

Technische Universität Dortmund
Fakultät 12: Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie

Coaching in der Frühpädagogik
-Qualifizierung für eine kompetente Sprachförderung-
Eine empirische Evaluationsstudie über die Effekte des
„Inhaltsbezogenen Coachings im Bildungskontext (ICB)“
auf die professionellen Handlungskompetenzen
pädagogischer Fachkräfte.

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von Angie Jane Lämmerhirt
geboren am 01.09.1980 in Dortmund

Gutachter/innen:

1. Gutachterin: Prof. Dr. Lilian Fried (Technische Universität Dortmund)
2. Gutachterin: Prof. Dr. Susanna Roux (Pädagogische Hochschule Weingarten)

September 2016

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich alle Menschen dankend erwähnen, die mich während der Arbeit an meiner Dissertation begleitet haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Lilian Fried, die mich seit meiner Studienzeit begleitet, unterstützt und gefördert hat. Sie hat mir fortwährend Vertrauen entgegengebracht und mich in meiner Arbeit bestärkt. Für die zahlreichen anregenden Gespräche, wertvollen Hinweise und ihre Unterstützung hinsichtlich meiner beruflichen, fachlichen und persönlichen Entwicklung möchte ich mich herzlich bedanken.

Zudem möchte ich Frau Prof. Dr. Susanna Roux für die Begutachtung meiner Dissertation sowie für die Unterstützung meiner beruflichen Weiterentwicklung meinen Dank aussprechen. Herrn PD. Dr. Peter Kauder möchte ich dafür danken, dass er mir jederzeit helfend zur Seite gestanden hat und mich in vielen Gesprächen ermutigte.

Außerdem möchte ich an dieser Stelle noch Frau Prof. Dr. Gisela Kammermeyer Dank bekunden. Sie hat nicht nur zu meiner beruflichen Weiterentwicklung beigetragen, sondern durch wertvolle Anregungen meine Arbeit bereichert.

Daran anknüpfend möchte ich mich bei allen pädagogischen Fachkräften bedanken, die an dem Projekt mitgewirkt haben und ohne die diese Dissertation nicht möglich gewesen wäre.

Weiterhin schulde ich Freunden Dank, die durch ihre Unterstützung sowohl auf persönlicher als auch auf fachlicher Ebene einen relevanten Anteil zur Entstehung dieser Dissertation beigetragen haben. Dies sind: Christian Eisold, Melina Terbeck, Jennifer Maas und Philipp Sauer.

Zudem möchte ich mich bei Menschen aus meinem privaten Umfeld bedanken: insbesondere meinen Eltern, Katharina Börner, Rabea Süllow, Melanie Fuhrmann, Ute Volmer, Nils Berenbrink, Patrick Koch, Anna Kasprzyński, Manuel Pentzek, Thomas Kürten, Tim Stanik.

Letztendlich möchte ich bei meinen Landauer-KollegInnen bedanken, die mich offen und warmherzig in ihr Team aufgenommen haben.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	2
Inhaltsverzeichnis	3
1. Einleitung	6
Teil A Qualität in Kindertageseinrichtungen	12
2. Qualität.....	12
2.1 Diskrepanz	12
2.2 Merkmale und Komponenten pädagogischer Qualität.....	15
2.3 Komponenten in den Klassikern der Pädagogik der frühen Kindheit	24
3. Qualitätsforschung	34
3.1 Zentrale frühpädagogische Qualitätsdimensionen	35
3.2. Erweiterte Qualitätsdimensionen.....	39
3.3 Forschungsergebnisse: Qualitätsdimensionen	42
3.4 Interaktionsqualität.....	48
3.4.1 Instrumente zur Erfassung der Interaktionsqualität.....	49
3.4.2 Forschungsergebnisse: Interaktionsqualität.....	53
4. Fazit zu Teil A	56
Teil B Professionalisierung in der Frühpädagogik.....	58
5. Professionalisierung.....	58
5.1 Von der Verberuflichung zur Professionalisierung.....	58
5.2 Professionsbildung in der Frühpädagogik.....	62
5.3 Professionalisierung durch Akademisierung in der Frühpädagogik.....	66
6. Kompetenz	72
6.1 Der Kompetenzbegriff	72
6.2 Professionelle Handlungskompetenz.....	74
6.3 Sprachförderkompetenz.....	80
6.3.1 Sprachförderung und Sprachbildung.....	82
6.3.2 Wissenschaftliche Positionen zur Sprachförderkompetenz.....	85
6.4 Forschungsergebnisse: Sprachförderkompetenz	89
6.4.1 Instrumente zur Erfassung der Sprachförderkompetenz.....	90
6.4.2 Nationale Forschungsergebnisse zur Sprachförderkompetenz	93
7. Fort- und Weiterbildung als Professionalisierungsmethode	102
7.1 Fort- und Weiterbildung.....	102
7.2 Nutzung der Angebote beruflicher Weiterbildung in der Frühpädagogik	107
7.3 Forschungsergebnisse: Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung.....	111

8. Coaching.....	118
8.1 Coaching-Beratung-Training-Supervision	118
8.2 Coaching in der Frühpädagogik.....	124
8.3 Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext	128
8.4 „Dialogisches Lesen“ als Interventionsmaßnahme im ICB.....	132
9. Fazit zu Teil B	137
Teil C Design.....	139
10. Qualifizierungsdesign	139
10.1 Qualifizierung und deren Ziele.....	139
10.2 Programmatik	139
10.3 Planung	141
10.4 Durchführung.....	142
10.4.1 Fortbildung.....	143
10.4.2 Coaching.....	144
11. Forschungsdesign.....	156
11.1 Forschungsfragen und –ziele.....	156
11.2 Stichprobe	158
11.3 Forschungsmethodischer Ansatz.....	160
11.4 Instrumente	161
11.4.1 Instrument zur Erfassung des Wissens	161
11.4.2 Instrumente zur Erfassung der Motive	162
11.4.3 Instrumente zur Erfassung des Könnens.....	163
11.4.4 Instrumente zur Erfassung der Selbsteinschätzung	165
11.5 Durchführung.....	167
11.6 Datenanalyse.....	170
Teil D Ergebnisse der Evaluationsstudie	179
12. Ergebnisse der Analyse der Gesamtstichprobe	179
12.1 Wissen.....	179
12.2 Motive	180
12.3 Können	181
12.4 Selbsteinschätzung	186
12.5 Gruppenvergleich.....	189
12.5.1 Gruppenvergleich - Können.....	189
12.5.2 Gruppenvergleich - Selbsteinschätzung	194
12.6 Fazit zur Analyse der Gesamtstichprobe	196
13. Ergebnisse der Analyse im Einzelfall.....	199

13.1 Fallakte 03.....	199
13.2 Wissen.....	208
13.3 Motive	209
13.4 Können	211
13.5 Fazit	214
Teil E Diskussion	219
14. Diskussion und Ausblick	219
14.1 Zentrale Ergebnisse der vorliegenden Evaluationsstudie	221
14.2 Weitere Forschungsbefunde und -bedarfe	224
14.3 Methodische Reflexion der vorliegenden Evaluationsstudie.....	230
14.4 Relevanz der Ergebnisse für die Frühpädagogik und Ausblick.....	231
15. Literaturverzeichnis.....	236
Verzeichnisse	259
Abbildungsverzeichnis	259
Tabellenverzeichnis.....	261
Anhang	263
Fallakte 01	263
Fallakte 02	265
Fallakte 03	267
Fallakte 04	267
Fallakte 05	269
Fallakte 06	271
Fallakte 07	273
Fallakte 08	275
Fallakte 09	277
Fallakte 10	279
Fallakte 11	281
Erklärungen	283

1. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten sind Kindertageseinrichtungen zum Fundament für lebenslanges Lernen geworden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 49). Denn seit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder ab drei Jahren im Jahr 1996 und dem nun erweiterten Anspruch für Kinder ab einem Lebensjahr seit 2013, erfolgt die Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern zu einem großen Teil institutionell (Bildungsbericht 2016; Sozialgesetzbuch VIII § 24). So betont auch der Aktionsrat Bildung (2012), dass Kindertageseinrichtungen mehr sind als nur Betreuungsinstitutionen, sondern sich zu zentralen Bildungsinstitutionen entwickelt haben (vgl. Aktionsrat Bildung 2012, S. 15).

Dieser Wandel in der Kindergartenlandschaft schlägt sich auch in den Betreuungszahlen nieder. So hat sich die Anzahl von Kindern unter drei Jahren, die in Kindertageseinrichtungen betreut werden von 253.894 im Jahr 2006 auf 593.639 im Jahr 2015, erhöht. Weiterhin besuchen fast zwei Millionen Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren eine Kindertageseinrichtung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Demnach kann festgehalten werden, dass „(...) mittlerweile fast jedes Kind ab dem 3. Geburtstag frühkindliche Bildungsangebote nutzt und der Besuch einer Kindertageseinrichtung zu einem festen Bestandteil der frühkindlichen Biografie geworden ist.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 59) Vor diesem Hintergrund sind Aspekte wie die Qualität von Kindertageseinrichtungen und die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte von zentraler Bedeutung, da Kindertageseinrichtungen ihrer Aufgabe nur gerecht werden können, wenn sie von einer hohen Qualität gekennzeichnet sind (vgl. Aktionsrat Bildung 2012, S. 15). Folglich ist das Ziel der Steigerung der Qualität von Kindertageseinrichtungen eng mit der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte verknüpft.

Vor allem im Zuge der Debatten nach PISA rückte die Qualität von Kindertageseinrichtungen in den Fokus des politischen und gesellschaftlichen Interesses.

Einen ersten Beleg für die Bedeutsamkeit der Qualität von Kindertageseinrichtungen liefert Roux (2002) mit ihrer Studie, in der sie die Qualität aus der Perspektive von Kindern erfasst. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass unabhängig vom Typ der Kindertageseinrichtung Kinder ihren Aufenthalt dort ähnlich erleben. Entsprechend schlussfolgert sie, dass Kinder in gewissem Maße von der Wirkung pädagogischer Programme unberührt bleiben und somit für die kindliche Entwicklung nicht das Programm entscheidend zu sein scheint, sondern die Qualität die Kinder dort erfahren. Eine weitere relevante Studie von Tietze (1998) offenbart, dass Kindertageseinrichtungen in Deutschland nur eine mittelmäßige Qualität aufweisen. Aufgrund dessen liegt das Ziel in der Steigerung der Qualität von Kindertageseinrichtungen. Zentrale Erkenntnis internationaler und nationaler frühpädagogischer Qualitätsforschung ist der Beleg für die Bedeutsamkeit der Qualität der Erzieher-Kind-Interaktion für die kindliche Entwicklung. Folglich liegt das Ziel der Professionalisierung in der Verbesserung der Erzieher-

Kind-Interaktion, um die Qualität von Kindertageseinrichtungen zu steigern und somit die kindliche Entwicklung unterstützen zu können.

Einher ging mit dem Anstieg der Anzahl betreuter Kinder auch eine Erhöhung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen (von 317.237 Tätigen im Jahr 2006 auf 514.206 im Jahr 2015). In Bezug zur Qualifikation dieses Personals zeigt sich, dass in Kindertageseinrichtungen überwiegend pädagogische Fachkräfte (Erzieherinnen) tätig sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 65). Mit Blick auf das Ziel der Professionalisierung belegt die Studie von Beher und Walter (2012), dass es sich bei pädagogischen Fachkräften um eine weiterbildungsaffine Personengruppe handelt. So haben von 4.494 befragten Personen 96% in den letzten zwölf Monaten Fort- und Weiterbildungsangebote genutzt (vgl. Beher/ Walter 2012, S. 33). Weiterhin weisen Baumeister und Grieser (2011) in ihrer Untersuchung nach, dass ein großer Teil von Weiterbildungsangeboten zum Thema Sprachförderung stattfindet (vgl. Baumeister/ Grieser 2011, S. 36). Dies liegt darin begründet, dass ein wesentlicher Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen die Förderung der kindlichen Sprachentwicklung ist. Diese zentrale Bedeutung zeigt sich auch in den Bildungsplänen von Kindertageseinrichtungen. So wird in allen Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer diese Aufgabe betont und Hinweise gegeben, wie sprachförderliche Situationen hergestellt und die Sprachentwicklung unterstützt werden kann. Diesbezüglich ist bisher weitgehend unklar, wie diese Unterstützung tatsächlich in der alltäglichen Praxis von pädagogischen Fachkräften gestaltet wird und inwiefern sich dies nachhaltig auf die kindliche Sprachentwicklung auswirkt (vgl. Schneider et al. 2012, S. 9).

Obwohl weiterhin klärungsbedürftig ist, wie pädagogische Fachkräfte die Unterstützung gestalten, lassen sich anhand von Resultaten der Qualitätsforschung Aussagen über die Qualität dieser Unterstützung treffen. Diesbezüglich fassen König und Friederich (2015) zusammen, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung sich positiv auf die kindlichen Lern- und Bildungsprozesse auswirkt, wenn diese eine hohe Prozess- und Anregungsqualität aufweisen (vgl. König/Friederich 2015, S. 9). Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse der NUBBEK-Studie (Tietze et al. 2012) relevant. Sie belegen, dass Kindertageseinrichtungen gegenwärtig eine mittelmäßige Prozessqualität aufweisen und insbesondere in den Bereichen Literalität, Mathematik, Naturwissenschaft und interkulturelles Lernen mehr als die Hälfte der untersuchten Kindertageseinrichtungen nur eine unzureichende Qualität erreicht. Somit hat sich die Prozessqualität in den letzten 15 Jahren kaum verändert (vgl. Tietze et al. 2012, S. 9).

Die Interaktionsqualität, verstanden als Qualität der Dialoge in der Erzieher-Kind-Interaktion, wird in der vorliegenden Arbeit als Teil der Prozessqualität angesehen. Dabei liegt der Fokus auf der sprachlich-kognitiven Herausforderung (Fried/Briedigkeit 2008) und den Merkmalen der Anregungsqualität (vgl. Kammermeyer et al. 2013, S. 7). Um die Interaktionsqualität

einschätzen zu können bedarf es des Wissens um Merkmale, wodurch sich entwicklungsfördernde Interaktionen auszeichnen. Bekannt ist durch die EPPE-Studie, dass ein zentrales Merkmal hochwertiger Interaktionen das „sustained shared thinking“ ist. Hierunter wird eine Interaktionsform verstanden, in der zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind bzw. den Kindern ein langandauernder sprachlicher wechselseitiger Austausch stattfindet (Siraj-Blatchford et al. 2002; König 2009). Weitere Merkmale sind der gezielte Einsatz offener Fragen, das Geben von Feedback, das Wiederholen und Erweitern der kindlichen Äußerungen, das Kommentieren der eigenen und auch der kindlichen Handlungen, die Komplexität der angebotenen Sprache sowie grundlegend langanhaltende Gespräche mit Kindern zu führen (Pianta et al. 2008; Sylva et al. 2004; Sylva et al. 2010; Hattie 2009; Hattie 2013). Nationale Studien zur Interaktionsqualität belegen jedoch, dass pädagogische Fachkräfte vor allem diese sprachförderlichen Strategien in der alltäglichen Praxis kaum einsetzen (Fried 2011, König 2009, Briedigkeit 2011, Kammermeyer et al. 2013).

Hinsichtlich der Nachhaltigkeit der sprachförderlichen Bemühungen von pädagogischen Fachkräften geben vor allem internationale Längsschnittstudien (Peisner-Feinberg et al. 2001; NICHD ECCRN/Duncan 2003; Magnuson et al. 2004; Sylva et al. 2004) Aufschluss. Sie weisen einen positiven Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Kindertageseinrichtung und der kindlichen kognitiven Entwicklung nach. Festzuhalten bleibt: „Ein qualitativ hochwertiger Kindergarten sorgt nicht nur für bessere Ausgangskompetenzen bei Schuleingang, sondern die Kinder zeigten auch eine bessere Entwicklung im ersten Grundschuljahr.“ (Anders 2013, S. 254)

Gemäß dieser Erkenntnisse liegt das Ziel auf politischer und wissenschaftlicher Ebene in der Erweiterung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Fried/Briedigkeit verstehen unter „Sprachförderkompetenz“ „(...) diejenige Kompetenz (...), die eine Erzieherin braucht, um alle sich in der Praxis stellenden Sprachförderaufgaben und –probleme erfolgreich zu bewältigen bzw. alle sich anbietenden Sprachförderanlässe und –chancen fruchtbar zu machen.“ (Fried/Briedigkeit 2008, S. 8)

Entsprechend gilt es pädagogische Fachkräfte dahingehend zu professionalisieren, dass diese durch eine Erweiterung der „professionellen Handlungskompetenz“ (Fried 2012) im Bereich der „Sprachförderkompetenz“ (Fried/Briedigkeit 2008) dazu befähigt werden in ihrer alltäglichen Praxis die Merkmale einer hohen Interaktionsqualität auch tatsächlich umzusetzen. Die Erkenntnis, dass professionelle Kompetenzen durch Fort- und Weiterbildungen erweitert und verändert werden können, bildet dabei die Grundlage für gegenwärtige Professionalisierungsmaßnahmen (Anders 2012).

Gemäß des Zusammenspiels der Komponenten professioneller Handlungskompetenz „Wissen“, „Motive“ und „Können“, liegt das künftige Ziel darin diese durch Fort- und Weiterbildung zielgerichtet zu entfalten. In Anbetracht dessen, dass gegenwärtig angebotene

Fort- und Weiterbildungen nur selten einer Lernerfolgskontrolle unterliegen (Baumeister/Grieser 2011) und nicht grundsätzlich von einer Wirksamkeit ausgegangen werden kann (Lipowsky 2010), ist allerdings unklar, inwiefern diese tatsächlich zu einer Verbesserung der „professionellen Handlungskompetenz“ führen (Baumeister/Grieser 2011). Weiterhin weisen die Ergebnisse zur Interaktionsqualität und der hohen Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten seitens der pädagogischen Fachkräfte daraufhin, dass die bisherigen Weiterbildungsbemühungen nicht zum Erreichen der angestrebten Ziele führen. Aufgrund dessen werden derzeit weitere Methoden der Erwachsenenbildung zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte herangezogen. Dabei steht seit einigen Jahren Coaching auf internationaler sowie in jüngster Zeit auch auf nationaler Ebene im Fokus des Forschungsinteresses. Zudem besteht auch auf der Ebene der fröhpädagogischen Praxis der Wunsch nach Weiterbildungen in Form von Einzelcoaching (vgl. Beher/Walter 2012, S. 37).

Problematisch ist jedoch, dass Coaching kein geschützter Begriff ist (Böning 2005). Dies drückt sich darin aus, dass auf wissenschaftlicher Ebene der Fröhpädagogik zwar Coaching als Methode verwendet wird, jedoch kein Konsens hinsichtlich eines Begriffsverständnisses besteht und die Durchführung nicht immer explizit offengelegt wird. Außerdem bleibt bei all diesen Maßnahmen zur Förderung und Erweiterung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte unklar, ob der neue „Hoffnungsträger“ (Kieferle 2013) Coaching tatsächlich eine Verbesserung bewirkt.

Aufgrund dessen zielt die vorliegende Evaluationsstudie darauf ab die Wirksamkeit von Coaching zu überprüfen. Eingebettet ist die Studie in das Projekt „Qualifizierung für eine kompetente Sprachförderung (QuafkoS)“ unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Lilian Fried (Technische Universität Dortmund) und Frau Prof. Eva Briedigkeit (Fachhochschule Südwestfalen). Die Qualifizierung wurde im Jahr 2011 vom Kreisjugendamt Soest (Nordrhein-Westfalen) in Auftrag gegeben und knüpft inhaltlich an die „Delfin 4 – Sprachförderorientierungen“ (Fried et al. 2009) an. Während des Projektzeitraumes von Dezember 2011 bis August 2014 fanden zehn Fortbildungstage sowie drei Coachings mit dem Ziel der Erweiterung der Komponenten „professioneller Handlungskompetenz“ „Wissen“, „Motive“ und „Können“ im Hinblick auf die „Sprachförderkompetenz“ pädagogischer Fachkräfte statt.

Die Überprüfung der Wirksamkeit von Coaching als Professionalisierungsmethode fokussiert sich dabei auf die Ermittlung eines Lernzuwachses in Bezug zu Interaktionsmerkmalen des „Dialogischen Lesens“ (Whitehurst et al. 1988).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die Evaluationsstudie folgende zentrale Forschungsfrage:

„Inwieweit kann ein Lernzuwachs bezüglich der Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ „professioneller Handlungskompetenz“ (Fried 2012) von pädagogischen Fachkräften durch die Professionalisierungsmethode Coaching (ICB) festgestellt werden?“

Gliederung der Arbeit

Um die bestehende Forschungslücke zum Thema Coaching schließen zu können gliedert sich die Arbeit grob in fünf Teile auf: Teil A „Qualität in Kindertageseinrichtungen“ und Teil B „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ bilden den zugrundeliegenden theoretischen Rahmen, demgegenüber setzt sich der empirische Teil aus Teil C „Design“ und Teil D „Ergebnisse der Evaluationsstudie“ zusammen. Im Fokus des Teils E „Diskussion“ stehen die zentralen Ergebnisse der Evaluationsstudie sowie die sich daraus ergebenden Forschungsdesiderate.

Vor dem Hintergrund, dass die Diskussion um die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte vor allem durch die Qualitätsdebatte ausgelöst wurde, widmet sich der Teil A (Kapitel 2-4) dem Thema „Qualität in Kindertageseinrichtungen“. Dabei richtet sich der Blick auf die Klärung des Begriffs „Qualität“ und dessen innewohnender Diskrepanz. Im dritten Kapitel richtet sich das Augenmerk auf die frühkindliche Qualitätsforschung.

Nachdem die Relevanz der Interaktionsqualität explizit herausgearbeitet wurde, steht im Fokus des Teils B (Kapitel 5-9) das Thema „Professionalisierung in der Frühpädagogik“. Diesbezüglich erfolgen im fünften Kapitel zunächst eine Begriffsbestimmung von Professionalisierung und eine Darstellung der damit verbundenen Ziele. Die Priorität des sechsten Kapitels liegt in der Darlegung des Verständnisses von „Kompetenz“ und „Sprachförderkompetenz“ als grundlegendes Thema der vorliegenden Untersuchung. Dabei wird das jeweils zugrundeliegende Begriffsverständnis bestimmt sowie zentrale Forschungserkenntnisse dargestellt. In Anbetracht der Professionalisierungsmaßnahmen der vorliegenden Evaluationsstudie werden im siebten Kapitel die Methoden „Fort- und Weiterbildung“ und im achten Kapitel „Coaching“ veranschaulicht, indem Begriffsbestimmungen und die Betrachtung zentraler Forschungserkenntnisse erfolgen. Zudem wird das in der Evaluationsstudie stattgefundene Coaching „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“ inhaltlich von Coaching im Allgemeinen abgegrenzt. Gemäß der inhaltlichen Fokussierung des ICB auf ausgewählte Interaktionsmerkmale des Förderansatzes des „Dialogischen Lesens“ (Whitehurst et al. 1988) bildet die Darlegung dessen den Abschluss des theoretischen Teils.

Mit dem Teil C (Kapitel 10-11) beginnt der empirische Teil, indem das Design der Qualifizierung und der Evaluationsstudie offen gelegt werden. Aufgrund des generellen Mangels an expliziten Beschreibungen, wie Coaching durchgeführt wird, erfolgt eine detaillierte Beschreibung des „Inhaltsbezogenen Coachings im Bildungskontext (ICB)“.

In Teil D (Kapitel 12-13) werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Dabei teilt sich diese Darstellung in die Präsentation der Ergebnisse der Gesamtstichprobe und die Analyse im Einzelfall auf.

In Teil E (Kapitel 14) werden zentrale Ergebnisse diskutiert, Konsequenzen für die Fortbildungspraxis und weitere Forschungsbedarfe abgeleitet.

Teil A Qualität in Kindertageseinrichtungen

Übergeordnetes Ziel sämtlicher Bemühungen zur Verbesserung der Qualität von Kindertageseinrichtungen und zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte liegt in der gezielten Unterstützung der kindlichen Entwicklung. Aufgrund dessen gilt es zunächst zu klären, welcher Zusammenhang zwischen der Qualität von Kindertageseinrichtungen und der kindlichen Entwicklung besteht.

Vor diesem Hintergrund widmet sich der Teil A der vorliegenden Arbeit „Qualität in Kindertageseinrichtungen“ der Klärung des Begriffsverständnisses, legt zentrale Forschungsergebnisse offen und fokussiert sich abschließend auf die Bedeutsamkeit der Interaktionsqualität.

2. Qualität

2.1 Diskrepanz

In der fachwissenschaftlichen Diskussion der Frühpädagogik herrscht Uneinigkeit darüber, was Qualität meint. Um zu einer Begriffsklärung zu gelangen, wird daher zunächst auf die Wortherkunft zurückgegriffen.

Diese zeigt, dass der Begriff „Qualität“ sich sowohl von dem lateinischen Worten „Qualitas“ (Verhältnis zu den Dingen) und als auch „Qualis“ (Beschaffenheit) ableiten kann. Die Beschaffenheit „Qualis“ gibt die Art und Weise von etwas wieder, zeigt wie etwas ist. Demgegenüber steht die „Qualitas“, die das Verhältnis zu den Dingen wiedergibt und demnach eine wertende Position einnimmt (vgl. Muskat 2007, S. 43). Folglich besteht eine Ambivalenz innerhalb des Begriffsverständnisses. Des Weiteren fällt auf, dass der Begriff zwar eine wertende Position innehat, jedoch sind die Kriterien zur Abgrenzung zu anderen Dingen bzw. jene zur Bestimmung von Qualität unklar.

Ursprünglich fand der Begriff „Qualität“ in der industriellen Fertigung Verwendung. Das Verständnis von Qualität als positives Merkmal einer Sache und schließlich die Entstehung von Kriterien zur Abgrenzung, lässt sich demnach auf den Wirtschaftssektor zurückführen. Dort stand Qualität in Zusammenhang mit der Mängelüberprüfung der produzierten Ware, welche eine Verringerung der Ausschussquote zum Ziel hatte. Um dieses Ziel zu erreichen wurden Qualitätssicherungssysteme eingesetzt (vgl. Stöbe-Blossey 2008, S. 102f.). Demzufolge muss vorher Einigkeit darüber geherrscht haben, wann das jeweilige Produkt als qualitativ gut zu bezeichnen ist, um anschließend Qualitätssicherungssysteme zur Überprüfung einsetzen zu können. Dementsprechend diente die Einführung von Qualitätssicherungssystemen dem Leistungserhalt bzw. der Leistungssteigerung des Unternehmens. Die Auswahl der herangezogenen Kriterien zur Bestimmung einer guten Qualität bleibt hier offen bzw. sind produktbezogen.

David A. Garvin (1988) unternahm als einer der ersten Wissenschaftler den Versuch einer Klassifizierung des Grades von Qualität. Er differenziert in seinen seinem partialanalytischen Ansatz zwischen fünf Perspektiven der zur Bestimmung von Qualität. Die Bedeutsamkeit des Ansatzes beruht darauf, dass dieser „(...) unter Qualitätswissenschaftlern als wegbereitende Analyse des Qualitätsverständnisses [gilt].“ (Muskat 2007, S. 44) Garvin geht von unterschiedlichen Blickwinkeln auf Qualität aus, der kunden-, produkt-, hersteller- und wertorientierten Perspektive sowie zuletzt den absoluten Qualitätsbegriff. Je nach zugrundeliegender Perspektive wird etwas anderes unter Qualität verstanden (vgl. Muskat 2007, S. 44). „Five principal approaches to defining quality can be identified: the transcendent, product-based, user-based, manufacturing-based and value-based.“ (Garvin 1988, S. 40) Folglich gilt, dass der Qualitätsbegriff ein perspektivenabhängiges Konstrukt ist, weil unterschiedliche Blickwinkel zu einem anderen Qualitätsverständnis führen. Diese Abhängigkeit der Perspektive gilt generell für den Qualitätsbegriff und findet sich somit auch in der Begriffsbestimmung in der Frühpädagogik wieder.

Mit Blick auf den Betreuungssektor zeigt sich, dass seit einigen Jahren in der Frühpädagogik eine Diskussion über die Qualität von Kindertageseinrichtungen besteht. Die Besinnung auf die Wortherkunft des Begriffs „Qualität“ und seine Verortung in den Wirtschafts- und Dienstleistungssektor lässt vermeintlich den Schluss zu, dass sich Qualität nicht in Beziehung zum Erziehungs- und Betreuungsauftrag von Kindertageseinrichtungen setzen lässt. Schließlich handelt es sich bei Kindertageseinrichtungen nicht um einen Industriebetrieb, sondern um Institutionen des Betreuungssektors. Wie sich bereits vermuten lässt, besteht aufgrund der Qualitätsdebatte in der Frühpädagogik eine Diskrepanz zwischen dem ursprünglichen Verständnis der Aufgaben von Kindertageseinrichtungen und dem Anspruch an Qualität. Im Folgenden soll diese Diskrepanz näher beleuchtet werden.

Nach Auffassung von Stöbe-Blossey (2008) ist eine Kindertageseinrichtung zwar kein Industriebetrieb, jedoch vertritt sie die Einstellung von Kindertageseinrichtungen als Dienstleistungsunternehmen. Diese Sichtweise birgt eine Diskrepanz zur Tradition der Sozialen Arbeit in sich (vgl. Stöbe-Blossey 2008, S. 103f.), denn diese schreibt Kindertageseinrichtungen aufgrund ihres Entstehungshintergrundes eine fürsorgliche und betreuende Funktion zu. Obwohl Bildung seit Jahren immer mehr an Bedeutung in der Frühpädagogik gewinnt, wird der Kindergarten auf politischer Ebene immer noch dem Betreuungssektor und nicht dem Bildungssektor zugeordnet. Trotzdem zeigt der Blick auf den aktuellen Auftrag von Kindertageseinrichtungen, dass neben den traditionellen Aufgaben die Förderung der Bildung eine zentrale Rolle einnimmt.

„(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und

Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“ (§3 SGB VIII)

Dieser Wandel des Auftrags von Kindertageeinrichtungen ist keine Neuheit. Seit jeher erfährt dieser Veränderungen aufgrund von gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Entscheidungen. Ein Rückblick auf die ersten Aufgaben von Kindergärten verdeutlicht, wie weitreichend sich der damalige Auftrag im Vergleich zum Aktuellen verändert hat. Zunächst waren Kindergärten Bewahranstalten und dienten lediglich dem Zweck der „Inobhutnahme“. Entsprechend hatte der Kindergarten zunächst die Funktion Betreuungsnotstände abzudecken, weshalb politisch eine Zuordnung zur Kinder- und Familienhilfe erfolgte (vgl. Reyer 2013, S. 286). In Folge des ersten Weltkriegs war die Notlage der Kinder dermaßen schwerwiegend, dass aufgrund der Empfehlung der Reichsschulkonferenz 1920 der Kindergarten nach dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) im Jahr 1922 der Jugendhilfe zugeordnet wurde (vgl. Aden-Grossmann 2011, S.46). Das RJWG betonte die Auffassung, dass der Kindergarten die Funktion einer Bewahranstalt habe und es die Aufgabe der privaten Wohlfahrtsverbände sei, diese zu erfüllen (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 47). Der Kindergarten wurde somit als „Pflegerstätte unschulischer kindlicher Ausdrucks- und Lebensformen“ gesehen (Mollenhauer 1968, S.129; in Aden-Grossmann 2011, S. 47). Demnach fand in den letzten knapp 100 Jahren ein enormer Wandel des politischen Auftrags von Kindertageseinrichtungen statt. Vor diesem Hintergrund lässt sich verstehen, wieso die aktuelle Qualitätsdebatte derart aufgeflammt ist. Das traditionelle Verständnis einer Kindertageseinrichtung und die daraus resultierende Erzieherrolle hat nichts mehr mit dem heutigen Anspruch an Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitution zu tun. Daher kann an dieser Stelle von einem Paradigmenwechsel gesprochen werden.

Wie bereits erwähnt beruht die Einbindung der Bildung in den Förderauftrag von Kindertageseinrichtungen auf gesellschaftlichen Veränderungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen, welche zu einem Umdenken und zu bildungspolitischen Änderungen führten. Ein bedeutsames Ereignis der letzten Jahre ist der sogenannte „PISA-Schock“. PISA „Programme for International Student Assessment“ ist eine Schulleistungsstudie der OECD „Organisation for Economic Co-operation and Development“, die im Jahr 2000 zum ersten Mal durchgeführt wurde und seitdem im Turnus von drei Jahren stattfindet. In der internationalen Vergleichsstudie wurden die Lesekompetenz und das mathematisch-naturwissenschaftliche Verständnis in 32 Ländern von 15-jährigen Schülern getestet und miteinander verglichen (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 214). In Deutschland umfasste die Stichprobe 10.000 Schülerinnen und Schüler, die im Ranking der beteiligten Nationen lediglich den 21. Platz erlangten (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 214). Die Ergebnisse, welche am 04. Dezember 2001 veröffentlicht wurden, führten zu einem Bildungsschock (vgl. Roux 2002; vgl. Aden-Grossmann 2011, S.

214). Begründet lag dieser in dem Ergebnis, dass die Lesekompetenz bei 23% der 15-jährigen unter dem Grundschulniveau lag. Auf der Suche nach Gründen wurden die Faktoren „Migrationshintergrund“, „Bildungsniveau bzw. die soziale Herkunft“ und „Geschlecht“ ermittelt (vgl. Roux 2005, S. 3).

Dieser Bildungsschock hatte zur Folge, dass nicht nur Mängel im Schulsystem gesucht wurden, sondern Kindergärten als Bildungsinstitutionen ins Blickfeld rückten. Schließlich weisen Kinder bereits bei Schuleintritt unterschiedliche Kompetenzen und entsprechende Lernvoraussetzungen auf (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 214). Zudem forderte die Wissenschaft eine bessere Ausbildung für pädagogische Fachkräfte und eine vermehrte Forschung im frühkindlichen Bereich (vgl. Hemmerling 2007, S. 14). Darüber hinaus wurde das Einführen strukturierter Bildungsangebote im Elementarbereich gefordert, welches letztendlich durch die Bildungspläne im Jahr 2004 zu verwirklichen versucht wurde. Ziel war es die pädagogische Praxis zu steuern und Qualität in Kindertageseinrichtungen zu gewährleisten. Dabei kam der Sprachförderung und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung eine große Aufmerksamkeit zu (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 215).

2.2 Merkmale und Komponenten pädagogischer Qualität

Trotz langjähriger Qualitätsdiskussion gibt es bisher keine allgemeingültige Definition des Qualitätsbegriffs. Begründet liegt dies darin, dass es keine geteilten und anerkannten Vorstellungen darüber gibt. Es gibt nur eine grobe Erläuterung des Verständnisses von Qualität (Roux 2013, S. 130). Eine allgemein formulierte Definition pädagogischer Qualität bietet Roux (2013). Sie betont, dass sich „(...) der Begriff „(früh-)pädagogische Qualität“ (mitunter auch als Erziehungs- oder Bildungsqualität bezeichnet) auf die Güte von Strukturen und Prozessen institutioneller (Früh-) Erziehung (vgl. Roux, 2002; 2003).“ bezieht (Roux 2013, S. 131). Erst wenn man den Sachverhalt mit ausgewählten Kriterien beurteilt, kann eine Aussage darüber getätigt werden, ob etwas wertvoll oder wertlos, gut oder schlecht ist (Fried 2012, S. 75). Wenn man demnach die Qualität von Kindertageseinrichtungen im Allgemeinen, die von Erzieher-Kind-Interaktionen oder die Qualitätssicherung bestimmen möchte, müssen zunächst Kriterien bestimmt werden, um eine „gute“ von einer „schlechten“ Qualität zu unterscheiden.

Eine Möglichkeit zur Bestimmung von Kriterien schlägt Tietze (2005) vor. Er spricht sich dafür aus, die Kriterien mit Blick auf das Interesse des Kindes zu erschließen. Demnach versteht er unter pädagogischer Qualität folgendes:

„Pädagogische Qualität ist in einer pädagogischen Umwelt dann gegeben, wenn diese dem Wohlbefinden sowie der gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungsförderung des Kindes

dient und – im Falle einer familienexternen pädagogischen Umwelt – damit auch die Eltern in ihrer Erziehungsarbeit unterstützt.“ (Tietze 2005, S. 20)

Im Fokus steht folgend, Merkmale und Komponenten pädagogischer Qualität zu bestimmen, um die Möglichkeit zu eröffnen, eine allgemeine Definition davon zu erlangen.

Merkmale des Qualitätsbegriffs

Eingangs wurde bereits deutlich, dass Qualität relativ ist, da je nach Perspektive etwas anderes unter Qualität verstanden wird. Fthenakis (2003) ergänzt diese Relativität um zwei weitere Merkmale des Qualitätsbegriffs: mehrdimensional und dynamisch (vgl. Fthenakis 2003, S. 208 f.). Nach König (2009) ist dieses Qualitätsverständnis von Fthenakis von zentraler Bedeutung in der Frühpädagogik (vgl. König 2009, S. 53).

Mehrdimensionalität

Der Qualitätsbegriff im vorschulischen bzw. pädagogischen Feld wird zur Operationalisierung in drei Dimensionen aufgeteilt. Eine der verbreitetsten Einteilungen erfolgt nach Tietze (1998). Er unterscheidet zwischen Strukturqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität (vgl. Tietze 1998, S. 21).

Strukturqualität bezieht sich auf dauerhafte Rahmenbedingungen einer Kindertageseinrichtung, wie der Betreuungsschlüssel oder die Räumlichkeiten. Pädagogische Überzeugungen, Werte sowie die in der Kindertageseinrichtung genutzten pädagogischen Programme, auf die sich die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Arbeit beziehen, bilden die Orientierungsqualität (vgl. Tietze 1998, S. 22; König 2009, S. 53). Die Interaktionen und Erfahrungen, die ein Kind in der Kindertageseinrichtung mit der räumlich-materiellen sowie der sozialen Umwelt macht, bilden sich in der Prozessqualität ab (vgl. Tietze 1998, S. 21f.; König 2009, S. 53). Eine dezidierte Beschreibung der Qualitätsdimensionen sowie die Darstellung ihres Zusammenspiels werden im dritten Kapitel vorgestellt.

Relativität

Wie bereits angeführt, ist ein weiteres Merkmal des Qualitätsbegriffs seine Relativität. Unterschiedliche Interessengruppen, wie Eltern, Kinder oder Gesellschaft haben differente Überzeugungen, Bedürfnisse und Werte und verfolgen somit unterschiedliche Ziele. Qualität wird demnach als Ausbalancierung dieser verschiedenen Anforderungen verstanden (vgl. Fthenakis 2003 S. 208).

Eine Veranschaulichung dieser Relativität nimmt Katz (1996) am Beispiel vorschulischer Institutionen vor. Sie verdeutlicht in ihrem Mehr-Perspektiven-Ansatz, dass fünf Perspektiven bei der Qualitätsermittlung berücksichtigt werden müssen.

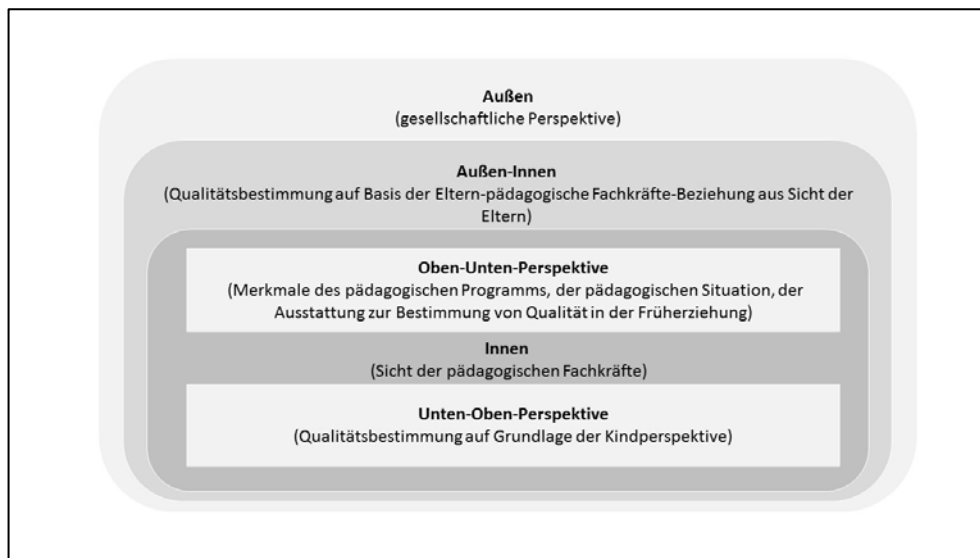


Abb. 1: Perspektiven nach Katz (1996) (eigene Darstellung)

Die Oben-Unten-Perspektive zeichnet sich dadurch aus, dass Merkmale des pädagogischen Programms, der pädagogischen Situation (des Settings) und der Ausstattung zur Bestimmung von Qualität in der Früherziehung verwendet werden (vgl. Katz 1996, S. 227f.).

Bei der Unten-Oben-Perspektive erfolgt die Qualitätsbestimmung auf Grundlage der Kindperspektive. Im Fokus stehen das kindliche Wohlbefinden und die kindlichen Bedürfnisse (vgl. Katz 1996, S. 228f.).

Die Qualitätsbestimmung auf Basis der Eltern-pädagogische Fachkräfte-Beziehung aus Sicht der Eltern findet bei der Außen-Innen-Perspektive statt. Die Sicht der pädagogischen Fachkräfte wird bei der Innen-Perspektive einbezogen. Hier erfolgt die Bestimmung von Qualität durch die pädagogischen Fachkräfte und deren Wahrnehmung ihrer Beziehung zu Mitarbeitern, Trägern und Eltern (vgl. Katz 1996, S. 230f.). Die „Außen-Perspektive“ bildet die letzte Form der Bestimmung von Qualität ab. Diese erfolgt durch die gesellschaftliche Perspektive, d.h. wie die Gemeinde und die Gesellschaft die Qualität der Einrichtung einschätzen (Katz 1996, 233 f.; Roux 2002, S. 28f.).

Dynamik

Der Qualitätsbegriff ist ein dynamisches Konstrukt. Dies meint, dass er nicht konstant ist, sondern sich im stetigen Wandel befindet. Qualitätskriterien müssen immer wieder daraufhin überprüft werden, ob sie aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen noch entsprechen (König 2009, S. 53) und gegebenenfalls angepasst werden.

Eine Erklärung für die nur groben Annäherungen an den Qualitätsbegriff beruht auf dessen Merkmalen. Ein auf Forschung und der Gesellschaft ausgerichteter und davon abhängiger Begriff kann nicht konstant sein, weil sich diese beiden Faktoren im stetigen Wandeln befinden.

Aufgrund dessen unterliegt auch der Qualitätsbegriff einem stetigen Wandel und muss immer wieder erneuert oder erweitert werden.

Komponenten pädagogischer Qualität

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt deutlich wurde, dass der Qualitätsbegriff kein konstanter Begriff, sondern sich durch die Merkmale mehrdimensional, relativ und dynamisch auszeichnet, wird im Folgenden der Fokus auf die Komponenten pädagogischer Qualität gelegt.

Nach Tietze (2005) kennzeichnen demnach drei Komponenten pädagogische Qualität. Zum einen wirkt sie sich positiv auf das Wohlbefinden von Kindern aus, zum anderen hat sie eine entwicklungsfördernde Wirkung und schließlich fungiert sie als Familienunterstützung (vgl. Tietze 2005, S. 20). Dabei differenziert er zwischen körperlichen, emotionalem, sozialem und intellektuellem „kindlichen Wohlbefinden“ und „Entwicklungsförderung“ (vgl. Tietze 1998, S. 20).

Die folgenden Ausführungen zielen darauf ab, ein umfassendes Verständnis über die Komponenten zu erlangen und werden deshalb einzeln betrachtet und inhaltlich mit Kriterien gefüllt.

Komponente: Kindliches Wohlbefinden

Um die Komponente „kindliches Wohlbefinden“ inhaltlich mit Kriterien zu füllen, wird auf die Definitionen der OECD und der UNICEF zurückgegriffen. Beide Organisationen definieren Wohlbefinden anhand von sechs Dimensionen, welche jedoch nur zum Teil übereinstimmen. Die OECD (2009) verweist in ihrer Definition auf die Dimensionen: materielles Wohlbefinden, Wohnverhältnisse und Wohnumfeld, Bildung, Gesundheit, Risikoverhalten und Qualität des Schulbesuchs.

„Six dimensions of child well-being have been identified here to cover the major aspects of children’s lives: material well-being, housing and the environment, education, health, risk behaviours, and quality of school life.“(vgl. OECD 2009, S. 28)

Demgegenüber steht die Definition der UNICEF (2007). Sie beschreibt „kindliches Wohlbefinden“ als materielles Wohlbefinden, Gesundheit und Sicherheit, Bildung, Beziehung zu Familie und Gleichaltrigen, Risikoverhalten und subjektives Wohlbefinden.

“Specifically, it attempts to measure and compare child well-being under six different headings or dimensions: material well-being, health and safety, education, peer and family relationships, behaviours and risks, and young people’s own subjective sense of well-being.“ (UNICEF 2007, S.2)

Trotz einiger Unterschiede, stimmen OECD und UNICEF in den vier Dimensionen „materielles Wohlbefinden“, „Bildung“, „Gesundheit“ und „Risikoverhalten“ überein.

Im Folgenden liegt der Fokus darauf, die vier Kriterien „kindlichen Wohlbefindens“ nach Tietze (1998) mit den Dimensionen der OECD und der UNICEF zu verknüpfen, um somit ein umfassendes Verständnis über diese Komponente pädagogischer Qualität zu erlangen und schließlich Folgerungen für das Handeln pädagogischer Fachkräfte ableiten zu können.

Das Kriterium „körperliches Wohlbefinden“ lässt sich mit der Dimension „Gesundheit“ verknüpfen. Diese wird von beiden Organisationen unter anderem von der Säuglingssterberate, der Sterblichkeitsrate bis zum 19. Lebensjahr und dem Schutz durch Impfungen abhängig gemacht. Ein weiteres durch die OECD festgelegtes Kriterium sind täglich stattfindende lebhafte Aktivitäten der Kinder (vgl. OECD 2009, S.43; UNICEF 2007, S.13).

Folgerungen für das Handeln pädagogischer Fachkräfte sind demnach sowohl die Ermutigung zu körperlichen Aktivitäten als auch die Sorge um den kindlichen Gesundheitszustand. Dabei gilt es, die länderspezifischen Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen zu beachten. Hierunter fällt, dass Maßnahmen zum Gesundheitsschutz zu berücksichtigen sind. Das Kriterium „emotionales Wohlbefinden“ entspricht der Dimension „subjektives Wohlbefinden“ der UNICEF. Zentral sind dabei der Grad der Zufriedenheit mit ihrem Leben, der Freude zur Schule zu gehen sowie der Einschätzung des Gesundheitszustandes (vgl. UNICEF 2007, S. 35). Unter Berücksichtigung der eingesetzten Fragen der Studien lässt sich folgern, dass ein Kind über emotionales Wohlbefinden verfügt, wenn es glücklich ist und gerne am Leben teilnimmt, gerne zur Schule geht sowie über eine gute gesundheitliche Konstitution verfügt.

Entsprechend bedeutet dies für die Gestaltung der alltäglichen Praxis pädagogischer Fachkräfte, dass diese darauf abzielen sollte, dass Kinder sich wohl fühlen und dort gerne ihre Zeit verbringen. Erreicht wird dies durch eine kindgerechte Einrichtung, Spielzeug, Aktivitäten sowie einen Freundeskreis und Bindungspersonen.

Das Kriterium „soziales Wohlbefinden“ kann inhaltlich mit der Dimension „Beziehung zur Familie und Gleichaltrigen“ verknüpft werden. Der Kontakt zur Familie und Gleichaltrigen hat Einfluss auf die emotionale und psychische Entwicklung eines Kindes (vgl. UNICEF 2007, S. 23). Vor diesem Hintergrund wird von der UNICEF gefragt, in welchen Familienstrukturen Kinder aufwachsen und wie die Interaktionen innerhalb der Familie gestaltet sind. Erfasst wird dies durch die Aspekte „Häufigkeit gemeinsamer Zeit zwischen den Eltern und dem Kind“ und „Häufigkeit eines gemeinsamen Mittagessens“. Zuletzt wird erfragt, ob Kinder ihre Freunde als nett und hilfreich empfinden (vgl. UNICEF 2007, S. 35f.).

Die Förderung des sozialen Wohlbefindens kann unterstützt werden, indem pädagogische Fachkräfte sich gezielt Zeit für Gespräche mit den Kindern nehmen und durch das Einführen

und Beachten von Ritualen. Des Weiteren sollen Kinder darin unterstützt werden Freundschaften zu schließen.

Das Kriterium „intellektuelles Wohlbefinden“ lässt sich der Dimension „Bildung“ zuordnen. Diese wird erfasst durch die auf PISA (2006) beruhenden Indikatoren: Lesekompetenz sowie Kompetenzen in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. OECD 2009, S. 40; UNICEF 2007, S. 19).

Übertragen auf die Praxis pädagogischer Fachkräfte bedeutet dies die Förderung der kindlichen Entwicklung in den Bereichen Literacy, Mathematik und Naturwissenschaften.

Komponente: Kindliche Entwicklungsförderung

Nach Tietze (1998; 2005) beinhaltet pädagogische Qualität nicht nur die Förderung des körperlichen, emotionalen, sozialen und intellektuellen Wohlbefindens, sondern zugleich eine zielgerichtete Unterstützung der kindlichen Entwicklung in diesen Bereichen. Somit ist die „kindliche Entwicklungsförderung“ die zweite Komponente pädagogischer Qualität.

Im Fokus steht folgend die Verknüpfung der Kriterien „kindlicher Entwicklungsförderung“ mit Erziehungs- und Bildungsbereichen der Frühpädagogik. Dabei erfolgt zunächst eine Klärung des zugrundeliegenden Entwicklungsbegriffs.

„Die frühkindliche Bildung ist insbesondere Gegenstand der Entwicklungspsychologie und wird hier vor allem unter der Perspektive des Lernens und der Lernvoraussetzungen betrachtet. Es geht darum, Veränderungen im Erleben und Verhalten von Personen sowie deren Möglichkeiten und Voraussetzungen zur Interaktion mit der sozialen und materiellen Welt zu verstehen und zu erklären. Während unter Entwicklung sämtliche relativ überdauernden Veränderungsprozesse im Verhalten und Erleben über die Lebensspanne eines Individuums verstanden werden, grenzt sich der Begriff des Lernens von biologisch determinierten Reifeprozessen ab und führt die betrachteten Phänomene auf umwelt- und selbstangestoßene Prozesse zurück.“ (Keller et al. 2013, S. 85f.)

Laut Keller et al. (2013) hängt frühkindliche Bildung mit Lernen zusammen. Dabei erfolgt eine Differenzierung der Begriffe „Entwicklung“ und „Lernen“. „Entwicklung“ steht in Zusammenhang mit Reifungsprozessen und ist biologisch determiniert. „Lernen“ hingegen ist das Ergebnis aktiver Aneignungsprozesse und findet in Auseinandersetzung mit der Umwelt statt (vgl. König 2010, S. 14). „Der Entwicklungsprozess wird durch Lernprozesse des Individuums vorangetrieben.“ (König 2010, S. 13)

Demnach wird das Kriterium „Entwicklungsförderung“ als Komponente pädagogischer Qualität durch die Unterstützung der Lernprozesse erreicht. Grundlage hierbei bildet die Erzieher-Kind-Interaktion als Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Eine so verstandene Entwicklungsförderung zielt auf unterschiedliche Entwicklungsbereiche ab und zwar nach

Tietze (1998) auf die Förderung der körperlichen, emotionalen, sozialen und intellektuellen Entwicklung.

Die **Förderung der körperlichen Entwicklung** erfolgt durch die Bewegungserziehung. Nach Zimmer (2013) wird Bewegungserziehung verstanden als „Umgang mit dem eigenen Körper (Körpererfahrung), die Auseinandersetzung mit Raum und Objekten (materiale Erfahrung), mit anderen (soziale Erfahrung) und mit sich selbst (personale Erfahrung).“ (Zimmer 2013, S. 193) Pädagogische Fachkräfte müssen für die Förderung der körperlichen Entwicklung die Kinder diese dazu anregen sich zu bewegen. So können diese ihren eigenen Körper kennenlernen und in Sozialkontakt treten. Sie können Gefühle wie Erschöpfung wahrnehmen und sich im Wettstreit mit anderen messen und so Erfolge und Misserfolge erleben. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft besteht entsprechend darin, je nach pädagogischer Zielvorstellung, Bewegungsangebote umzusetzen (vgl. Zimmer 2013, S. 193).

Die **Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung** wird in der Frühpädagogik meist unter dem Begriff „Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen“ verortet. Dies liegt in der engen Verzahnung der Entwicklungsbereiche begründet. Dennoch soll zu einem besseren Verständnis der Entwicklungsaufgaben eine Unterscheidung der Entwicklungsbereiche erfolgen.

Bei der **Förderung der emotionalen Entwicklung** geht es darum, Kinder beim Prozess des Erlernens der eigenen Emotionen zu unterstützen. Roux (2008) meint hierzu: „Bezüglich der emotionalen Entwicklung geht es in enger Verbindung mit der sozialen Entwicklung darum, zunächst die Emotionen und Reaktionen der primären Bezugspersonen wahrnehmen zu lernen, damit Kinder erfahren, dass auch sie selbst Emotionen haben. (...) Ziel ist es, letztlich unabhängig von seinen Bezugspersonen eigene Befindlichkeiten wahrzunehmen und auszudrücken und im sozial verträglichen Umgang einzusetzen.“ (Roux 2008)

Die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte sind folglich zunächst das Sichtbarmachen eigener Emotionen mit entsprechenden Erläuterungen. Hierzu stehen der pädagogischen Fachkraft Mimik und Gestik zur Verfügung. Diese bilden die Grundlage für die kindliche Einschätzung und das Ausdrücken eigener Emotionen. Die Förderung der emotionalen Entwicklung findet in Verknüpfung mit der sozialen Umwelt statt.

Die **Förderung der sozialen Entwicklung** wird mittels Sozialerziehung erreicht. Dies meint „die Vermittlung (pro)-sozialer Kompetenzen mit dem Ziel, Kindern die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.“ (Strätz 2013, S. 170) Gefühle auszudrücken stellt für Kinder die Basis dar Interaktionen mit dem sozialen Umfeld einzugehen und adäquat Konflikte zu lösen (vgl. ebd. S. 171f.).

Grundlage für die Förderung der sozialen Entwicklung bilden die sozialen Kontakte zwischen den Kindern und pädagogischen Fachkräften. Das Einhalten von Regeln, seien es

Gruppenregeln oder Regeln beim gemeinsamen Spiel, helfen Kindern in ihrer sozialen Entwicklung.

Die **Förderung der intellektuellen (kognitiven) Entwicklung** wird folgend anhand drei zentraler Entwicklungsbereiche abgebildet: Sprachförderung, mathematische und naturwissenschaftliche Förderung.

Die **Förderung der mathematischen Bildung** hat zum Ziel, den Kindern Grundvorstellungen in den Bereichen Zahlen, Größe, Formbegriffe, geometrische Lagebezeichnungen sowie logische Grundoperationen zu bieten (vgl. Wittmann/Deutscher 2013, S. 213).

Demnach sollten pädagogische Fachkräfte Kindern zum Beispiel erste Zahlen präsentieren und diese in den Gruppenalltag einbinden. Dies kann z.B. durch das Abzählen der anwesenden Kinder sowie dem Vermitteln von Spielregeln und Spielzügen geschehen. Des Weiteren sollten Begriffe wie „Kugel“ und „Würfel“ sowie logische Grundoperationen vermittelt werden, indem Gegenstände nach bestimmten Eigenschaften sortiert werden müssen usw.

Durch die **Förderung der naturwissenschaftlichen Bildung** soll ein Kind ein ökologisches Verantwortungsbewusstsein erlangen. Dabei gilt es die Entdeckungsfreude von Kindern zu wecken (vgl. Kauertz 2012, S. 89). Nach Lück (2013) ist naturwissenschaftliche Bildung in der Frühpädagogik ein zentrales Element, da Kinder Einsichten in naturwissenschaftliche Zusammenhänge erhalten und „(...) Selbstverantwortung und Eigeninitiative bei der Gestaltung zukünftiger Lebensbedingungen grundlegend prägen.“ (Lück 2013, S. 205) Zudem unterstützt naturwissenschaftliche Bildung die Selbstbildung im Sinne der „Aneignung der Welt“. (Lück 2013, S. 205)

Entsprechend liegt die Aufgabe pädagogischer Fachkräfte zur Förderung der naturwissenschaftlichen Bildung vor allem in dem Aufmerksam machen auf Natur- bzw. Umweltereignisse. Dies kann sowohl in Form von angeleiteten Experimenten geschehen als auch durch eigenes Forschen der Kinder.

Fried (2013a) versteht grob formuliert unter **Sprachförderung** die „(...) positive Beeinflussung der Sprachentwicklung von Kindern.“ (Fried 2013a, S. 175) Dabei unterscheidet sie zwischen zwei Funktionen von Sprachförderung: Sprachbildung und Prävention. Zielt Sprachförderung darauf ab, die sprachlichen Potentiale von Kindern voll zu entwickeln, versteht sie diese als Sprachbildung. Demgegenüber steht die kompensatorische oder präventive Sprachförderung, die versucht bestehende Sprachentwicklungsprobleme zu kompensieren worunter Maßnahmen gemeint sind (Fried 2013a, S. 175). Die übergeordnete Bedeutung der Förderung der sprachlichen Entwicklung von Kindern liegt darin begründet, dass die Sprache der „Schlüssel zur Welt“ ist und entsprechend die Grundlage zur Teilhabe an der Gesellschaft bildet (vgl. Reichmann/Kucharz 2012, S. 26).

Sprachförderung können pädagogische Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung auf vielfältige Weise umsetzen. Eine empirisch bewährte Methode ist das „Dialogische Lesen“

(Whitehurst et al. 1988), welches in Kapitel 9.3 dezidiert vorgestellt wird. Die sprachliche Entwicklung kann zudem gezielt durch den Einsatz von Liedern, Reimen und Fingerspielen unterstützt werden sowie durch frühe „Literacy“-Erfahrungen. Hierunter werden frühkindliche Erfahrungen mit der Schrift- Buch- und Erzählkultur verstanden (vgl. Juska-Bacher 2013, S. 486).

Komponente: Familienunterstützung

Die dritte Komponente pädagogischer Qualität ist die Familienunterstützung. Nach Tietze zeichnet sich eine qualitativ gute institutionelle Betreuung durch eine Unterstützung der Eltern in ihren Betreuungs- und Erziehungsaufgaben aus (vgl. Tietze 1998, S. 20). Mit Blick auf die Definition „pädagogischer Qualität“ meint Unterstützung der elterlichen Erziehungs- und Betreuungsaufgaben, Eltern in ihrer Ausführung der bereits angeführten Komponenten, Förderung des „kindlichen Wohlbefindens“ und „Entwicklung“, zur Seite zu stehen. Dieses wird in zweierlei Hinsicht durch die Tätigkeit pädagogischer Fachkräfte erfüllt. Einerseits erfolgt die Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte anhand ihrer zielgerichteten und bewussten Arbeit mit dem Kind. Andererseits ist ein weiterer Auftrag pädagogischer Fachkräfte die Elternbildung und Elternarbeit. Minsel (2010) versteht allgemein unter Elternbildung „(...) die Optimierung elterlichen Erziehungsverhaltens (...)“ (Minsel 2013, S. 865) Anschließend werden drei Formen der Elternbildung voneinander abgegrenzt: funktionelle, institutionelle und informelle Elternbildung. Dabei entspricht die „funktionelle Elternbildung“ jener, die pädagogische Fachkräfte in der Ausübung ihres Berufs, mit dem Ziel der Unterstützung der elterlichen Erziehungs- und Betreuungsaufgaben, erfüllen. „Funktionelle Elternbildung hat eine politische Zielsetzung: die Eltern werden zur Mitarbeit und Mitbestimmung in der Betreuungseinrichtung ihrer Kinder herangezogen und gestalten so die Veränderungen im innerfamiliären und außerfamiliären Bereich selbst.“ (Minsel 2010, S. 865) Diese Mitbestimmung und Mitarbeit in der Kindertageseinrichtung entspricht einem aktuellen Verständnis von Elternarbeit als „Erziehungspartnerschaft“ (vgl. Textor 2006, S. 99). Im Hinblick auf die Anforderung, die sich pädagogischen Fachkräften zur Erfüllung der „Familienunterstützung“ als dritte Komponente pädagogischer Qualität, stellen, zeigt sich, dass diese durch die Elternarbeit in Form von „Erziehungspartnerschaft“ und zudem durch die funktionelle Elternbildung umgesetzt wird. Auf die pädagogische Praxis übertragen bedeutet dies, dass pädagogische Fachkräfte Eltern nicht nur über den Entwicklungsstand ihres Kindes informieren sollten, sondern Eltern gezielt in ihre pädagogische Tätigkeit miteinbeziehen. Dies kann zum Beispiel durch Elternabende, Planungen von Projekten oder der Teilnahme an Veranstaltungen geschehen.

2.3 Komponenten in den Klassikern der Pädagogik der frühen Kindheit

Im vorangegangenen Abschnitt fand eine Annäherung an den Begriff „pädagogische Qualität“ statt. Es wurde aufgezeigt, dass dieser nicht statisch, sondern mehrdimensional, relativ und dynamisch ist. Ebenfalls wurden Komponenten pädagogischer Qualität abgeleitet. Diese sind „kindliches Wohlbefinden“, „Entwicklungsförderung“ und „Familienunterstützung“. Aufgrund der genannten Merkmale und Komponenten könnte man davon ausgehen, dass dieses Qualitätsverständnis zunächst nur den letzten Jahrzehnten zuzuordnen ist. Die folgende Analyse der Komponenten pädagogischer Qualität in den Klassikern der Pädagogik der frühen Kindheit soll jedoch aufzeigen, dass dieses aktuelle Qualitätsverständnis bereits längerfristig besteht, wenn auch nicht unter Verwendung der heutigen Begrifflichkeiten.

Die drei Komponenten pädagogischer Qualität, „kindliches Wohlbefinden“, „kindliche Entwicklungsförderung“ und „Familienunterstützung“, spielen nicht nur in jüngeren Qualitätskonzepten, sondern bereits in den pädagogischen Programmen der Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit eine wesentliche Rolle.

„Mit dem Begriff „pädagogisches Programm“ bezeichnet man solche Orientierungen, die auf systematischen Reflexionszusammenhängen beruhen, also beispielsweise bestimmte Menschen-, Kind-, Gesellschafts- und Pädagogenbilder sowie daraus abgeleitete pädagogisch-didaktische Zweck-Mittel-Szenarios beinhalten.“ (Fried 2012, S. 58)

Folgend soll exemplarisch an zwei Klassikern gezeigt werden, dass diese bereits in ihren Programmen die drei Komponenten pädagogischer Qualität berücksichtigen. Einerseits wurde das Programm von Friedrich Fröbel gewählt, da dieser der Begründer des Kindergartens ist. Andererseits repräsentiert das Programm von Maria Montessori einen immer noch in der Kindergartenlandschaft bestehenden Klassiker. Es soll aufgezeigt werden, dass bereits Fröbel und Montessori Kinder in ihrer Entwicklung und ihrem kindlichen Wohlbefinden fördern wollten und sie somit eine familienunterstützende Funktion innehatten. Dieses politisch gestützte Motiv findet sich sowohl in beiden Programmen als auch in der jüngeren Qualitätsdebatte wieder.

Komponenten pädagogischer Qualität bei Fröbel

Friedrich Fröbel (1782-1852) ist der Begründer des Kindergartens und gilt deshalb als „der“ Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass er mit seinem pädagogischen Programm nicht nur neue Ansichten über die Erziehung von Kindern vertreten hat, sondern dass es auch aktuelle Komponenten pädagogischer Qualität aufweist. Vorläufereinrichtungen von Fröbels „Kindergarten“ waren Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahranstalten, die den Zweck verfolgten, der Verwahrlosung und der Säuglingssterblichkeit entgegenzuwirken. Neben der Inobhutnahme von Kindern war ein

weiterer Schwerpunkt deren christliche Erziehung (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 16ff.). Fröbel hingegen stellt mit seinem „Kindergarten“ nicht das Verwahren der Kinder in den Mittelpunkt, sondern die „Menschbildung“ insgesamt, die seiner Ansicht nach bereits von Geburt an notwendig ist (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 24).

Fröbel (1838/40) sagt über das Ziel seines Buches „Menschenerziehung“: „Es will zu einer dem Wesen des Menschen, seiner Bestimmung und den Forderungen des Lebens genügenden Erziehung leiten. Es will dahin führen das Leben als ein in sich stetiges Ganzes, und das Leben jedes Einzelnen, jedes Kindes als ein Glied dieses Ganzen, als Glied und Ganzes, als Giedganzes zu erkennen, zu erfassen und zu behandeln. Der Erziehung Anderer soll sich die Selbsterziehung anschließen, und stets soll der notwenige Entwicklungsgang der Natur und des Lebens überhaupt beachtet werden, so daß die gesamte Erziehung ein in sich einiges menschliches Lebensganzes bildet.“ (Fröbel in Hanschmann 1875, S. 171)

Demnach ist laut Fröbel die Erziehung für Kinder notwendig, um zu einem „Menschen“ zu werden. Da die bestehende Erziehung dieses nicht leistet, spricht er sich für das Anwenden neuer Erziehungsmethoden aus.

Diese Kritik an der bis dahin herrschenden Erziehung bildet den Ausgangspunkt für das pädagogische Programm Fröbels. Mit seinem Buch „Menschenerziehung“ unternimmt er den Versuch Eltern den aus seiner Sicht „richtigen“ Umgang mit Kindern zu vermitteln. Dieser „richtige“ Umgang ist durch einer Förderung der kindlichen Entwicklung gekennzeichnet.

„Das Nichtanwenden der eben ausgesprochenen Wahrheit, sondern vielmehr das stete Sündigen dagegen, das Geradeschließen von gewissen äußern Erscheinungen im Kinder- und Knabenleben auf das Innere derselben, ist der wesentlichste Grund der streitenden, widerstrebenden Erscheinungen, der so häufigen Mißgriffe im Leben und in der Erziehung; hierin hat unendlich viel Mißkennung der Kinder, Knaben und Jünglinge, hierin hat so viel mißratende Kinderziehung, so viel Mißverständnis zwischen Eltern und Kind entweder von der einen oder der anderen Seite her, so viel unnötiges Klagen, so wie ungebührliches Erheben und törichtes Erwarten von den Kindern seinen gewissen Grund.“ (Fröbel 1826 in Boldt et al., S. 16f.)

Das Zitat verdeutlicht Fröbels Überzeugung, dass die bestehenden Erziehungsverhältnisse sich nicht an den Bedürfnissen der Kinder orientieren. Als Ursache für die nicht kindgerechte Erziehung sieht er nicht nur das Erzieherverhalten, sondern auch die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse.

„Allein echte Lebensbeachtung vermissen wir; wahre Pflege des Lebens- und Tätigkeitstriebes des Kindes kann aber auch den bestehenden Lebensverhältnissen nach von den Müttern oft schwierig, meistens gar nicht den Kindern gegeben werden.“ (Fröbel 1840 in Hoffmann 1964, S. 116)

Diese Kritik an den bestehenden Erziehungsverhältnissen mündet am 28. Juni 1840 in der Gründung seines „Kinder-Gartens“.

„Der Zweck dieser Unternehmung ist: alles Unbestimmte und Schwankende und so vernichtend und nachteilig Wirkende wenigstens aus der ersten und frühen Kindheitspflege zu entfernen und sie nach ewigen, in der Natur wie in der Geschichte der Menschheit und in der Offenbarung sich aussprechenden Gesetzen wie in den Gesetzen des reinsten Denkens zu begründen.“ (Fröbel 1840 in Hoffmann 1964, S. 118)

Folglich sieht Fröbel den „Kinder-Garten“ als Schonraum an, der die kindliche Entwicklung unterstützt und diese vor negativen Einwirkungen seitens der Gesellschaft bewahrt. Die Gründung des „Kinder-Gartens“ entspricht der Institutionalisierung der Bildung von Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren. Um den kindlichen Bildungsprozess und die kindliche Entwicklung zu unterstützen, entwickelte er „Spielgaben“, „Beschäftigungsmittel“ und „Bewegungsspiele“ (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 24ff.; Neumann 2013, S. 112.).

Vorangegangen wurden Fröbels Motive für die Entwicklung seines Programms beschrieben. Der Fokus dessen liegt sowohl auf der **Förderung des kindlichen Wohlbefindens und der kindlichen Entwicklung** als auch auf der **Familienunterstützung**. Somit enthält sein Programm die Komponenten pädagogischer Qualität. Aufgrund dessen wird im Folgenden beschrieben, inwiefern diese Komponenten im pädagogischen Programm Fröbels umgesetzt werden.

Förderung der Komponenten „kindlichen Wohlbefinden“ und „kindlichen Entwicklung“

Die Förderung des **körperlichen Wohlbefindens** und der **körperlichen Entwicklung** wird durch die Anwendung Fröbels von „Mutter- und Koseliedern“ und den „Kreis- und Bewegungsspielen“ unterstützt.

Körperliches Wohlbefinden wird gefördert, indem täglich lebhaftere Aktivitäten mit dem Kind stattfinden. Zur Förderung von Kleinstkindern veröffentlichte Fröbel 1844 das Buch „Mutter- und Koselieder“. Dieses beinhaltet neben Liedern auch Fingerspiele. Zwar lag das Ziel dieser „Mutter- und Koselieder“ vor allem in der Schaffung einer emotionalen Beziehung zwischen dem Säugling und der Mutter (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 26), dennoch erfüllt es zudem durch die Aktivitäten die Komponenten der körperlichen Förderung.

Die „Kreis- und Bewegungsspiele“ entwickelte Fröbel im Jahr 1840. In der Verschriftlichung dieser „Spiele“ beschreibt er zunächst, wie wichtig es sei, Bewegung schon beim Kleinkind zu fördern. „Daher sehen wir, daß das kleine Kind, wenn es den gewünschten Gegenstand erreicht hat, vor demselben schlägt, um sich gleichsam seiner Wirklichkeit, seines Daseins recht zu versichern und seine Eigenschaften zu bemerken.“ (Fröbel 1840 in Heiland 1974, S.

56) Ein körperliches Wohlbefinden durch die Förderung desgleichen stellt sich, so Fröbel, aufgrund der körperlichen Ertüchtigung in Form von „Kreis- und Bewegungsspielen“ ein.

Die Förderung des „sozialen Wohlbefindens“ und die **„Förderung der sozialen Entwicklung“**, erfolgt laut Fröbel durch „Kreis- und Bewegungsspiele“ sowie durch die „Gartenarbeit“.

Als eine Form der von Fröbel entwickelten „Kreis- und Bewegungsspiele“ gelten die „Wanderspiele“. Ihnen kam die Funktion der gemeinsamen körperlichen aktiven Betätigung zu. Zur Verdeutlichung seiner Ansichten wird hierzu exemplarisch ein Zitat Fröbels angeführt. Er meint, dass „(...) das Wandern des Einzelnen (...) die Wandellust Aller, den Trieb und Wunsch, gemeinsam zu wandern (weckt).“ (Fröbel 1840 in Heiland 1974, S. 59) Nach Fröbel besteht im Menschen der naturgegebene Trieb sich einander anzuschließen anstatt alleine körperlichen Aktivitäten nachzugehen.

Die Förderung der sozialen Entwicklung erfolgt laut Fröbel durch die „Gartenarbeit“. Der Umgang des Kindes mit seinem Gartenbeet und dem Gemeinschaftsbeet zielt nicht nur auf das Erlernen naturwissenschaftlicher Kenntnisse ab, die dem Prinzip des Verinnerlichens und des Veräußerns folgt (vgl. Fröbel 1850 in Boldt et al. 1982, S.174), sondern umfasst zusätzlich den Aspekt des gemeinschaftlichen Handelns. „Doch nicht nur aus den eben angegebenen höheren Gründen allein, sondern auch aus Gründen des geselligen und bürgerlichen Zusammenlebens geht die Notwendigkeit der Forderung hervor, mit den Kindergärten auch einen Garten der Kinder zu verbinden.“ (Fröbel 1850 in Boldt et al. 1982, S. 174)

Die Förderung des **„emotionalen Wohlbefindens“** und die Förderung der **emotionalen Entwicklung** werden durch die „Mutter- und Koselieder“ erreicht (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 27). Durch die Bindung an die Mutter und deren Zuwendung erfährt das Kind Liebe und Vertrauen, welches Fröbel als Voraussetzung zur Entwicklung einer positiven Lebenseinstellung ansieht (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 25). Laut Fröbel verfolgen diese Lieder nicht nur das Ziel der körperlichen Förderung, sondern dienen auch der Pflege des „Gemüts“ (vgl. Heiland 1998, S. 121).

Zur Förderung des **intellektuellen Wohlbefindens** und die **Förderung der kognitiven Entwicklung** werden durch die Entwicklungsbereiche Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften dargestellt. Neben der bereits erwähnten Förderung der körperlichen Entwicklung durch das Anwenden der „Mutter- und Koselieder“ fördern diese die frühen sprachlichen Fähigkeiten von Kindern.

Fröbel (1844) schreibt hierzu „(...) aber, Mutter, von der *Sache* muß es irgend eine Ahnung haben, sonst würde das Spiel es nicht erfreuen; also siehst du, sinnig beachtende Mutter, die *Sacherkenntnis* muß Deinem lieben Kinde näher, tiefer liegen, muß ihm viel ursprünglicher, natürlicher, eindringlicher, als die *Worterkennntnis* sein; willst Du es also auf natürliche und

eindringliche Weise belehren, belehre es unmittelbar durch Sachanschauung, Sacherfahrung.“ (Fröbel 1844 in Fröbel 1984 , S. 132)

Fröbel hat bereits erkannt, dass die kindliche Sprachbildung durch eine Verknüpfung von Wort und Bild unterstützt werden kann. Texte und die dazugehörigen Bilder werden gemeinsam mit dem Kind betrachtet und besprochen. Dieses entspricht der heutigen Auffassung des Lernens von Kindern im dialogischen Prozess mit dem Erwachsenen. Folglich können „Mutter- und Koselieder“ dem Bereich der frühen Literacyförderung zugeordnet werden. Zugleich zählen sie als eine Methode der Sprachförderung.

Die Förderung **mathematischer Fähigkeiten** erfahren Kinder durch die sogenannten „Spielgaben“. Diese von Fröbel im Jahr 1840 entwickelten Materialien zielen den Erwerb mathematischer Vorläuferfähigkeiten ab. Entsprechend lag der Fokus auf dem selbstständigen Erfassen mathematischer Beziehungen und dem Begreifen mathematischer Eigenschaften (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 32).

Die Förderung der Entwicklung naturwissenschaftlicher Grundlagen erfolgt laut Fröbel durch die „Gartenarbeit“. Er meint, dass Kinder durch das Bepflanzen des eigenen Beetes und der Gemeinschaftsbeete die Natur kennenlernen und Zusammenhänge nachvollziehen können. „Auf das den Kindern eigens eingeräumte Beetchen können sich die Kinder pflanzen, was und wie sie es wollen; auch mit den Pflanzen umzugehen, wie sie wollen, damit sie aus unstatthafter Behandlung selbst erfahren, daß man auch sorgsam und gesetzmäßig mit den Gewächsen umgehen müsse. Dies wird ihnen nun an den Gewächsen des allgemeinen Gartenlandes gezeigt, welche sie schonend beachten müssen, so daß sie dieselben ruhig in ihrer Entwicklung vom Samen durch das Keimen, Wachsen, Blühen und Früchten hindurch bis wieder zum Samen beachten können.“ (Fröbel 1850 in Boldt et al. 1982, S. 177)

Familienunterstützung

Neben der Unterstützung der elterlichen Erziehungs- und Betreuungsaufgaben durch die Förderung des „kindlichen Wohlbefindens“ und der „Entwicklung“, zeichnet sich das Programm von Fröbel vor allem durch das Ziel der Bildung der Eltern aus. Dabei geht es um die Vermittlung von Wissen über den „richtigen“ Umgang mit Kindern. Dies darf jedoch nicht verstanden werden als das reine Lernen von Wissensbeständen, vielmehr wurde der Kindergarten als Anschauungsort genutzt. „Fröbel verstand den Kindergarten als Musteranstalt und Anschauungsort, an dem Frauen (aber auch Männer) z.B. in den Sinn des kindlichen Spiels eingeführt und den richtigen Umgang mit Kindern erlernen sollten. Er wollte die Kleinkinderziehung in der Familie reformieren, indem er durch praktische Anschauung und Belehrung im Rahmen des Kindergartens ein die allseitige Entwicklung von Kindern förderndes Elternverhalten zu erreichen versuchte.“ (Textor 1990) Fröbel wird deshalb auch als „Vater der Mutterschule“ bezeichnet, weil er den Kindergarten nicht nur als Lernort für

Kinder angesehen hat, sondern auch Mütter zu einem kindgerechten Umgang befähigen wollte (vgl. Schymroch 1989, S. 11).

Komponenten pädagogischer Qualität bei Montessori

Maria Montessori (1870-1952) verfolgte zur Zeit der Reformpädagogik mit ihrem Programm das Ziel Kinder in ihrem Wohlbefinden und ihrer Entwicklung zu unterstützen. Ebenso wie Fröbel ist ihr Ausgangspunkt die Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen hinsichtlich des Aufwachsens von Kindern. Aus diesem Grund versucht auch sie Familien in ihrer Erziehungstätigkeit zu unterstützen, weshalb auch ihr Programm die drei Komponenten pädagogischer Qualität umfasst.

Ihre Kritik richtet sich dabei gegen die familiäre und schulische Erziehung. Sie bemängelt, dass Erwachsene nicht kindgerecht mit Kindern umgehen (vgl. Roux/Schmiedt 2004, S. 49f.).

Hierzu schreibt Montessori „Daß die Rechte des Kindes vergessen und mißachtet worden sind, daß man das Kind mißhandelt, ja zugrunde gerichtet hat, daß man auch weiterhin seinen Wert, seine Macht und seine Natur verkennt, dies alles sollte der Menschheit Anlaß zu ernsthafter Besinnung werden.“ (Montessori 1938 in Montessori 2009, S. 290)

Aufgrund dessen fordert sie eine Erziehung ohne Zwang, Drill und Reglementierungen, um Kindern die Entwicklung zu selbstständigen Individuen zu ermöglichen (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 118).

„Die Ordnung im Kind wird von außen diktiert, und Gehorsam und Disziplin sind die Folgen der Autorität des Erwachsenen.“ (Montessori 1916 in Oswald 1983, S. 25) Montessori hält diese von Zwang und Drill geprägte Erziehung für nicht kindgemäß und folgert daher für ihr pädagogisches Programm: „Das Problem der Erziehung besteht also für uns nicht in der Wahl der Mittel zur Bildung der Persönlichkeit des Kindes und zur Entwicklung seiner einzelnen Charaktereigenschaften, sondern in der Darreichung der geistigen und seelischen Nahrung, deren das Kind bedarf.“ (Montessori 1916 in Oswald 1983, S. 20)

Entsprechend fungiert ihr Programm als Familienunterstützung, welches Kinder in ihrem Wohlbefinden und ihrer Entwicklung unterstützen soll und somit die elterlichen Erziehungs- und Betreuungsaufgaben mit einbezieht.

Montessoris Entwicklungs- und Lerntheorie spiegelt ihre Grundannahme wider, dass die Entwicklung des Kindes einem „Inneren Bauplan“ folgt. Die Aufgabe der Erzieher ist es diesem Bauplan zu folgen und den kindlichen Selbstbildungsprozess durch ein eher passives Verhalten zu unterstützen. Um dies zu gewährleisten, hat sie didaktisches Material, sogenannte „Sinnesmaterialien“, entwickelt, mit deren Hilfe Kinder selbsttätig lernen können (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 118, S. 122).

Das Programm beinhaltet somit die Komponenten pädagogischer Qualität. Folgend wird beschrieben, inwiefern diese im pädagogischen Programm Montessoris umgesetzt werden.

Die Förderung des **körperlichen Wohlbefindens** und die **Förderung der körperlichen Entwicklung** erfolgt nach Montessori in der „Erziehung der Bewegungen“. Gymnastik und Spiele stellen für Montessori ein Mittel dar, durch das „überschüssige Energien“ mit dem Zweck der Aufrechterhaltung des seelischen Gleichgewichts abgebaut werden können. Zudem liegt der Fokus auf der korrekten Ausführung von Bewegungen, welche Konzentration und Aufmerksamkeit erfordert (vgl. Montessori 1926 in Oswald-Schulz Benesch 1969, S. 108). Sie schlussfolgert „(...) daß Spiele den Geist des Wettkampfs erwecken und zu Anstrengungen für den Wettbewerb anregen. Im Vergleich zum gedankenlosen Spiel bedeuten sie einen sittlichen Fortschritt.“ (Montessori 1926 in Oswald/Schulz-Benesch 1969, S. 108)

Die Förderung des **emotionalen Wohlbefindens** und der **emotionalen Entwicklung** ist das Hauptziel von Montessoris pädagogischem Programm. Sie unterscheidet dabei „Zwei Naturen des Kindes“ und meint damit, dass es zum einen eine „abweichende“ Natur gibt, welche sich darin äußert, dass sich das Kind ängstlich, vom Erwachsenen abhängig, gierig und ungehorsam verhält (vgl. Montessori 1933 in Ludwig 1998, S. 38). Zum anderen gibt es das „verwandelte Kind“, das über Konzentrationsfähigkeit, eine Unabhängigkeit gegenüber dem Erwachsenen und Selbstständigkeit verfügt (vgl. Montessori 1933 in Ludwig 1998, S. 39). Die Merkmale des „verwandelten“ Kindes entsprechen nach Montessori der „tieferen Natur“ des Kindes (vgl. Montessori 1933 in Ludwig 1998, S. 41). So lässt sich schlussfolgern, dass ein Kind, welches durch die richtigen Erziehungsverhältnisse und –methoden seine tiefere Natur offenbaren kann, glücklich ist.

Sowohl die **Förderung des sozialen Wohlbefindens** als auch die **Förderung der sozialen Entwicklung**, folglich des Sozialverhaltens, findet sich bei Montessori in der „Stillarbeit“ also im Umgang mit den „Sinnesmaterialien“ wieder.

Montessori legt in ihrem pädagogischen Programm besonderen Wert auf die Förderung der Individualität. Sie geht davon aus, dass die Qualität einer Gesellschaft von den darin lebenden Individuen abhängig ist.

Sie ist der Auffassung, dass sich Sozialverhalten durch das Erleben der eigenen Individualität einstellt (vgl. Ludwig 2003, S. 17). Entsprechend dieser Ansicht steht für sie bis zum 12. Lebensjahr die Förderung der Individualität des Kindes im Vordergrund und erst anschließend dessen Sozialität. Die Förderung des Sozialverhaltens ergibt sich somit durch das vorangegangene Erleben von Individualität (vgl. Ludwig 2003, S. 31). „Das Ergebnis der Konzentration ist das Erwachen des sozialen Gefühls, (...)“ (Montessori 1952 in Oswald/Schulz-Benesch 1972, S. 246)

Die Förderung des **intellektuellen Wohlbefindens** und die **Förderung der kognitiven Entwicklung** vollziehen sich nach Montessori durch ihre entwickelten Sinnesmaterialien. „Der naheliegende Wert einer Erziehung und Verfeinerung der Sinne gibt durch die Erweiterung

des Feldes der Wahrnehmung eine immer zuverlässigere und reichhaltigere Grundlage für die Entwicklung der Intelligenz.“ (Montessori 1948 in Oswald/Schulz-Benesch 1969, S. 112) Montessori hat vielfältige „Sinnesmaterialien“ entwickelt, welche sich in ihren physikalischen Eigenschaften wie Farbe, Größe, Gewicht und Klang unterscheiden. Maßgebend ist jedoch, dass sich diese Gegenstände nur hinsichtlich einer Eigenschaft unterscheiden. Folglich weisen dargebotene Gegenstände alle die gleiche Form und Größe auf und unterscheiden sich beispielsweise nur in ihrer Farbgebung (vgl. Montessori 1926 in Oswald/Schulz-Benesch 1969, S. 114). Aufgrund dessen entspricht das „Ordnen nach Kategorien“ bzw. das „Ordnen nach Eigenschaften“ der Förderung mathematischer Vorläuferfähigkeiten. Demnach lassen sich Montessoris „Sinnesmaterialien“ ebenfalls der **mathematischen Förderung** von Kindern zuordnen.

Für Montessori ist **Sprache** „eine natürliche Funktion des Menschen“ (vgl. Montessori 1926; in Oswald/Schulz-Benesch 1969, S. 269). Mangelnde Erziehung kann jedoch zu Sprachfehlern führen (vgl. Montessori 1926 in Oswald/Schulz-Benesch 1969, S. 282). Hierzu führt sie an, dass sowohl ihre Methoden der „Stilleübungen“ als auch „die Schritte der Lektionen“ als Übungen zur Korrektur einer fehlerhaften Sprache geeignet sind (vgl. Montessori 1926 in Oswald/Schulz-Benesch 1969, S. 284). Ebenso liegt ein Schwerpunkt ihrer didaktischen Materialien auf der Förderung des Schreibens. Dieses wird heute dem Komplex der Literacyförderung zugeordnet. Dabei geht sie von einem dreistufigen Erlernen des Schreibens und Lesens aus, wobei sie den Fokus konkret auf das Alphabet legt. Auf der ersten Stufe erfolgt das Lernen durch Sehen und Fühlen. Entsprechend werden dem Kind Buchstaben gezeigt, diese benannt und anschließend können sie mit den Fingern gefühlt werden. Die zweite Stufe ist das „Wiedererkennen“, wobei das Kind der Lehrerin einen angeforderten Buchstaben anreichen soll. Zuletzt wird auf der Stufe der „Sprache“ der Buchstabe dem Kind gezeigt, woraufhin es diesen benennen soll (vgl. Montessori 1908 in Böhm 1971, S. 63). Zur Förderung der Literacy hat Montessori zwei didaktische Hilfsmittel zusammengestellt, diese sind „Die Karten zur Vorbereitung der Schreibbewegung“ und „Die Kästchen mit beweglichen Buchstaben“ (vgl. Montessori 1908 in Böhm 1971, S. 64).

Die **Förderung der Entwicklung im naturwissenschaftlichen Bereich** begründet Montessori folgendermaßen: „Wenn die Kinder jedoch mit der Natur in Berührung kommen, dann zeigt sich ihre Kraft. Auch wenn sie noch keine zwei Jahre alt sind, laufen normale, richtig ernährte Kinder von kräftiger Konstitution kilometerweit.“ (Montessori 1926 in Oswald/Schulz-Benesch 1969, S. 79) So formuliert sie unter dem Aspekt „Die gewissenhafte Pflege“, dass Kinder sich um Pflanzen und Tiere kümmern sollen. Gelernt werden soll hierbei sowohl die Verantwortung zu übernehmen als auch die Konsequenzen des eigenen Handelns zu erfahren (vgl. Montessori 1926 in Oswald/Schulz-Benesch 1969, S. 81).

Dies alles ordnet Montessori der sogenannten „kosmischen Erziehung“ zu. Grundlage dieser Erziehung bildet die „Kosmische Theorie“. Diese unterscheidet sich insofern von der Evolutionstheorie, dass sie nicht von einem Fortschritt beruhend auf einem Wandel ausgeht, sondern, dass „das Leben (...) nach einem kosmischen Plan [schreitet], und der Sinn des Lebens ist es nicht, Vollkommenheit auf einer unbegrenzten Bahn des Fortschritts zu erlangen, sondern einen Einfluss auf die Umgebung auszuüben und ein bestimmtes Ziel in ihr zu erreichen.“ (Montessori 1945 in Oswald/Schultz-Benesch 2009, S. 190). Dies wird erreicht durch die „Kosmische Erziehung“. Hierunter versteht sie die Bildung des Menschen nach einem universellen Lehrplan, „der den Verstand und das Gewissen aller Menschen in einer Harmonie vereinen kann (...).“ (Montessori 1945 in Oswald/Schultz-Benesch 2009, S. 196) Eine Förderung in diesem Bereich kann demnach durch zwei Herangehensweisen erfolgen. Zum einen sollen Kinder praktisch tätig werden und zwar indem sie zusätzlich zur bereits erwähnten Pflege von Tieren und Pflanzen, konkret den Bau und die Instandhaltung von Aquarien oder Terrarien. Zum anderen können Kinder wertvolle Erfahrungen durch den Kontakt zu Fachleuten wie Zoologen machen (vgl. Eckert 2001, S. 44).

Förderung des kindlichen Wohlbefindens

Montessori äußert sich in ihren Schriften nicht tatsächlich zur Förderung des kindlichen Wohlbefindens in den einzelnen Komponenten. Dennoch wird das kindliche Wohlbefinden durch ihre Erziehung gefördert und zwar wird dies dem Begriff „Normalisation“ zugeordnet. Dabei geht sie von zwei verschiedenen Naturen des Kindes aus. „(...); die wirklich normale, die jedoch noch unbekannt war, und jene deviate, die von allen bisher für normal gehalten wurde.“ (Montessori 1934 in Böhm 1971, S. 31) Das normalisierte Kind zeichnet sich laut Montessori dadurch aus, dass es arbeitsam, diszipliniert, ruhig und voll von Liebe und Interesse ist. Deviate Kinder hingegen zeichnen sich durch eine enge Beziehung zu Mutter und Familie aus, streiten sich um Besitz, ahmen Verhalten der Geschwister nach und sind launenhaft (vgl. Montessori 1934 in Böhm 1971, S. 32). Durch die „Normalisation“ ihrer Erziehungsmethode, der Erziehung zur Selbsttätigkeit, verändern die Kinder nicht nur ihr Verhalten, sondern zeigen eine „innere Freude“ und erlangen eine „blühende Gesundheit“ (Montessori 1934 in Böhm 1971, S. 33). Demzufolge ist die „Normalisation“ der Ausgangspunkt, um einem „inneren Bauplan“ zu folgen und die „kosmische Erziehung“ zu gewährleisten.

Familienunterstützung

Ebenso wie Fröbel kritisiert Montessori sowohl die bestehende Erziehung in der Familie als auch die institutionelle Erziehung, dennoch richtet sich ihr Programm nicht, wie Fröbels Mutterschulen, konkret an die Familie. Allerdings beschreibt sie in der Schrift „Das Kind in der

Familie“ (1922), wie familiäre Erziehung aussehen sollte. Demzufolge muss auch dort bereits bei den Kleinstkindern eine vorbereitete Umgebung vorherrschen mit alltäglichen kindgerechten Materialien, die es selbstständig nutzen kann (Montessori 1922 in Oswald/Schultz-Benesch 2009, S. 128).

Montessori formuliert drei Grundsätze der familiären Erziehung von Kleinstkindern, die Eltern in ihrer Erziehung beachten sollten. Der erste Grundsatz lautet: „Man muss alle Formen der vernünftigen Betätigung des Kindes achten und sie zu verstehen suchen.“ (Montessori 1922 in ebd., S. 129) Dieses Verstehen und Achten wird vor allem durch die gezielte Beobachtung des Kindes erreicht. Nur dadurch könne tatsächlich auf seine Bedürfnisse eingegangen werden (Montessori 1922 in ebd., S. 129 f.). Gemäß des zweiten Grundsatzes „Man muss den Tätigkeitsdrang des Kindes so weit wie möglich unterstützen, es nicht bedienen, sondern zur Selbstständigkeit erziehen.“, ist die Grundlage der familiären Erziehung und der institutionellen Betreuung neben der Beobachtung (Grundsatz 1) die Erziehung zur Selbstständigkeit (Montessori 1922 in ebd., S. 133). Der dritte Grundsatz lautet: „Das Kind ist äußerlichen Einwirkungen gegenüber viel empfänglicher, als wir glauben; wir müssen in unseren Beziehungen zu ihm sehr behutsam sein.“ (Montessori 1922 in ebd., S. 135) Hierunter versteht Montessori, dass man den Bedürfnissen des Kindes nachspüren soll und sie im gewissen Maß unterstützen soll.

Diese Grundsätze verdeutlichen, dass Montessori zwar eine konkrete Vorstellung von der familiären Erziehung hat und der Ansicht ist, dass diese neue Erziehung „(...) endlich auch in die Familie eindringen (...)“ (Montessori 1922 in Oswald/Schultz-Benesch 2009, S. 127) muss, dennoch bleibt es bei Ratschlägen ohne explizite Hilfe.

Diese Ausführungen zu den Komponenten pädagogischer Qualität in den Programmen von Fröbel und Montessori legen offen, dass Qualität, mit dem Ziel die kindliche Entwicklung zu unterstützen, nicht erst in jüngster Zeit im Fokus pädagogischer Bemühungen steht.

3. Qualitätsforschung

Im vorangegangenen Kapitel der vorliegenden Arbeit fand zunächst eine Annäherung an den Begriff „pädagogische Qualität“ statt, indem relevante Merkmale und Komponenten aufgezeigt wurden. Darauf aufbauend wird nun die Qualitätsforschung in der Frühpädagogik dargestellt. Ausgegangen wird hierbei von dem bereits erwähnten Merkmal der Mehrdimensionalität des Qualitätsbegriffs. Demnach erfolgt eine Einteilung der Qualität in drei Dimensionen: Prozessqualität, Strukturqualität und Orientierungsqualität. Nach der Betrachtung der Forschung zu den Dimensionen von Qualität im Allgemeinen wird anschließend der Fokus auf die Forschung zur Interaktionsqualität gelegt, die sich aus der auf Forschungserkenntnissen beruhenden Bedeutsamkeit der Interaktionsqualität auf die kindliche Entwicklung ergibt.

Qualitätsforschung im frühkindlichen Bereich untersucht zum einen das Qualitätsprofil von Kindertageseinrichtungen und zum anderen die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 487). Entsprechend soll in diesem Abschnitt der Fokus auf das Qualitätsprofil von Kindertageseinrichtungen gelegt werden. Im Anschluss an die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften erfolgt die Thematisierung der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte.

Anhand der Definition nach Tietze (1998) wurde bereits eingangs auf das Merkmal der „Mehrdimensionalität“ pädagogischer Qualität eingegangen. Demzufolge gliedert sich diese in drei Dimensionen. Die Einteilung beruht jedoch nicht auf Tietze, sondern auf einer Veröffentlichung aus dem Jahr 1980 von Donabedian. Er stellte die Dimensionen „Strukturqualität“, „Prozessqualität“ und „Ergebnisqualität“ zur Bewertung der Qualität in der medizinischen Pflege auf.

Demnach werden unter „Struktur“ die stabilen Charakteristika, die Rahmenbedingungen der Pflege gefasst. Diese umfassen personelle, finanzielle und physische Ressourcen, die zur Pflege benötigt werden. Die Qualifikation des Personals, die Größe der Einrichtung und die Ausstattung des Krankenhauses werden dabei ebenfalls berücksichtigt (vgl. Donabedian 1980, S. 81).

Die „Prozessqualität“ wird definiert als Aktivitäten, die zwischen dem Arzt und dem Klienten stattfinden und dadurch die Ergebnisqualität, das sogenannte „Outcome“, der Pflege beeinflussen (vgl. Donabedian 1980, S. 79).

„But, while ”process” is the primary object of assessment, the basis for the judgment of quality is what is known about the relationship between the characteristics of the medical care process and their consequences to the health and welfare of individuals and of society, in accordance with the value placed upon health and welfare by the individual and by society.” (Donabedian 1980, S. 79f.)

Als zentral gilt die Vorstellung über den Zusammenhang der zwei Qualitätsdimensionen auf die Ergebnisqualität. Demnach beeinflussen Strukturmerkmale die stattfindenden Prozesse, welche wiederum einen Effekt auf die Ergebnisqualität haben.

„For now, all that is needed is to accept, provisionally, that there are three major approaches to quality assessment: „structure“, „process“, and „outcome“. This three-fold approach is possible because there is a fundamental functional relationship among the three elements, which can be shown schematically as follows: Structure -> Process -> Outcome. This means that structural characteristics of the setting in which care takes place have a propensity to influence the process of care so that its quality is diminished or enhanced. Similarly, changes in the process of care, including variations in its quality, will influence the effect of care on health status, broadly defined. And given this way of thinking, it becomes easier to generate and classify a variety of more specific indicators of quality (...).“ (Donabedian 1980, S. 79f.)

Dieses Konzept des Einflusses der Strukturqualität auf die stattfindenden Prozesse und die daraufhin eintretende Wirkung auf die Ergebnisqualität wurde von dem Bereich der medizinischen Pflege auf das Tätigkeitsfeld im frühkindlichen Bereich adaptiert und erweitert.

3.1 Zentrale frühpädagogische Qualitätsdimensionen

Die folgende Darstellung der Qualitätsdimensionen der Frühpädagogik beruht auf der Veröffentlichung von Tietze (1998). Neben den bereits von Donabedian aufgestellten Dimensionen, zeichnet sich die pädagogische Qualität zusätzlich durch die „Orientierungsqualität“ aus. Im weiteren Verlauf der Qualitätsforschung wurde diese noch um die „Management- und Organisationsqualität“ und um die „Kontextqualität“ erweitert. Folgend sollen jedoch zunächst die zentralen Qualitätsdimensionen pädagogischer Qualität definiert werden: Strukturqualität, Orientierungsqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität.

Strukturqualität

Unter Strukturqualität werden Kriterien gefasst, die zum einen beim Rundgang durch eine Kindertageseinrichtung am leichtesten zu erfassen und zum anderen von einer politischen Regulierbarkeit bestimmt sind. Hierunter fallen die Räumlichkeiten, die Erzieherin-Kind-Relation, die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte, die Gruppenzusammensetzung sowie die Ausstattung der Einrichtung (vgl. Tietze 1998, S. 174).

„structural quality - the quality of the frame conditions in the family and classroom settings in which educational processes take place (e.g., for schools/classrooms: school or class size, teacher qualifications; for families: configuration and size of family, income, educational level of parents).“ (ECCE 1999, S. 35)

„Unter Strukturqualität verstehen wir situationsabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Kindergartengruppe und des Kindergartens, innerhalb derer

Prozeßqualität als der dynamische Aspekt pädagogischer Qualität sich vollzieht und von denen Prozeßqualität beeinflusst wird.“ (Tietze 1998, S. 22)

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Ebenen und Dimensionen, in die sich die Strukturqualität aufteilt. Demnach erfolgt die Erfassung der Strukturqualität in drei Dimensionen, die personale, die soziale und die räumlich-materiale Dimension. Diese Dimensionen teilen sich auf zwei Ebenen auf: die Gruppenebene und die Ebene der gesamten Kindertageseinrichtung. Einflussfaktor auf die Strukturqualität ist der „Kontext“. Hierunter wird das räumliche Umfeld der Kindertageseinrichtung verstanden.

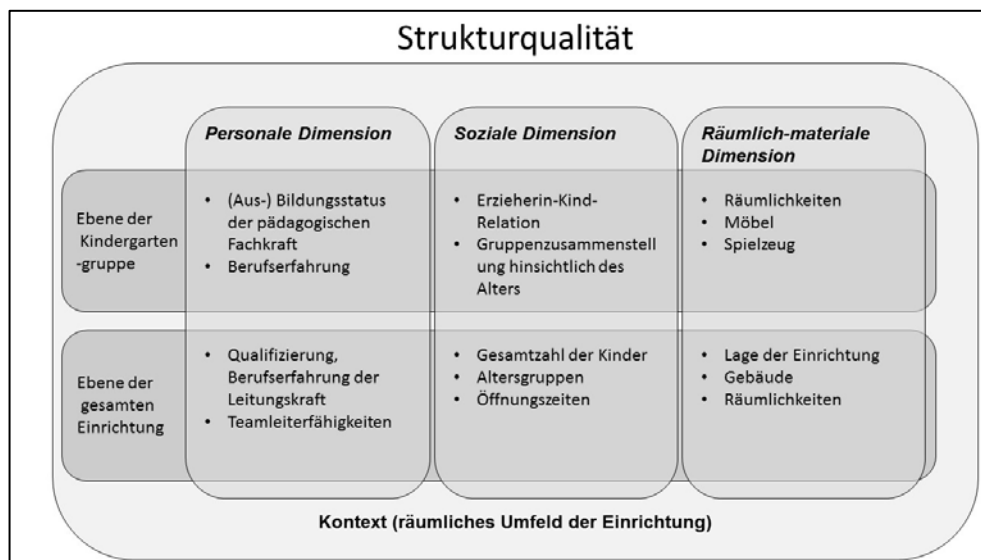


Abb. 2: Strukturqualität nach Tietze (1998, S. 174 f.) (eigene Darstellung)

Orientierungsqualität

Unter Orientierungsqualität werden jene Kriterien gefasst, die die mentalen Gegebenheiten der pädagogischen Fachkräfte darstellen. Dies bezieht sich sowohl auf die Werte und Vorstellungen, die eine pädagogische Fachkraft über die Entwicklung von Kindern hat, als auch ihre Sichtweise darüber, wie diese zu fördern ist sei. Die Orientierungsqualität ist nicht politisch regulierbar, sondern entwickelt sich im Laufe des Sozialisationsprozesses der pädagogischen Fachkraft (vgl. Tietze 1998, S. 22f.).

Aufgrund des Erwerbs während des Sozialisationsprozesses ist die Orientierungsqualität kulturell geprägt und daher individuell (vgl. Tietze 1998, S. 23).

„quality of educational orientations - the educational values, beliefs and attitudes of adults immediately involved in educational processes (e.g., the attitudes and opinions of teachers and parents about appropriate developmental goals, tasks of families, ECPs and schools, including their co-operation in children’s education).“ (European Child Care and Education (ECCE)-Study Group 1999, S. 35)

Orientierungsqualität „(...) bezieht (...) sich auf die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen.

Hier geht es u.a. um die Auffassung der Erzieherinnen über pädagogische Qualität und die Aufgaben des Kindergartens (auch im Vergleich zur Familie), um ihre Vorstellungen über kindliche Entwicklung und darüber, wie diese unterstützt werden kann, und um pädagogische Ziele und Normen.“ (Tietze 1998, S. 22)

Demnach beinhaltet die Orientierungsqualität Vorstellungen über Erziehungsziele, die Möglichkeiten und den entsprechenden Methodeneinsatz zur Erreichung dieser Ziele sowie Vorstellungen über Möglichkeiten der Beeinflussung der kindlichen Entwicklung. Zudem dient sie der Erfassung der Qualitätsvorstellungen pädagogischer Fachkräfte (vgl. Tietze 1998, S. 67).

Prozessqualität

„process quality - the quality and dynamic of the educational process (e.g., aspects of the interaction of children with adults, peers and the physical environment).“ (European Child Care and Education (ECCE)-Study Group 1999, S. 35)

Entsprechend dem Verständnis von Donabedian zur Prozessqualität werden auch in der Qualitätsforschung der Frühpädagogik hierunter sämtliche Interaktionen gefasst, die ein Kind in der Kindertageseinrichtung erfährt. Dies betrifft die Erzieher-Kind-Interaktion sowie jene, die nur unter den Kindern stattfinden. Zudem zählen auch Interaktionen mit der räumlich-materialen Umwelt zur Prozessqualität (vgl. Tietze 1998, S. 21f.; vgl. Kuger/Kluczniok 2008, S. 161)

Nach Tietze (1998) ist eine gute Prozessqualität gegeben, wenn

- „die Kinder eine sichere Betreuung erfahren, von Erzieherinnen, die die Kinder altersgemäß angemessen beaufsichtigen, in einer Umgebung mit sicherem Spielmaterial und sicherer Ausstattung,
- eine der Gesundheit förderliche Betreuung gewährleistet ist, die Kinder Aktivitäts- und Ruhemöglichkeiten haben, hygienische Notwendigkeiten und kindliche Ernährungsbedürfnisse beachtet werden,
- die Kinder eine entwicklungsangemessene Stimulation erhalten mit Gelegenheiten zum Spielen und Lernen in den verschiedensten Bereichen wie Sprache, Musik, bildnerischer Ausdruck, Darstellung, Fein- und Grobmotorik, Umgebungsbewusstsein, Naturverständnis,
- ein positives Interaktionsklima mit den Erzieherinnen gegeben ist, in dem die Kinder Vertrauen zu den Erwachsenen haben, von ihnen lernen und den Umgang mit ihnen gern haben,

- eine ermutigende Haltung gegenüber der individuellen emotionalen Entwicklung des Kindes gegeben ist, die ihm unabhängiges, sicheres und kompetentes Handeln ermöglicht,
- positive Sozialbeziehungen zu anderen Kindern gefördert werden, indem die Umgebung und Ausstattung entsprechend ausgelegt ist und das Kind die für positive Peer-Interaktionen erforderliche Unterstützung erhält.“ (Tietze 1998, S. 227)

Prozessqualität umfasst demnach Kriterien der Betreuung und Entwicklungsförderung sowie die Erzieher-Kind-Interaktion und Interaktion zwischen Gleichaltrigen.

Kuger und Kluczniok (2008) erweitern die Definition der „Prozessqualität“ um den Begriff der „bereichsspezifischen Prozessqualität“. Sie verstehen unter „Prozessqualität“ die „globale Prozessqualität“, die durch Kriterien der Pflege und Betreuung, der räumlich-materialen Umwelt und der allgemeinen Förderung gekennzeichnet ist. Der „globalen Prozessqualität“ fehlt es jedoch an der Erfassung der Qualität in spezifischen Inhaltsbereichen, die den Bildungsbereichen in den Bildungsplänen entsprechen. Hierunter fallen unter anderem die Bereiche Sprachförderung und die Förderung mathematischer Kompetenzen (vgl. Kuger/Kluczniok 2008, S. 162).

Ergebnisqualität

Nach Donabedian (1980) bilden sich auf der Dimension der Ergebnisqualität (Outcome), die Auswirkungen des Zusammenspiels der Struktur- und Prozessqualität ab. Entsprechend übertragen auf die Frühpädagogik ist die Ergebnisqualität das letztendliche Ergebnis pädagogischer Einflüsse und zwar von der Kindperspektive her. Demnach sind dies die bereits hergeleiteten Komponenten pädagogischer Qualität: das „kindliche Wohlbefinden“, die „Förderung der Entwicklung“ und die „Familienunterstützung“ (siehe Kapitel 2.2).

Zusammenspiel der vier zentralen Dimensionen

Im Folgenden soll das Zusammenspiel der vier zentralen frühpädagogischen Qualitätsdimensionen beleuchtet werden. Donabedian geht davon aus, dass die Strukturqualität auf die Prozessqualität einwirkt und diese die Ergebnisqualität beeinflusst. Ähnlich dieser Vorstellung vollzieht sich auch das Zusammenspiel der Qualitätsdimensionen der Frühpädagogik. Demnach wirken sowohl die Strukturqualität und zusätzlich die Orientierungsqualität auf die Prozessqualität ein. Die Qualität der Prozesse beeinflusst dann die Ergebnisqualität.

Tietze folgert hieraus, dass „die Prozessqualität (...) als der Transmissionsriemen angesehen werden [kann], über den alle anderen Qualitätsaspekte, also die der Struktur- und

Orientierungsqualität, im Sinne von Entwicklungsanregungen an die Kinder weitergegeben werden.“ (Tietze 1998, S. 225)

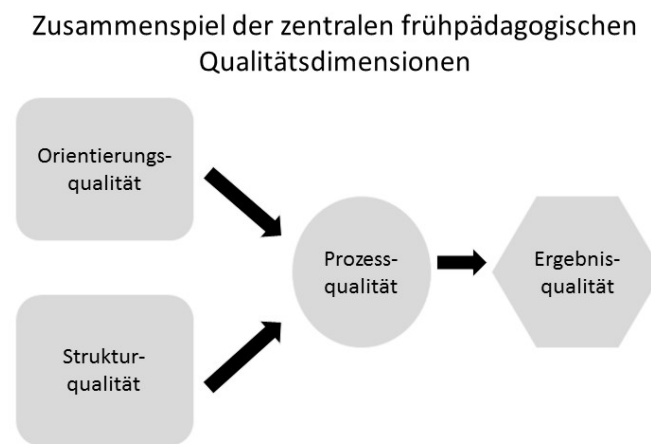


Abb. 3: Zusammenspiel der zentralen frühpädagogischen Qualitätsdimensionen (eigene Darstellung)

3.2. Erweiterte Qualitätsdimensionen

Wie bereits eingangs angedeutet wurden die eben beschriebenen Qualitätsdimensionen in der Frühpädagogik um zwei weitere Dimensionen ergänzt: die „Management- und Organisationsqualität“ und die „Kontextqualität“. Gestützt wird diese Erweiterung durch den im 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) demonstrierten Einfluss der einzelnen Qualitätsdimensionen auf die Prozessqualität. Zudem werden neue Begrifflichkeiten genutzt, um das Zusammenspiel dezidierter zu beschreiben.

Unterteilt wird in den „Input“, den „Output“ und den „Outcome“. Da im weiteren Verlauf dieser vorliegenden Arbeit diese Begriffe weiterhin verwendet werden, erfolgt zunächst eine Begriffsklärung.

Unter dem „Input“ werden jene Qualitätsdimensionen gefasst, die die pädagogischen Prozesse beeinflussen können. Folglich zählen hierzu die Strukturqualität, die Orientierungsqualität sowie die erweiterten Dimensionen der „Management- und Organisationsqualität“ und die „Kontextqualität“. Die Prozessqualität stellt den „Output“ dar. Dies meint, die gezeigte Leistung bzw. das pädagogische Handeln pädagogischer Fachkräfte im Kindergartenalltag. Zuletzt werden auf der Dimension des „Outcome“ die Auswirkungen auf die pädagogische Qualität abgebildet.

Management- und Organisationsqualität

Die „Management- und Organisationsqualität“ ist dafür zuständig, wie die Inputbedingungen sowie die durch das Outcome gewonnenen Erkenntnisse für die Prozessqualität verwendet werden können. Reguliert wird die Management- und Organisationsqualität durch den Einsatz von Qualitätsmanagementsystemen, die von Trägerorganisationen der freien Jugendhilfe entwickelt worden sind (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 200).

„Inwieweit die gegebenen Inputbedingungen und die Erkenntnisse aus dem Outcome für gute Prozessqualität genutzt werden, hängt wesentlich von der Management- und Organisationsqualität in der Einrichtung ab.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 200)

Im Hinblick auf die Definition der Strukturqualität muss hinzugefügt werden, dass die diejenige Person in der Kindertageseinrichtung ist, die dort die Managementfunktion übernimmt. Folglich kommt ihr eine tragende Rolle zur Verbesserung der Prozessqualität zu.

Kontextqualität

Unter „Kontextqualität“ werden externe Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtungen gefasst. Hierbei geht es nicht um das räumliche Umfeld der Kindertageseinrichtung, sondern um die Unterstützung die pädagogische Fachkräfte in Form von Fort- und Weiterbildungen, durch Fachberatungen sowie Trägerorganisationen erhalten. Entsprechend beeinflusst die Kontextqualität ebenfalls die Prozessqualität (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 200).

Das Zusammenspiel der einzelnen Qualitätsbereiche wird anhand der folgenden Abbildung grafisch dargestellt.

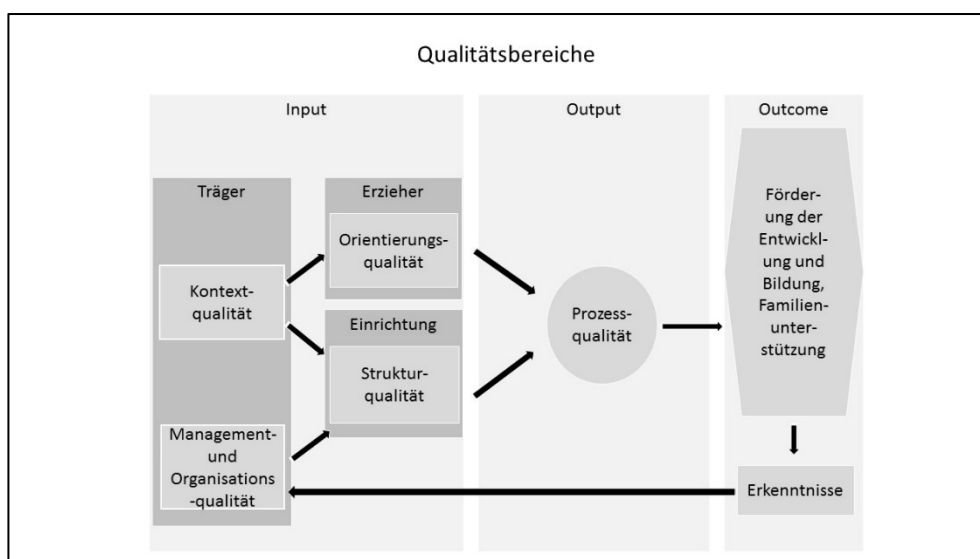


Abb. 4: Qualitätsbereiche (in Anlehnung an BMFSFJ 2005, S. 415) (eigene Darstellung)

Die Abbildung verdeutlicht das komplexe Zusammenspiel der Qualitätsdimensionen. Zu den **Inputbedingungen** zählen jene Qualitätsdimensionen, die auf die Prozessqualität Einfluss nehmen können. Dazu gehören Kriterien auf Trägerebene, Einrichtungsebene sowie auf Erzieherebene.

Der Trägerebene gliedern sich die Kontextqualität und die Management- und Organisationsqualität an. Die Kontextqualität kann sowohl auf die Strukturqualität als auch auf die Orientierungsqualität einwirken. Demnach können Fort- und Weiterbildungen insofern die Orientierungsqualität beeinflussen, indem sich Vorstellungen über die Entwicklungsförderung von Kindern ändern können. Zudem kann durch Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte deren Wissen erweitert werden, weshalb in diesem Fall die Dimension der Strukturqualität betroffen wäre.

Träger setzen gezielt Qualitätsmanagementsysteme ein, um die Management- und Organisationsqualität zu gewährleisten, da diese die Strukturqualität beeinflussen kann. Die Qualitätsmanagementsysteme beinhalten unter anderem das Aufstellen eines Leitbildes oder den Einsatz von Methoden wie das „Dokumentieren und Beobachten“. Auf Einrichtungsebene kann die Strukturqualität einen Einfluss auf die Prozessqualität nehmen. Das Handeln der pädagogischen Fachkraft kann von der Erzieher-Kind-Relation beeinflusst werden und sich somit auf die Förderung der Kinder auswirken. Auf Erzieherebene können die Einstellungen zur Entwicklungsförderung das Handeln der pädagogischen Fachkräfte in konkreten Interaktionen beeinflussen.

Die **Outputbedingungen** bilden sich auf der Dimension der Prozessqualität ab. Wesentlich ist hierbei die Erzieher-Kind-Interaktion, die sich je nach Gestaltung entwicklungsfördernd auf das Kind auswirken kann. Die Auswirkungen zeigt der Outcome, indem die Komponenten pädagogischer Qualität, die vorangegangen diskutiert wurden, abgebildet werden.

Tietze (2013) erweitert dieses Zusammenspiel in seinem „Strukturell-prozessualen Qualitätsmodell“ um die Dimension „Qualität des Familienbezugs“. Diese ordnet er dem Output zu und setzt sie damit der Prozessqualität gleich. Demnach wirkt sich nicht nur die Prozessqualität auf den Outcome bzw. die Ergebnisqualität aus, sondern zudem auch die Einflüsse der Familie als Bildungsinstanz.

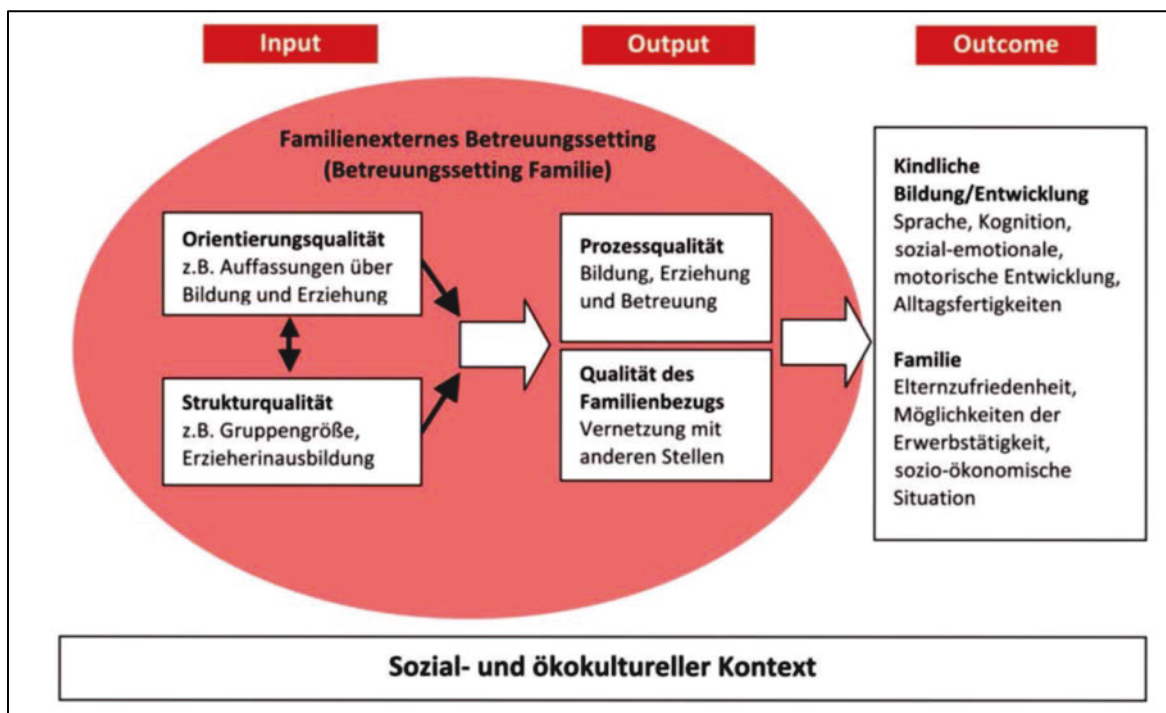


Abb. 5: „Strukturell-prozessualen Qualitätsmodell“ (Tietze et al. 2012, S. 4)

Vermeintlich lässt diese Darstellung der Qualitätsdimensionen und ihrem Zusammenspiel die Schlussfolgerung zu, dass kausale Zusammenhänge bestehen. Folglich müsste eine für die kindliche Entwicklung ungünstige Strukturqualität und Orientierungsqualität zu einer ungünstigen Prozessqualität führen. Diese würde wiederum nicht zu einer Förderung des kindlichen Entwicklungsstands führen. Dass diese kausalen Zusammenhänge jedoch nicht bestehen, zeigen Ergebnisse der Qualitätsforschung zu den Qualitätsdimensionen.

3.3 Forschungsergebnisse: Qualitätsdimensionen

Folgend werden Forschungsergebnisse zu den drei zentralen Qualitätsdimensionen präsentiert. Im Fokus steht dabei ihr Einfluss auf die Ergebnisqualität bzw. den Outcome. Die zum Teil konträren Ergebnisse verweisen darauf, dass das vorgestellte Zusammenspiel der Qualitätsdimensionen nicht uneingeschränkt gültig ist. Demnach implizieren Veränderungen der Inputbedingungen nicht notwendigerweise einen verbesserten Outcome.

Strukturqualität

Mehrfach haben Studien den Einfluss der Strukturqualität auf die Prozessqualität und folglich den Outcome untersucht. Der Fokus liegt dabei auf der Kindperspektive, demnach auf den Auswirkungen auf den kindlichen Entwicklungsstand.

Vandell und Wolfe (2000) bieten hierzu einen Überblick über Studien der Jahre 1979 bis 2000 zum Einfluss der Strukturqualität an. Im Mittelpunkt der Erhebungen stehen die Kriterien „Erzieher-Kind-Relation“ und „Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte“.

Hinsichtlich des Einflusses der Erzieher-Kind-Relation kommen Howes/Phillips/Whitebook (1992) zu dem Ergebnis, dass Kinder mehr Möglichkeiten haben Erfahrungen zu sammeln, wenn nur wenige Kinder von einer einzelnen pädagogischen Fachkraft betreut werden (vgl. Howes et al. 1992, S. 454).

„Children in infant classrooms with 1:3 or less ratios, toddler classrooms with 1:4 or less ratios, and preschool classrooms with 1:9 or less were more likely than children in classrooms with worse (higher) ratios to experience both caregiving and activities rated as good or very good.“ (Howes et al. 1992, S. 454)

Ebenfalls kommt es zu einer Steigerung des Sozialverhaltens der Kinder, wenn diese aufgrund einer qualitativ höherwertigen pädagogischen Qualität ein emotional intensiveres Verhältnis zur pädagogischen Fachkraft haben (vgl. ebd., S. 458f.).

„Children whose caregiving was rated as good or very good were more likely to be emotionally secure with teachers, while children whose caregiving was in adequate or barely adequate were more likely to be avoidant or ambivalent with teachers. Children who were more secure with caregivers were more competent with peers than children with insecure caregivers.“ (Howes et al. 1992, S. 458f.)

Diese Befunde bestätigt auch die Studie von Burchinal et al. (2000). Bei einer günstigen Erzieher-Kind-Relation verfügen Kinder im Alter von 12 Monaten über mehr kommunikative Fähigkeiten und darüber hinaus über bessere sprachliche und kognitive Kompetenzen im Alter von 36 Monaten. Des Weiteren hat eine bessere Qualifikation der pädagogischen Fachkraft einen positiven Effekt auf den kindlichen Entwicklungsstand (vgl. Burchinal et al. 2000, S. 348).

„Children in classrooms with better educated teachers showed better developmental outcomes at only one age on only one outcome, expressive language at 36 months.“ (Burchinal et. al. 2000, S. 348)

Eine weitere Studie, die den Einfluss der Strukturqualität bestätigt, ist die Längsschnittstudie „Effective Pre-school and Primary Education Project“ (EPPE) von Sylva et al. (2004). Die Erkenntnisse betonen die Bedeutsamkeit der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte. Demnach gilt diese als zentrales Kriterium für den kindlichen Entwicklungsstand.

„This suggests a link between more highly qualified (i.e. qualified teacher) staff and better child outcomes in pre-reading, (...).“ (Sylva et al. 2004, S. 28)

Allerdings kann nicht von einer Determiniertheit der Auswirkung von der Strukturqualität auf die Prozessqualität ausgegangen werden. Dies zeigt sich unter anderem in der Studie von Stuhlmann und Pianta (2009). Diese äußern sich wie folgt zur Bedeutsamkeit der Strukturqualität:

„Some approaches focus on structure of early educational settings, such as the physical space of the classroom and the materials (...), whereas other focus on teacher

credentialing and education (...). However, none of these factors is a strong predictor of child outcomes (...).” (Stuhlmann/Pianta 2009, S. 325)

Sowohl die Ausbildung als auch die Berufserfahrung ist kein Prädiktor für den kindlichen Entwicklungsstand. Demnach wird zwar in der Ausbildung die Theorie für einen entwicklungsfördernden Umgang mit Kindern vermittelt, jedoch fehlen die Techniken zur direkten Umsetzung auf die jeweilige Situation. Ein Hinweis für die Bestätigung dieser Vermutung spiegelt sich in dem Ergebnis wider, dass gerade diejenigen Lehrer, die über eine bessere Qualifikation verfügen, weniger lehrreiche und erzieherische Interaktionen vorweisen (vgl. Stuhlman/Pianta 2009, S. 338).

Diese Befunde bestätigen auch die Ergebnisse der Studie von La Paro und Hamre (2009). Diese zeigen auf, dass die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte sich in den konkreten Interaktionen mit den Kindern niedergeschlagen hat. Demnach haben insbesondere gutausgebildete Fachkräfte, die über ein Diplom verfügen, weniger Zeit mit der Förderung von sprachlichen Fähigkeiten und Literacy aufgewendet. Im Gegensatz zur Qualifikation erweist sich jedoch die Berufserfahrung als relevantes Kriterium für die kindliche Entwicklungsförderung. Entsprechend verwenden routinierte pädagogische Fachkräfte mehr Zeit mit Tätigkeiten, die der Lernunterstützung der Kinder dienen (vgl. La Paro et al. 2009, S. 677).

„More experienced teacher also spent more time teaching in whole-group settings and less time in non-instructional activities.“ (La Paro et al. 2009, S. 677)

Die exemplarische Darstellung der Studien über den Einfluss der Strukturqualität belegt, dass diese zwar einen Einfluss auf die Prozessqualität und folglich auf den kindlichen Entwicklungsstand haben kann. Dennoch verweisen einige Studienergebnisse auf zum Teil konträre Ergebnisse. Folglich besteht kein Kausalzusammenhang zwischen der Strukturqualität und dessen Auswirkung auf die Prozess- und Ergebnisqualität.

Orientierungsqualität

Orientierungsqualität beinhaltet die Vorstellungen, die pädagogische Fachkräfte über die Bildung, Erziehung und Entwicklung von Kindern vertreten. Ausgangspunkt sind folglich die Sichtweisen und das damit verbundene Rollenverständnis, welches eine pädagogische Fachkraft im Hinblick auf die Unterstützung von Kindern vertritt.

Eine großangelegte Studie zum Einfluss der Struktur- und Orientierungsqualität auf die Prozessqualität ist die internationale Vergleichsstudie der „European Child Care and Education (ECCE) – Study Group“.

Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass die Orientierungsqualität der pädagogischen Fachkräfte einen Einfluss auf deren Interaktionen und letztendlich auf den Outcome von Kindern hat.

„As such, beliefs and attitudes guide the overt interactions between parents or teachers and children and influence the child-rearing environment.“ (European Child Care and Education (ECCE)-Study Group, S. 151)

Die ECCE-Studie belegt, dass für pädagogische Fachkräfte die Entwicklung der Sozialkompetenz, des Selbstbewusstseins, der Hilfsbereitschaft und der Zuverlässigkeit im Fokus steht. Erst danach wird die Förderung akademischer Fähigkeiten, wie das fehlerlose Lesen und Schreiben, betont (vgl. European Child Care and Education (ECCE)-Study Group 1999, S. 153).

„Consistently among countries, educational goals that relate to children’s personality and sociability are given top priority, followed by goals targeting achievement (especially school-achievement) which receive medium rank positions and finally, aesthetic goals to which least importance is ascribed.“ (European Child Care and Education (ECCE)-Study Group 1999, S. 183f.)

Entsprechend kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine auf die Persönlichkeitsbildung und Sozialkompetenz ausgerichtete Erziehung impliziert, dass das Erlernen von akademischen und sprachlichen Fähigkeiten zweitrangig ist. Dies kann dazu führen, dass Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzen in diesen Bereichen den Schuleintritt beginnen.

Kluczniok, Anders und Ebert (2011) belegen in ihrer Studie bezüglich der „Fördereinstellungen von Erzieherinnen“ ebenfalls, dass Zielen wie der Persönlichkeitsförderung eine signifikant höhere Bedeutung zukommt. Allerdings zeigen sie auch auf, dass pädagogische Fachkräfte bei den Fünf- bis Sechsjährigen eine schulvorbereitende Förderung als wichtig erachten (vgl. Kluczniok et al. 2011, S. 17).

Hinsichtlich der Entwicklung numerischer Kompetenzen von Kindern zeigt sich, dass sich die Fördereinstellung der pädagogischen Fachkraft auf die Prozessqualität auswirkt (vgl. ebd., S. 18).

„Demzufolge haben diejenigen Kinder einen höheren Leistungszuwachs, deren Erzieherinnen eine grundlegende pädagogische Förderung befürworten.“ (Kluczniok et al. 2011, S. 18)

Den Nachweis, dass die Orientierungsqualität sich auf den kindlichen Entwicklungsstand auswirkt, erbringen Kuger und Kluczniok (2008). Bezogen auf den Bereich Sprache/Literacy führt ein „höheres partnerschaftliches Rollenverständnis“ und „weniger ausgeprägte konservative Erziehungsvorstellungen“ zu einem verbesserten Outcome (vgl. Kuger/Kluczniok 2008, S. 169). Ein „partnerschaftliches Rollenverständnis“ zeichnet sich durch eine bessere Förderung im sprachlichen Bereich/Literacy aus. Begründet liegt dies in der Tatsache, dass für die Förderung von Literacy, welche z.B. in der Durchführung einer Bilderbuchbetrachtung

ermöglicht wird, kommunikative Aspekte eine bedeutsame Rolle spielen (vgl. Kuger/Kluczniok 2008, S. 169).

La Paro et al. (2009) bestätigen ebenfalls diesen Befund zum Rollenverständnis von pädagogischen Fachkräften. Demnach ist eine traditionelle Sichtweise, also eine auf den Erwachsenen zentrierte Sichtweise, verbunden mit einer geringeren pädagogischen Qualität (vgl. La Paro et al. 2009, S. 673).

„Teachers with more adult-centered attitudes spent more time with students engaged in individual activities and less time in free choice/centers.“ (La Paro et al. 2009, S. 677)

Ergebnisse zentraler Längsschnittstudien

Vorangegangen wurde anhand einiger zentraler Studienergebnisse der Einfluss der Inputbedingungen, demnach der Struktur- und Orientierungsqualität, auf die Ergebnisqualität beleuchtet. Im Fokus stand hierbei die Komponente der Förderung der kindlichen Entwicklung. Dabei ist das wesentliche Ergebnis, dass diese Inputbedingungen in keinem kausalen Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung stehen. Demnach besteht keine Determiniertheit, dass eine Verbesserung der Inputbedingungen auch zu einer Verbesserung des kindlichen Entwicklungsstandes führen muss.

Längsschnittlich angelegte Studien zum Einfluss pädagogischer Qualität auf die kindliche Entwicklung belegen dagegen einen positiven Effekt. Folglich können Kinder von einer institutionellen Betreuung profitieren, wenn diese eine gute pädagogische Qualität aufweist.

Längsschnittstudien, wie die „Early Childhood Longitudinal Study“ (ECLS), die „Cost, Quality, and Child Outcomes“ (CQO), die „The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Study of Early Child Care“ und das „The Effective Provision of Pre-school Education“- Projekt (EPPE) lassen den Schluss zu, dass sich eine qualitativ hochwertige Betreuung positiv auf die kindliche Entwicklung auswirkt.

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie „*The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Study of Early Child Care*“ verweisen darauf, dass sich der Besuch einer Kindertageseinrichtung positiv auf die kognitive Entwicklung des Kindes auswirkt.

„Although our primary focus has been on ORCE based quality impacts, it is important to point out that time in center-based child care in the third and fourth years of life had the most consistently significant associations with both cognitive and achievement outcomes across all of our various models.“ (NICHD/Duncan 2003, S. 1470)

Einen Zusammenhang zwischen der pädagogischen Qualität und dem kindlichen Entwicklungsstand bestätigen die Befunde der Studie „*Cost, Quality and Child Outcomes*“ (CQO) von Peisner-Feinberg et al. (2001). Demnach lassen sich sprachliche und mathematische Fähigkeiten der Kinder auf die Qualität der Kindertageseinrichtung zurückführen. Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass dieser positive Einfluss pädagogischer

Qualität nicht nachhaltig ist, sondern in der zweiten Schulklasse nicht mehr nachgewiesen werden konnte (vgl. Peisner-Feinberg 2001, S. 1544).

“The quality of child-care practices was a significant predictor of children’s language ability through kindergarten, but not in second grade.” (Peisner-Feinberg et al. 2001, S.1544)

Peisner-Feinberg et al. (2001) weisen auf einen generellen Zusammenhang zwischen der Nähe der pädagogischen Fachkraft zum Kind und dessen kognitiver Entwicklung hin. Dieses kann jedoch nur bis zum fünften Lebensjahr empirisch nachgewiesen werden (vgl. Peisner-Feinberg et al. 2001, S. 1546). Insbesondere der Bereich der mathematischen Entwicklung profitiert von dieser Nähe (vgl. Peisner-Feinberg et al. 2001, S. 1544). Zudem zeigt sich, dass vor allem Kinder von Müttern mit einer geringeren Schulausbildung einen Vorteil durch eine hohe pädagogische Qualität in der institutionellen Betreuung haben (vgl. Peisner-Feinberg et al. 2001, S. 1545).

Die „*Early Childhood Longitudinal Study*“ (ECLS) von Magnuson et al. (2004) belegt ebenfalls den Zusammenhang zwischen der Förderung der Lese- und Mathematikfähigkeiten und dem Besuch einer Kindertageseinrichtung (vgl. Magnuson et al. 2004, S. 132). Vor allem der Vergleich zwischen zuhause-betreuten und institutionell-betreuten Kindern zeigt, dass Kinder aus sozialbenachteiligten Familien von einer institutionellen Betreuung profitieren (vgl. Magnuson et al. 2004, S. 141).

„In general, results indicate that children attending center-based care in the year before kindergarten perform better than those experiencing only parental care.” (Magnuson et al. 2004, S. 132)

Die Befunde des „*The Effective Provision of Pre-school Education*“- Projekts (EPPE) von Sylva et al. (2004) bekräftigen die Ergebnisse. Sie weisen nach, dass ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Kinder und deren Zuwachs an Fähigkeiten durch eine qualitativ gute institutionelle Betreuung besteht (vgl. Sylva et al. 2004, S. 23).

„The analyses of attainment demonstrate a significant positive impact of pre-school, in comparison to no pre-school, for all children on all outcomes including language. (...) Thus we can conclude that pre-school has an important role to play in combating disadvantage and giving children a better start at school. ” (Sylva et al. 2004, S. 24)

Diese Ergebnisse einiger zentraler internationaler Längsschnittstudien verweisen auf einen positiven Einfluss institutioneller Betreuung auf den kindlichen Entwicklungsstand. Maßgebend für diese Förderung der kindlichen Entwicklung ist jedoch eine gute bzw. hochwertige pädagogische Qualität.

Dennoch darf dieses Ergebnis nicht generalisiert werden. Denn Untersuchungen zum Einfluss der Inputbedingungen zeigen auf, dass kein kausaler Zusammenhang zwischen den für die

kindliche Entwicklung günstige Struktur- und Orientierungsqualität und der Ergebnisqualität besteht. Diese Tatsache führte dazu, dass seit einigen Jahren in der frühpädagogischen Forschung die Bedeutsamkeit der Prozesse im Fokus steht. Demnach scheinen vor allem die Interaktionen zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind, als ein Teil von Prozessqualität, ein Prädiktor für den kindlichen Entwicklungsprozess zu sein.

3.4 Interaktionsqualität

Vorangegangen wurde angemerkt, dass im Mittelpunkt aktueller Qualitätsforschungen der Einfluss der Erzieher-Kind-Interaktionen auf die Förderung der kindlichen Entwicklung steht. Diese Interaktionen lassen sich der Dimension der Prozessqualität zuordnen.

Interaktionen

Unter „Interaktion“ werden „Aushandlungsprozesse“ zwischen Individuen verstanden, die eine reziproke Bezugnahme der Individuen voraussetzen (vgl. König 2010, S. 18).

Generell ist ein Kind in seinem Leben in unterschiedliche Interaktionsformen eingebunden. Unterschieden werden hierbei grundsätzlich zwei Formen: nicht-professionelle Interaktionen und professionelle Interaktionen. Die Eltern-Kind-Interaktionen und die Peer-Interaktionen stellen nicht-professionelle Interaktionen dar. Bei Interaktionen zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind handelt es sich um professionelle Interaktionen. Laut König (2009) besteht die Aufgabe professioneller Interaktion in der bewussten Gestaltung einer förderlichen Lernumwelt für Kinder (vgl. König 2009, S. 100). Demnach soll die Erzieher-Kind-Interaktion als Lernunterstützung für das Kind fungieren.

Downer et al. (2010) äußern sich wie folgt zur Charakteristik förderlicher Interaktionen:

„Effective Teaching in early childhood (EC) care and education settings requires skillful combinations of explicit instruction, sensitive and warm interactions, responsive feedback, and verbal engagement/stimulation intentionally directed to ensure children`s learning while embedding these interactions in a class environment that is not overly structured or regimented.“ (Downer et al. 2010, S. 700)

Interaktionen wirken sich demnach entwicklungsfördernd auf das Kind aus, wenn die pädagogische Fachkraft sensitiv mit den Kindern umgeht, ihnen explizite Anleitungen sowie ein lernunterstützendes Feedback gibt und das Lernumfeld nicht zu strukturiert und reglementiert ist (vgl. Downer et al. 2010, S. 700). Interaktionsqualität beinhaltet neben der Gestaltung einer förderlichen Lernumwelt (vgl. König 2009, S. 110) auch die Qualität der konkreten Äußerungen der pädagogischen Fachkraft zum Kind.

Die Auswirkungen der Interaktionsqualität auf den kindlichen Entwicklungsstand sind vom Ausgangsniveau des Kindes abhängig. Diesbezüglich haben Curby et al. (2009a) festgestellt, dass der Einfluss der Interaktionsqualität auf die Entwicklung des Lesens und der Mathematik

von den anfänglichen Fähigkeiten der Kinder abhängt. Ebenfalls konnte aufgezeigt werden, dass die Ausgangslevel der Kinder und die Zuwachsrate über den Zeitraum des Kindergartenbesuchs und der ersten Klasse hinsichtlich der Bereiche Lesen, phonologisches Bewusstsein und Mathematik signifikant variieren (vgl. Curby et al. 2009a, S. 920).

Demnach kommt Interaktionen in der institutionellen Betreuung eine besondere Funktion zu. Sie sind dann besonders wertvoll, wenn sie sich positiv auf die Ergebnisqualität auswirken. Maßgebend sind dabei die Komponenten „kindliche Entwicklungsförderung“ und „Förderung des kindlichen Wohlbefindens“. Folglich haben sie die Funktion, die kindliche Entwicklung und entsprechend das kindliche Lernen zu unterstützen sowie Kindern emotionale Sicherheit zu bieten (vgl. Tietze 1998, S. 22). Gemäß Fthenakis (2003) sind die Interaktionen zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind „das zentrale Merkmal einer qualitativ hochwertigen Betreuung (...).“ (Fthenakis 2003, S. 226)

Ein Modell, das die Bedeutsamkeit der Interaktionen hervorhebt ist das „Process-Person-Context-Time-Modell“ (PPCT-Modell) nach Bronfenbrenner und Morris (2006). Im Gegensatz zum bisherigen Zusammenspiel der Qualitätsdimensionen, wird hier zwischen proximalen und distalen Faktoren unterschieden. Dabei wird davon ausgegangen, dass distale Faktoren, wie die Qualifikation der pädagogischen Fachkraft, für sich allein betrachtet nicht zwingend zu einer Verbesserung der kindlichen Entwicklung führen müssen. Relevanter sind proximale Faktoren, wie die Qualität der Interaktionen, die entscheidenden Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung haben (vgl. Kammermeyer et al. 2014, S. 11).

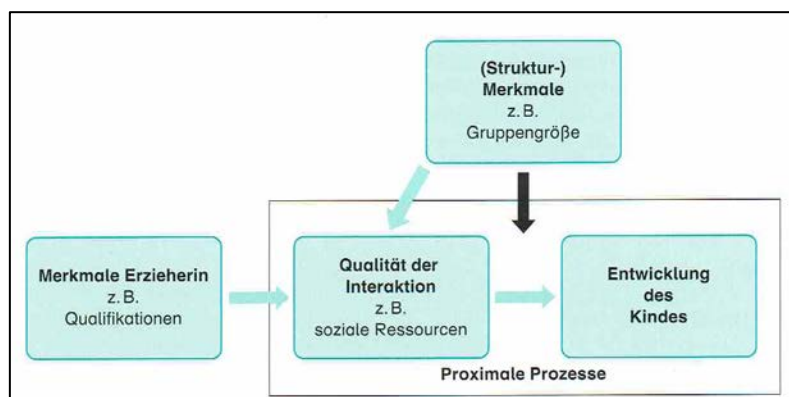


Abb. 6: Darstellung des PPCT-Modells von Bronfenbrenner/Morris (2006) nach Kammermeyer et al. 2014, S.11

3.4.1 Instrumente zur Erfassung der Interaktionsqualität

Folgend werden zunächst zwei in der Frühpädagogik zentrale Verfahren zur Erfassung der pädagogischen Qualität beschrieben.

Ein Instrument zur Erfassung der Prozessqualität ist die „Early Childhood Environment Rating Scale“ (ECERS) von Harms und Clifford (1980). Dieses Verfahren wurde von Tietze et al.

(1997) ins Deutsche übersetzt. Großangelegte nationale Studien verwenden diese deutsche Fassung (KES-R) zur Erhebung der pädagogischen Qualität in deutschsprachigen Kindertageseinrichtungen. Wie die folgende Beschreibung jedoch zeigen wird, findet die Erfassung der Interaktionsqualität dort zu wenig Berücksichtigung. Ein Verfahren zur gezielten Erhebung der Interaktionsqualität ist das „Classroom Assessment Scoring System“ (CLASS) von La Paro und Pianta (2003), welches bereits in zahlreichen Studien eingesetzt wurde. Da diese den Fokus auf die Erfassung der Interaktionsqualität legt, wird anschließend die diesbezügliche Forschung anhand der drei zentralen Dimensionen nach CLASS beleuchtet.

„Early Childhood Environment Rating Scale“ (ECERS)

Das älteste und zugleich eines der am häufigsten eingesetzte Verfahren zur Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen ist die von Harms und Clifford (1980) veröffentlichte „Early Childhood Environment Rating Scale“ (ECERS).

Es ist eine siebenstufige Ratingskala und beinhaltet 37 Items, welche sieben Kategorien zugeordnet werden. In den sieben Kategorien werden folgende Aspekte erfasst (vgl. Harms/Clifford 1983, S. 262; Tietze et al. 1997, S. 13):

1. Personal Care Routines (Betreuung und Pflege der Kinder)
2. Furnishings and Display (Möbel und Ausstattung für Kinder)
3. Language-Reasoning (Sprachliche und kognitive Anregungen)
4. Fine and Gross Motor Activities (Fein- und grobmotorische Aktivitäten)
5. Creative Activities (Kreative Aktivitäten)
6. Social Development (Sozialentwicklung)
7. Adult Need (Erzieherinnen und Eltern).

Tietze et al. (1997) haben die ECERS ins Deutsche übersetzt und unter dem Namen „Kindergarten-Einschätz-Skala“ (KES) veröffentlicht. Die „Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition“ (ECERS-R) ist die revidierte Fassung der ECERS und wurde 1998 von Harms, Clifford und Cryer veröffentlicht. Diese umfasst 43 Items in sieben Kategorien, welche Tietze et al. (2001) ebenfalls ins Deutsche übersetzt haben (vgl. Tietze et al. 2001, S. 9; La Paro et al. 2012, S. 3):

1. Space and Furnishing (Platz und Ausstattung)
2. Personal Care Routines (Betreuung und Pflege der Kinder)
3. Language/Reasoning (Sprachliche und kognitive Anregungen)
4. Activities (Aktivitäten)
5. Interactions (Interaktionen)
6. Program Structure (Strukturierung der pädagogischen Arbeit)
7. Parents and Staff (Eltern und Erzieherinnen).

Demnach erhebt die revidierte Version sowohl strukturelle als auch prozessuale Aspekte von Qualität (vgl. La Paro et al. 2012, S. 3). Die KES-R ist heute eines der am häufigsten eingesetzten Verfahren zur Erfassung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen (vgl. Tietze et al. 2001, S. 5; La Paro et al. 2012, S. 2).

Die häufige Anwendung der ECERS-R in anglo-amerikanischen Studien belegt die Metaanalyse von La Paro et al. (2012) für den Zeitraum 2003-2010. Diese zeigt, dass Daten von 76 Studien auf der Anwendung der ECERS-R beruhen (vgl. La Paro et al. 2012, S. 3). Auffallend ist jedoch die Uneinigkeit der Bestimmung des Begriffs pädagogischer Qualität in diesen Studien. Zwar beruhen die Studienergebnisse auf dem Einsatz eines Verfahrens zur Erfassung pädagogischer Qualität, doch ist diese in den dazugehörigen Veröffentlichungen durch die Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten gekennzeichnet. Demnach definieren einige sie als „Prozessqualität“, „Classroom quality“ oder „Quality is ECERS“. La Paro (2012) merkt diesbezüglich an, dass trotz der Verwendung eines Verfahrens keine einstimmige Definition von Qualität besteht (vgl. La Paro et al. 2012, S. 4). Ebenfalls äußern sie Kritik an ECERS-R, indem sie bemängeln, dass aufgrund der Konstruktion des Verfahrens einige Aspekte, wie das Spielen bzw. Aktivitäten im Freien, die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft und die Erzieher-Kind-Beziehung keine Berücksichtigung finden (vgl. La Paro et al. 2012, S. 4).

Schließlich bleibt festzuhalten, dass die ECERS-R zur Abbildung der globalen pädagogischen Qualität geeignet ist. Dennoch fehlt es an Kriterien, die gezielt und differenziert die Interaktionsqualität erheben (vgl. La Paro et al. 2012, S. 5). Aufgrund dessen wird in zahlreichen neueren anglo-amerikanischen Studien die CLASS „Classroom Assessment Scoring System“ von La Paro und Pianta (2004) eingesetzt.

„Classroom Assessment Scoring System“ (CLASS)

Wie bereits erwähnt, wurde die CLASS „Classroom Assessment Scoring System“ 2003 von La Paro und Pianta veröffentlicht (vgl. La Paro et al. 2004, S. 410). Es handelt sich dabei um ein Beobachtungsverfahren zur Erfassung der pädagogischen Qualität, welches von der Vorschule bis zur dritten Klasse eingesetzt werden kann (vgl. La Paro et al. 2004, S. 409). Der Fokus der CLASS liegt auf der Erhebung der Interaktionsqualität. Somit hebt sich die CLASS von der ECERS-R ab, die den Schwerpunkt auf der Erfassung der Organisation von Aktivitäten und Materialien legt (vgl. La Paro et al. 2004, S. 412). Anhand von drei Dimensionen wird die Interaktionsqualität eingeschätzt. Als Prädiktoren für die kindliche Entwicklung gelten „Emotional Support“ (emotionale Unterstützung), „Classroom Organization“ (Gruppenführung) und „Instructional Support“ (Lernunterstützung).

Im Folgenden werden die Dimensionen der CLASS beleuchtet, um ein besseres Verständnis förderlicher Interaktionen zu erhalten. Basis hierfür bildet der Überblick von Curby et al. (2009b) zum Stand der derzeitigen Debatte zum Einfluss der Interaktionsqualität. Demnach dominieren drei Kriterien das Interaktionsverhalten und stehen aktuell im Blickpunkt frühpädagogischer Forschung. Die emotionale Unterstützung, die Gruppenführung und die Lernunterstützung werden dabei als Prädiktoren für die kindliche Entwicklung diskutiert (vgl. Curby et al. 2009b, S. 348f.)

Emotionale Unterstützung

Die emotionale Unterstützung bildet den Bereich der Förderung des Wohlbefindens in der Erzieher-Kind-Interaktion ab. Grundlage für die Gewährleistung einer emotionalen Unterstützung ist die Schaffung eines positiven Klimas in der Kindergartengruppe. Dieses zeichnet sich einerseits durch die Vermittlung eines Zugehörigkeitsgefühls aus, andererseits sollen Kinder erleben, dass ihre Perspektiven Berücksichtigung finden. Demnach sollten pädagogische Fachkräfte nicht starr an ihrem Programm festhalten, sondern den Aspekt der Schaffung von Lernmöglichkeiten im Blickfeld haben (vgl. Curby et al. 2009b, S. 348; La Paro et al. 2004, S. 414).

Gruppenführung

Eine gut geführte Gruppe zeichnet sich durch eine pädagogische Fachkraft aus, die die Zeit und die Strukturen der Kindergartengruppe optimal für die Kinder nutzt und deren Verhalten steuert. Demnach geht es bei der Dimension „Gruppenführung“ um die Gestaltung der Lernumgebung sowie das Zeitmanagement. Entsprechend zeichnet sich eine gute Gruppenführung durch das Vorhandensein von Routinen aus. Zudem bietet ein großes Repertoire an Materialien den Kindern vielfältige Lernmöglichkeiten, die zum Ausleben kindlichen Explorationsverhaltens genutzt werden soll (vgl. Curby et al. 2009b, S. 348f.)

Durch das bewusste Beaufsichtigen der Kinder wird eine Verhaltenssteuerung gewährleistet. Unerwünschtes Verhalten wird aufmerksam wahrgenommen und entsprechende positive Handlungsmöglichkeiten angeboten (vgl. La Paro 2004, S. 414).

Lernunterstützung

Mit der Dimension der „Lernunterstützung“ wird die Förderung kindlicher Lernprozesse erfasst. Ein lernunterstützendes Verhalten pädagogischer Fachkräfte zeichnet sich durch den Fokus auf die Förderung der kindlichen Entwicklung aus und orientiert sich weniger an Routinen. Als zentrales Merkmal gilt dabei der Dialog während der Erzieher-Kind-Interaktion. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass pädagogische Fachkräfte auf das bereits erworbene Wissen von Kindern aufbauen und Zusammenhänge zu anderen Themen herstellen. Ebenso

förderlich wirkt sich das Geben eines Feedbacks aus, welches zu einer Vertiefung des Themas führen kann. Qualitativ hochwertige lernunterstützende Gruppen zeichnen sich durch viele Erzieher-Kind-Dialoge aus. Kindern soll dabei die Möglichkeit geboten werden ihre Ideen einzubringen. Ziel dieser Dialoge ist die Förderung der kindlichen Sprachbildung (vgl. La Paro et al. 2004, S. 414; Curby et al. 2009b, S. 348).

3.4.2 Forschungsergebnisse: Interaktionsqualität

Nachdem vorangegangen die Dimensionen und Merkmale der Interaktionsqualität dargelegt wurden, soll folgend anhand einiger zentraler Forschungsergebnisse der Einfluss der Dimensionen auf die kindliche Entwicklung verdeutlicht werden.

Emotionale Unterstützung

Die Einflussnahme emotionaler Unterstützung auf die Förderung der Sozialkompetenz von Kindern belegt die Untersuchung von Burchinal et al. (2010). Demnach erfolgt durch eine emotionale Unterstützung ein Zuwachs an Sozialkompetenz in Kombination mit einer Minderung von Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Burchinal et al. 2010, S. 172).

„(...) indicated that Emotional Support was a more positive predictor of social competence and negative predictor of behavior problems in classes in the high range on Emotional Support than in classes in the low/medium range.“ (Burchinal et al. 2010, S. 172)

Hinsichtlich des Einflusses emotionaler Unterstützung auf die phonologische Bewusstheit kommen Studien nicht zu eindeutigen Ergebnissen. So belegt eine Studie von Curby et al. (2009) diesen Einfluss bei Erstklässlern, während Mashburn et al. (2008) keinen Einfluss auf die kindliche Sprachbildung und die Förderung akademischer Fähigkeiten erfassen (vgl. Mashburn et al. 2008, S. 742).

„Quality of emotional interactions was not associated with development of academic and language skills during pre-K (...).“ (Mashburn et al. 2008, S. 742)

Gruppenführung

Den Einfluss der Gruppenführung der pädagogischen Fachkraft auf den kindlichen Outcome belegt die Studie von Rimm-Kaufman et al. (2009). Kinder in Kindergartengruppen mit einer qualitativ hochwertigen Gruppenführung zeichnen sich durch eine bessere Verhaltenskontrolle aus und nutzen bestehende Lernmöglichkeiten (vgl. Rimm-Kaufman et al. 2009, S. 965).

„Children enrolled in classrooms with higher quality classroom management were reported by their teachers as higher in behavioral self-control (...), cognitive self-control (...), and positive work habits (...). Further, these children in classroom with higher classroom management were observed showing less time off task (...) and were rated

as more engaged in learning (...) than their counterparts enrolled in classrooms with lower quality classroom management.” (Rimm-Kaufman et al. 2009, S. 965)

Lernunterstützung

Die Studie von Mashburn et al. (2008) belegt einen positiven Zusammenhang zwischen der Dimension der „Lernunterstützung“, der kindlichen Sprachbildung sowie der Förderung schulischer Fähigkeiten. Demnach fördern lehrreiche Interaktionen den kindlichen Entwicklungsstand (vgl. Mashburn et al. 2008, S. 742).

„(...) higher quality instructional interactions were positively associated with all five measures of academic or language skills, (...)“ (Mashburn et al. 2008, S. 743).

Burchinal et al. (2008) verweisen in ihrer Untersuchung auf den Einfluss des Klimas innerhalb der Kindergartengruppe auf die kindliche Entwicklung. Sowohl durch ein lehrreiches Klima in der Gruppe als auch durch direkte Lernunterstützung wird der kindliche Entwicklungsstand im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten, besonders der Lesekompetenz, positiv unterstützt (vgl. Burchinal et al. 2008, S. 150).

„Higher reading skills at the end of K were related to higher scores on the PK ECERS Interactions and Teaching factor (...) and on the PK CLASS Instructional Climate factor (...)“ (Burchinal et al. 2008, S. 150)

Eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern durch eine Lernunterstützung belegt ebenfalls die Untersuchung von Burchinal et al. (2010). Auch sie weisen auf einen Zusammenhang zwischen der Qualität der Lernunterstützung und dem kindlichen Entwicklungsstand hin. Demnach verfügen Kinder in qualitativ hochwertigen Gruppen über einen besseren Entwicklungsstand in Mathematik, im Lesen und im aktiven Wortschatz (expressive language). Der Zuwachs des rezeptiven Wortschatzes ist jedoch im Vergleich geringer. Folglich führt eine gute bis sehr gute Qualität der Lernunterstützung durch die pädagogische Fachkraft zu einer Verbesserung des kindlichen Entwicklungsstandes in allen akademischen Bereichen (vgl. Burchinal 2010, S. 173).

„(...) children who experienced higher quality Instructional Quality (...) tended to score higher on expressive language and math overall, but the magnitude of that association was stronger higher quality classrooms for reading, math and expressive language.“ (Burchinal et al. 2010, S. 173)

Wie bereits die Darstellung des Zusammenspiels der Dimensionen pädagogischer Qualität aufgezeigt hat, besteht nicht zwingend ein kausaler Zusammenhang zwischen den Dimensionen. Ebenso belegen auch die Ergebnisse der Dimensionen der Interaktionsqualität, dass keine Determiniertheit zur Ergebnisqualität besteht. Dennoch lässt die Fülle an Ergebnissen, die einen positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung belegen, die

Vermutung zu, dass die Interaktionsqualität ein zentrales Merkmal für eine günstige Beeinflussung der kindlichen Entwicklung und des kindlichen Wohlbefindens ist. Diese Vermutung erlaubt von einer regulären Verknüpfung zwischen der Interaktionsqualität und der Ergebnisqualität auszugehen. Die folgende Darstellung visualisiert diesen Zusammenhang.



Abb. 7: Einfluss hoher pädagogischer Qualität auf den Outcome des Kindes

Dieser Abbildung ist der Einfluss der einzelnen Dimensionen der Interaktionsqualität auf die kindliche Entwicklung zu entnehmen. Demnach führt in den meisten Fällen ein positives Klima, welches durch eine Orientierung am Kind gekennzeichnet ist, zur Förderung der kindlichen Selbstkompetenz. Ebenso wirkt sich eine gut geführte Gruppe, in der das Verhalten des Kindes zielgerichtet gesteuert wird und Lernarrangements vorzufinden sind, positiv auf die Förderung der kindlichen Selbstregulation aus. Zuletzt bewirkt eine Lernunterstützung der Kinder durch das Geben von Feedback und einer Förderung der kindlichen Sprachbildung, dass das Kind im Hinblick auf seine akademischen, demnach schulisch relevanten Fähigkeiten, und hinsichtlich seiner Sprache gefördert wird.

Trotz dieser sehr vereinfachten Darstellung des Einflusses der Dimensionen der Interaktionsqualität auf die kindliche Entwicklung, bleibt anzumerken, dass demgegenüber auch konträre Forschungsergebnisse stehen und weitere Zusammenhänge hinsichtlich ihrer Einflussnahme bisher empirisch nicht nachgewiesen werden konnten. Downer et al. (2010) verweisen diesbezüglich darauf, dass diese Verknüpfung nicht hinreichend ist. Sie betonen, dass das soziale und akademische Lernen von Kindern ineinandergreift. Dementsprechend kann es sein, dass durch ein positives Klima in der Gruppe auch ein Zuwachs an akademischen Fähigkeiten beobachtet werden kann. Es besteht jedoch das Problem der Ungewissheit darüber, wie diese Entwicklungsprozesse ineinandergreifen.

„Yet we still do not know enough about exactly how these developmental processes are intertwined.“ (Downer et al. 2010, S. 701)

4. Fazit zu Teil A

Im Fokus des Teils A der vorliegenden Arbeit stand das Thema „Qualität in Kindertageseinrichtungen“. Da das Ziel der vorliegenden Studie die Überprüfung der Professionalisierungsmethode Coaching in Bezug zur Erweiterung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte ist und somit grundsätzlich darauf abzielt die Qualität der Erzieher-Kind-Interaktionen zu verbessern, wurde im ersten Kapitel (Kapitel 2 „Qualität“) das Begriffsverständnis von Qualität offengelegt.

Hierzu wurden zunächst Merkmale und Komponenten pädagogischer Qualität dargestellt. Die Merkmale - Relativität, Dynamik und Mehrdimensionalität - implizieren, dass der Begriff einem stetigen Wandel unterliegt (vgl. Fthenakis 2003). Je nach Gesellschaftsform und Blickwinkel auf Qualität entwickelt sich somit ein anderes Verständnis. Neben diesen Merkmalen zeichnet sich Qualität durch drei Komponenten – kindliches Wohlbefinden, kindliche Entwicklungsförderung und Familienunterstützung – aus (vgl. Tietze 2005). Die Ausführungen hierzu resultieren in der Erkenntnis, dass eine konstante und zugleich differenzierte Begriffsbestimmung von Qualität aufgrund dieser Merkmale und Komponenten nicht erfolgen kann. Zudem wurde offengelegt, dass ein Qualitätsanspruch mit dem Ziel der Unterstützung der kindlichen Entwicklung bereits in den Klassikern der Pädagogik der frühen Kindheit (Fröbel und Montessori) zu finden ist.

Im Anschluss daran wurde im dritten Kapitel „Qualitätsforschung“ das dieser Arbeit zugrundeliegende Qualitätsverständnis nach Tietze (1998) aufgegriffen und Dimensionen pädagogischer Qualität beleuchtet. Dabei ist ein zentrales Ergebnis, dass die Komponenten pädagogischer Qualität dem Verständnis der Ergebnisqualität entsprechen. Folglich sind die Ziele aller pädagogischen Bemühungen das Erreichen der Komponenten pädagogischer Qualität. Anhand der Darstellung verschiedener Dimensionen pädagogischer Qualität zeigt sich, dass aktuell in der frühpädagogischen Forschung der Interaktionsqualität, als ein Merkmal der Dimension der Prozessqualität, besondere Aufmerksamkeit zukommt. Begründet liegt dies, wie aufgezeigt werden konnte, in mehreren wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Einfluss der Dimensionen auf die Ergebnisqualität (vgl. Mashburn et al. 2008).

Eine hochwertige Interaktionsqualität zeichnet sich zum einen nur durch das Anwenden bestimmter Techniken, wie Sprachförderstrategien, aus, und zum anderen ist sie abhängig davon, wie diese in konkreten Interaktionen durch den Dialog zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind zielgerichtet eingesetzt werden. Folglich fungiert sie als Lernunterstützung für die kindliche Entwicklung (La Paro et al. 2004). Explizit wird hier unter Interaktionsqualität das zielgerichtete sprachliche Handeln der pädagogischen Fachkraft in der konkreten Interaktion mit dem Kind verstanden, welches sich durch eine hohe Qualität der kognitiven Unterstützung des Kindes auszeichnet.

Die Schlussfolgerung dieser Erkenntnisse ist, dass zukünftige Forschungen ihren Fokus auf die Interaktionsqualität legen sollten, wobei nicht, wie bereits mehrfach belegt, dessen Wirksamkeit auf die kindliche Entwicklung und das des kindlichen Wohlbefindens wesentlich sein sollte, vielmehr ist zu überprüfen, welche Möglichkeiten bestehen, die Erzieher-Kind-Interaktionen dahingehend zu beeinflussen, dass pädagogische Fachkräfte dazu befähigt werden die Qualität ihrer Interaktionen zu erhöhen und somit die kindliche Entwicklung zu unterstützen. An dieser Stelle setzt das in der vorliegenden Studie durchgeführte Coaching an. Das PPCT-Modell nach Bronfenbrenner und Morris (2006) geht davon aus, dass proximale Faktoren einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung haben (vgl. Kammermeyer et al. 2014). Das Coaching (ICB) beeinflusst konkret die proximalen Faktoren, indem gezielt die Interaktionsqualität zu verbessern versucht. Es wird davon ausgegangen, dass dies erfolgreicher ist als eine alleinige Wissensvermittlung, die auf die Qualifikation der pädagogischen Fachkraft (distaler Faktor) ausgerichtet ist.

Teil B Professionalisierung in der Frühpädagogik

Im Fokus des Teils B steht die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften mit dem Ziel Möglichkeiten zur Verbesserung der Qualität von Kindertageseinrichtungen offenzulegen. Der Aufbau des Teils B gliedert sich grob in fünf Themenschwerpunkte: Professionalisierung, Kompetenz, Fort- und Weiterbildung als Professionalisierungsmethode, Coaching als Professionalisierungsmethode und Dialogisches Lesen als Förderansatz zur Steigerung der Interaktionsqualität pädagogischer Fachkräfte.

5. Professionalisierung

In diesem Kapitel steht die Professionalisierung der Frühpädagogik bzw. der pädagogischen Fachkräfte im Fokus. Entsprechend findet zunächst eine Begriffsklärung statt, die zudem Aufschluss darüber gibt, wieso generell der Begriff Professionalisierung im Bezug zur Frühpädagogik in der Fachliteratur verwendet wird.

5.1 Von der Verberuflichung zur Professionalisierung

Als mit dem „PISA-Schock“ die Bedeutung der frühkindlichen Bildung in den Fokus der Aufmerksamkeit rückte, löste die dadurch entstandene Qualitätsdebatte zeitgleich eine Diskussion über die Qualifikation von pädagogischen Fachkräften aus. Dies mündete in einer Forderung nach einer Professionalisierung der Frühpädagogik bzw. der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Balluseck 2009). Unklar bleibt an dieser Stelle, was unter der „Forderung nach Professionalisierung“ zu verstehen ist: lässt sich hierunter eine Forderung nach mehr Professionalität verstehen oder ein Anspruch darauf, dass die Frühpädagogik zu einer Profession wird oder gar beidem? Welches Ziel tatsächlich gegenwärtig verwirklicht werden kann, soll folgend diskutiert werden.

Laut Amthor (2003) ist der Beruf der „Erzieherin“ nicht nur der typische Frauenberuf, sondern zudem „der soziale Beruf“, der die längste geschichtliche Entwicklungstradition aufweist (vgl. Amthor 2003, S. 545). Dennoch war dieser nicht von Beginn an ein Ausbildungsberuf, sondern wurde zunächst ehrenamtlich ausgeübt. Auf dem Weg zur Professionalisierung spricht man demzufolge zunächst von einer „Verberuflichung“ des Erzieherberufs. „Verberuflichung“ meint den „Prozess von der ehrenamtlichen Mütterlichkeit hin zur Pädagogik der Kindheit als Berufsfeld.“ (Thole 2008, S. 273) Schilling und Rauschenbach (2001) verstehen darunter den „(...) Anteil der tätigen Personen, die über eine (wie auch immer geartete) Berufsausbildung verfügen, (...)“ (Rauschenbach/Schilling 2001, S. 214). Folglich ist damit die Entwicklung weg von einer „geistigen Mütterlichkeit“ und einer praktischen Ausbildung, die eher ehrenamtlich ausgeübt wird, hin zu einem Beruf mit einer Ausbildung gemeint (vgl. Böllert/Gogolin 2002, S. 368). Schmidt (2008) begründet die Verberuflichung wie folgt:

„Kurz: bestimmte Formen des Erziehens sind für moderne Gesellschaften so zentral, dass sie nicht mehr erzieherischen Laien überlassen werden (können), sondern in die Hände von ‚Erziehungsexperten‘ gelegt werden, welche diese Leistungen exklusiv erbringen. Erzieherisches bzw. pädagogisches Handeln unterliegt im Zuge dessen einem Prozess der Wissenssystematisierung sowie der Verberuflichung.“ (Schmidt 2008, S. 836)

Diese Verberuflichung ist zugleich an eine „Verfachlichung“ des Berufs geknüpft. Beruflichkeit setzt eine Qualifikation voraus, die in der Ausbildung grundgelegt wird. Dort erfahren die später in den Institutionen der Kinderbetreuung tätigen pädagogischen Fachkräfte einen fundierten Wissenszuwachs. Entsprechend wird unter Verfachlichung in der Frühpädagogik die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte anhand einer einschlägigen sozialpädagogischen Ausbildung verstanden (vgl. Rauschenbach/Schilling 2001, S. 214; Thole 2008, S. 273).

Nachdem bereits die Verberuflichung und die Verfachlichung des Erzieherberufs erfolgt sind, wird zurzeit fachwissenschaftlich und politisch eine Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte bzw. der Frühpädagogik gefordert. Inwiefern dies als Forderung zur Professionsbildung verstanden werden kann bzw. dieser Anspruch tatsächlich zeitnah umgesetzt werden kann, soll folgend dargelegt werden.

Professionen sind Berufe, die bestimmte Merkmale aufweisen anhand derer sie sich von anderen Berufsformen abgrenzen. Aufgrund dessen spricht man hier von einer „gehobenen“ Berufsform.

Hierzu Schmidt (2008): „In synchroner, heutiger Perspektive sind Professionen herausgehobene Berufsformen, die bestimmte gesamtgesellschaftlich zentrale Funktionen erfüllen und die sich aufgrund dessen anhand gemeinsamer typischer Merkmale charakterisieren lassen.“ (Schmidt 2008, S. 838)

Laut Schmidt (2008) sind Professionen vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Wandels von der Vormoderne zur Moderne hin entstanden und gelten als Antwort auf die Komplexitätssteigerung und die Wissensdifferenzierung der Gesellschaft (vgl. Schmidt 2008, S. 837). Konkret liegt die Entstehung von Professionen in der Abschaffung der Ständegesellschaft begründet (vgl. von Balluseck 2008, S. 15). Ursprünglich gab es drei Professionen: Medizin, Recht und Theologie. Die in diesen Professionen Tätigen erfüllten zentrale Aufgaben der Gesellschaft und genossen aufgrund ihres Expertenwissens hohe Anerkennung und Ansehen (vgl. Balluseck 2008, S. 23). Zudem wurde ihnen eine „Interessenlosigkeit“ zugesprochen, weshalb ihnen Vertrauen entgegengebracht wurde. Dies bedeutet, dass ihrem Handeln keine finanzielle Absicht unterstellt wurde, sondern sie mit ihrer Tätigkeit dem Gemeinwohl dienen (vgl. Schütz 2009, S. 83). Als Hauptcharakteristika von Professionen gelten das Fachwissen, der Zentralwertbezug sowie die Autonomie.

Professionen zeichnen sich durch eine Zugehörigkeit zu einer akademischen Leitdisziplin aus, von der das **Fachwissen** bezogen wird (vgl. Nittel 2004, S. 344). Zugleich verweist der Bezug

zu einer akademischen Leitdisziplin auf eine geregelte berufliche Zugangsberechtigung, einen akademischen Abschluss mit entsprechenden beruflichen Titeln hin (vgl. Thole 2008, S. 273; Wildgruber/Becker-Stoll 2011, S. 62). Den Tätigen in Professionen kommt durch ihre Wissensbestände somit ein Expertenstatus zu (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012, S. 141).

Unter **Zentralwertbezug** wird das Erbbringen gesellschaftlich unverzichtbarer Leistungen verstanden (vgl. Schmidt 2008, S. 840). Das Wirken der Professionen ist den Werten der Gesellschaft verpflichtet (vgl. Schmidt 2008, S. 840) und erhält von ihr sowohl das Mandat als auch die Lizenz (vgl. Schütz 2009, S. 82). Thole (2008) und Schmidt (2008) sprechen deshalb auch von einer am Gemeinwohl orientierten Handlungsorientierung, welche als „Kollektivorientierung“ festgehalten werden kann (vgl. Thole 2008, S. 273; Schmidt 2008, S. 840; Wildgruber/Becker-Stoll 2011, S. 62). Zudem weisen Professionen **Autonomie** hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte auf. Zum einen zeichnen sie sich durch eine „Staatsautonomie“ aus. Thole (2008) beschreibt dies als ein von staatlichen Interventionen unabhängige Tätigkeitsausübung (vgl. Thole 2008, S. 273). Tätige in Professionen sind somit im Gegensatz zu Beamten nicht vom Staat handlungsgebunden und gehen deshalb meist einer freiberuflichen Tätigkeit nach (vgl. Schmidt 2008, S.840; Dippelhofer-Stiem 2012, S. 141). Zum anderen weisen sie eine „Klientenautonomie“ auf. Hierunter versteht man die sogenannte „doppelte Autonomie“, welche sich dadurch auszeichnet, dass der Klient die Tätigkeit des Professionellen aufsucht und dieser wiederum nicht in seiner Entscheidungsmacht an den Klienten gebunden ist (vgl. Schmidt 2008, S. 840 f.; vgl. Dippelhofer-Stiem 2012, S. 141).

Profession	
Faktor	Merkmal
Zentralwertbezug	<ul style="list-style-type: none"> - gesellschaftliches Mandat (Auftrag) - gesellschaftlich ratifizierte Lizenz (Erlaubnis) - Kollektivorientierung
Fachlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaftliches Wissen - Ausbildung in Theorie und Praxis - Disziplinäre Wissensbestände - Exklusive Beziehung zu einer akademischen Leitdisziplin (Basis für Reflexions- und Fachwissen) - Expertenstatus - klare Zugangsregeln - Berufsethos
Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - Klientenautonomie - Berufliche Autonomie - Staatsautonomie - Entscheidungsautonomie

Tab. 1: Hauptcharakteristika von Professionen (eigene Darstellung)

Festzuhalten ist, dass als Profession eine „gehobene“ Berufsform bezeichnet wird, die sich durch ihr Mandat und ihren Status in der Gesellschaft, ihr Expertenwissen, ihre Zugangsregelungen und ihre Autonomie auszeichnet. Aufgrund dieser Hauptcharakteristika grenzen sich Professionen von sogenannten „Ausbildungsberufen“ ab. Obwohl der Begriff „Professionalisierung“ so verstanden werden könnte, dass damit immer eine Professionsbildung einhergeht, ist dies nicht unweigerlich zutreffend.

Nittel (2004) versteht Professionalisierung als einen über die Zeit stattfindenden Prozess, der, basierend auf Verberuflichung und Akademisierung, auf dem stetigen Wandel der Berufswelt beruht. Allerdings führt Professionalisierung nur im besten Fall zu einer Professionsbildung und der Entstehung eines sogenannten „besonderen Berufs“. Folglich ist Professionalisierung nicht an eine Profession gebunden, sondern findet in unterschiedlichen Berufsfeldern statt (vgl. Nittel 2004, S. 347). Des Weiteren differenziert Nittel zwischen individueller und kollektiver Professionalisierung. „Individuelle Professionalisierung“ zeichnet sich zum einen durch einen persönlichen Veränderungs- und Reifungsprozess und zum anderen durch einen wissenschaftlichen Kompetenzzuwachs aus. Diese beiden Merkmale münden in einer auf Fachlichkeit basierenden Bildung einer beruflichen Identität und der Anreicherung von Professionswissen (vgl. Nittel 2004, S. 348). „Kollektive Professionalisierung“ meint hingegen nicht die individuelle Bewusstmachung und Wissensanreicherung, sondern beschreibt einen Prozess der Verrechtlichung, Akademisierung, Verberuflichung und der institutionellen Expansion des Berufsstandes (vgl. Schütz 2009, S. 86f.). Entsprechend kann sich die individuelle Professionalisierung unabhängig von der kollektiven Professionalisierung vollziehen (vgl. Schütz 2009, S. 86).

Nittel (2004) und Schütz (2009) verstehen Professionalisierung als einen auf Veränderungen in der Berufswelt beruhenden Prozess, der nicht zwingend an eine Professionsbildung geknüpft ist. Insofern muss mit der Akademisierung eines Berufsstandes nicht eine Herausbildung einer Profession einhergehen.

Wildgruber und Becker-Stoll (2011) stützen ihr Begriffsverständnis von „Professionalisierung“ auf die Äußerungen von Nittel (2004) und Kühl (2006). Sie verstehen hierunter individuelle Entwicklungsprozesse, die zu einem professionellen Handeln führen und die Entwicklung von Experten hervorrufen. Dennoch besteht nicht unweigerlich der Prozess einer Professionsbildung (vgl. Wildgruber/Becker-Stoll 2011, S. 63). Dieser enggefasste Begriff von Professionalisierung impliziert jedoch, dass unter anderem die Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte nicht nach den klassischen Kriterien als Profession gelten kann. Entsprechend ist Akademisierung zwar ein Merkmal von Professionsbildung, jedoch keines von Professionalisierung.

Demgegenüber steht das relativ enggefasste Begriffsverständnis nach Thole (2008). Akademisierung versteht er als akademische Qualifikation des Personals. Wohingegen

Professionalisierung einen einschlägigen akademischen Abschluss im Bereich der Frühpädagogik oder der Sozialpädagogik meint (vgl. Thole 2008, S. 273). Vor dem Hintergrund des bisherigen Verständnisses von Professionalität und professionellem Handeln als nicht an eine Profession gebundenes Merkmal, welches dennoch zur Herausbildung von Experten führen kann, impliziert das enggefasste Verständnis von Thole, dass Professionalisierung und demnach professionelles Handeln an einen akademischen Abschluss geknüpft sind. Folglich wertet er allen Berufstätigen ohne akademischen Abschluss als nicht-professionell ab.

5.2 Professionsbildung in der Frühpädagogik

Nach den bisherigen Erläuterungen der Begriffsverständnisse von Profession und Professionalisierung scheint es fraglich, ob die Frühpädagogik als Profession gelten kann. Unstrittig ist bisher, dass in der Frühpädagogik eine Professionalisierung erfolgt, jedoch soll folgend überprüft werden, ob sie als Profession gelten kann. Dazu müssen zunächst die Begrifflichkeiten Frühpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit geklärt werden, denn sowohl umgangssprachlich als auch in der praxisbezogenen Literatur werden diese häufig synonym verwendet.

Die Pädagogik der frühen Kindheit gilt als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (vgl. Fried/Roux 2013, S. 13). Damit stellt sich die Frage, welchen Bezug die Profession der pädagogischen Fachkräfte, die vormals als Erzieher bezeichnet wurden, zu dieser Teildisziplin hat. Folgend soll deshalb der Zusammenhang zwischen der Teildisziplin und der Profession erläutert werden.

Einen Versuch der Einteilung hat Höllmüller (2011) unternommen. Er unterscheidet zwischen Disziplin, Profession und Praxis. Die „Erziehungswissenschaft“ und damit auch die Teildisziplin „Pädagogik der frühen Kindheit“ betrachtet er als eine Disziplin, in der es sowohl forschende als auch lehrende Wissenschaftler gibt. Diese entwickeln und charakterisieren verschiedene wissenschaftlich fundierte „Pädagogiken“, wie u. a. die Frühpädagogik, im Sinne von Handlungstheorien bzw. -konzepten, mit deren Hilfe die „Profession“ zu professionellem (mit Hilfe von wissenschaftlichem Wissen reflektierten) Handeln befähigt wird (vgl. Höllmüller 2011, S. 71). „Praxis“ meint schließlich jene Handlungen, die von Eltern, Gleichaltrigen etc., also von Nicht-Professionellen, angewendet werden und ebenfalls einen pädagogischen Charakter ausweisen, sich jedoch nicht auf wissenschaftlichen Wissen stützen (vgl. ebd., S. 70f.).

Mit dieser Einteilung werden pädagogische Fachkräfte quasi außen vor gelassen. Denn es ist zum einen von Wissenschaftlern, zum anderen von Sozialpädagogen die Rede, also von zwei Berufsgruppen, die beide eine akademische Laufbahn absolviert haben. Pädagogische Fachkräfte verfügen jedoch über keine akademische Ausbildung, sind aber auch nicht der

Praxis zuzuordnen, da ihr Handeln nicht auf Alltagswissen basiert. Sie nehmen eine nicht näher bestimmte Zwischenposition ein.

Ähnlich unbestimmt sind auch die Fachdiskurse. Diese beziehen sich einerseits auf die Pädagogik der frühen Kindheit, also auf die Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, und andererseits auf die Frühpädagogik, also die von dieser Teildisziplin wissenschaftlich generierten Vorräten an Handlungstheorien bzw. –konzepten. Laut Fried und Roux (2013) stellt die Pädagogik der frühen Kindheit vornehmlich Konzepte zur Bildungsarbeit im Kindergarten, zur Erfassung und Verbesserung der frühpädagogischen Qualität sowie zur Professionalisierung des frühpädagogischen Personals bereit, die direkt oder indirekt auf Kinder zwischen 0 und acht Jahren bezogen sind (vgl. Fried/Roux 2013, S. 15f.). Gemäß Balluseck (2008) beinhaltet „Frühpädagogik“ Konzepte, welche „(...) die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern bis maximal 13 Jahren, also bis zu dem Zeitpunkt, wenn sie vom Gesetz her Jugendliche werden“ reflektieren und sich dabei „auf die Arbeit von pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsfeldern Kindertageseinrichtungen und Grundschule sowie in Einrichtungen beziehen, die die Arbeit dieser Institutionen organisieren, begleiten, fördern, erforschen“. (Balluseck 2008, S. 15)

Damit setzt sie den Begriff der Frühpädagogik mit dem in jüngerer Zeit immer öfter auch verwendeten Begriff der Kindheitspädagogik gleich. Dieser betont u.a., dass die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in verschiedenen Phasen der Bildungsbiografie nicht getrennt reflektiert werden darf, wenn die Anschlussfähigkeit der Handlungstheorien bzw. -konzepte gewährleistet werden soll. Damit korrespondieren politische Reformen, wie z.B. die Einführung der zweiten Generation der Bildungspläne, die Einrichtung von Bachelorstudiengängen.

Der Begriff Kindheitspädagogik ist im Umfeld politischer Reformen entstanden, die dazu führten, dass neben dem Begriff der pädagogischen Fachkraft der Begriff des Kindheitspädagogen eingeführt wurde. Das geschah erstmals im Rahmen der Jugend- und Familienministerkonferenz 2011. Dort wurde formuliert:

„Für Absolventinnen und Absolventen von Bachelorstudiengängen im Bereich der Kindertagesbetreuung, deren berufszulassungsrechtliche Eignung bestätigt worden ist, befürwortet die JFMK im Interesse der Herausbildung eines entsprechenden Berufsprofils eine bundeseinheitliche Berufsbezeichnung. Die JFMK empfiehlt dafür die Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/ staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“. Diese Berufsbezeichnung ist Ausdruck einer Fachlichkeit, die dem Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe entspricht.“ (Jugend- und Familienministerkonferenz 2011, S. 2)

Mit dem Kindheitspädagogen wird das Professionsbild „pädagogische Fachkraft“ so modifiziert, dass die Rolle einer akademischen Ausbildung für die Tätigkeit mit Kindern von 0-10 Jahren betont und großer Wert auf die Ausbildung eines forschenden Habitus gelegt wird.

Vor diesem Hintergrund kann geprüft werden, ob die Frühpädagogik „pädagogische Fachkräfte“ im Sinne des „Kindheitspädagogen“ die Anforderungen erfüllen, die an eine Profession gestellt werden. Dazu werden die bereits weiter oben angeführten Kriterien herangezogen.

Fachwissen: Aufgrund der Entstehung von akademischen Studiengängen zur Frühpädagogik kann der Aspekt der klaren Zugangsregelung zum Teil als erfüllt gelten. Im Widerspruch zur Akademisierung steht jedoch immer noch ehrenamtlich Tätigkeit. Schmidt kritisiert hierzu, dass bei pädagogischen Fachkräften „die Abgrenzung gegenüber Laien oft unscharf [ist] (Ehrenamt).“ (Schmidt 2008, S. 850) Dies bedeutet, dass Frühpädagogik nicht ausschließlich durch ein Expertenwissen gekennzeichnet ist und somit das Wissen pädagogischer Fachkräfte nicht immer in wissenschaftlichem Wissen begründet liegt. Ebenso fehlt der Frühpädagogik eine eindeutige Bezugswissenschaft (vgl. Schmidt 2008, S. 850). Denn die Pädagogik der frühen Kindheit bietet nicht die ganze benötigte Bandbreite an Handlungstheorien und -konzepten, wie z.B. für die Betreuung, Bildung und Erziehung von sechs- bis dreizehnjährigen Kindern erforderlich.

Zentralwertbezug: Ebenso ist der Aspekt des gesellschaftlichen Mandats nicht gegeben, denn in der Frühpädagogik besteht ein „doppeltes Mandat“. Dies bedeutet, dass nicht nur das Gemeinwohl im Fokus der Arbeit steht, sondern aufgrund der Weisungsgebundenheit das Handeln auch im Interesse des Träger oder Verbandes erfolgt (vgl. Schmidt 2008, S. 850).

Autonomie: Ein Kennzeichen einer Profession ist die Staatsautonomie. Diese ist in der Frühpädagogik nicht gegeben. Aufgrund des Entstehungshintergrundes der institutionellen Kinderbetreuung und der Zugehörigkeit zum Wohlfahrtssystem, besteht keine Unabhängigkeit vom Staat. Die Tätigen in der Frühpädagogik sind einem Verband und einem Träger zugehörig und sind diesem weisungsgebunden (vgl. Schmidt 2008, S. 850)

Wie die folgende Übersicht zeigt, erfüllt die Frühpädagogik noch nicht alle Bedingungen, an die eine Profession geknüpft ist.

	Profession	Frühpädagogik
Fachwissen	<ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaftliches Wissen - Ausbildung in Theorie und Praxis - Disziplinäre Wissensbestände - Exklusive Beziehung zu einer akademischen Leitdisziplin (Basis für Reflexions- und Fachwissen) - Expertenstatus - klare Zugangsregeln 	<ul style="list-style-type: none"> - Abgrenzung gegenüber Laien oft unscharf - Keine vollausgebildete, eigenständige Fachlichkeit - Fehlen einer eindeutigen Bezugswissenschaft
Zentralwertbezug	<ul style="list-style-type: none"> - gesellschaftliches Mandat (Auftrag) - gesellschaftlich ratifizierte Lizenz (Erlaubnis) 	<ul style="list-style-type: none"> - doppeltes Mandat
Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - Klientenautonomie - Berufliche Autonomie - Staatsautonomie - Entscheidungsautonomie 	<ul style="list-style-type: none"> - eingeschränkte Klientenautonomie - Fehlende Staatsautonomie

Tab. 2: Fehlende Merkmale der Frühpädagogik als Profession

Die Bestimmung, ob Frühpädagogik bzw. die Pädagogik der frühen Kindheit eine Profession darstellt, ist deshalb so schwierig, da in der Wissenschaft keine klare Definition besteht, was gemeint ist. Die unklaren Bestimmungen der Begrifflichkeiten zeigen eine inkonsistente Teildisziplin auf. Um sich einer Profession annähern zu können, müsste sich die Wissenschaft jedoch auf Einheitlichkeit in der Begrifflichkeiten wie auch in den Ausbildungsinhalten sowie Praxisphasen einigen.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass durch die einschlägige hochschulische Ausbildung die pädagogischen Fachkräfte über ein Fachwissen verfügen, welches über die Teildisziplin „Pädagogik der frühen Kindheit“ vermittelt wird. Jedoch darf nicht verschwiegen werden, dass die hochschulische Ausbildung an den Hochschulen unterschiedlich abläuft, sowohl hinsichtlich der Semesterzahl als auch der Inhalte.

Woran es noch fehlt, ist u. a. an unklaren Bestimmungen der Begrifflichkeiten abzulesen. Dies ist charakteristisch für eine inkonsistente Teildisziplin. Um als geeignete Fachwissensbasis gelten zu können, müsste sich das bislang generierte Professionswissen auf eine Einheitlichkeit in den Begrifflichkeiten wie auch in den Ausbildungsinhalten sowie im Verhältnis von Theorie- und Praxisphasen einigen. Erste Schritte in diese Richtung sind mit der

Einführung akademischer Ausbildungsgänge schon gemacht. Aber man wird nur weiterkommen, wenn man sich zukünftig auf gemeinsame Standards verständigt.

Die Forderung zur Bildung einer Profession ist demnach gerechtfertigt, jedoch zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht hinreichend möglich.

5.3 Professionalisierung durch Akademisierung in der Frühpädagogik

Das Verhältnis von Professionalisierung und Akademisierung wird in der Literatur nicht einheitlich gesehen bzw. beschrieben. Dennoch wird folgend davon ausgegangen, dass durch Akademisierung eine Verbesserung der Professionalität pädagogischer Fachkräfte erfolgen kann. Denn hierzu äußert sich Nittel (2004) wie folgt: „Professionalität ist keineswegs an die Existenz einer Profession gebunden, (...)“ (Nittel 2004, S. 350) Professionalität kennzeichnet nur die jeweilige Qualität auf handlungstheoretischer Basis. Sie ist ein Zustand von Beruflichkeit, der eine personengebundene Qualität aufweist. „Die Kategorie bezeichnet demnach einen spezifischen Modus im professionellen Handeln bzw. des Arbeitsvollzugs selbst, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung des beruflichen Rollenträgers erlaubt.“ (Nittel 2004, S. 351) Professionalität drückt sich somit im direkten Handeln aus, welches durch bestimmte Orientierungen, also Motive, Ziele, Werte und Leitbilder bestimmt wird. Eine ganz spezifische, im Vorherigen näher gekennzeichnete Qualität des konkreten Handelns ist folglich ein Merkmal von Professionalität. Dabei darf nicht übersehen werden, dass sich Professionalität nicht zuletzt durch eine emotionale Verbundenheit mit der Arbeit auszeichnet (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012, S. 142). Inwiefern gegenwärtig die Forderung nach Professionalisierung mit dem Ziel der Verbesserung der Professionalität pädagogischer Fachkräfte mithilfe einer Akademisierung der Frühpädagogik tatsächlich verwirklicht werden kann und ob diese Forderung gerechtfertigt ist, soll in diesem Abschnitt thematisiert werden.

Der Aktionsrat Bildung ist ein Expertengremium bestehend aus Wissenschaftlern der Bildungsforschung, das sich auf die Initiative vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. hin gegründet hat. Sie fordern in ihrem Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ die Akademisierung der Frühpädagogik und zwar sollen bis zum Jahr 2020 in jeder Kindertageseinrichtung eine akademisch ausgebildete pädagogische Fachkraft arbeiten (vgl. Aktionsrat Bildung 2012, S. 13). Begründet liegt diese Forderung u.a. in den Ergebnissen des internationalen Vergleichs der Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft mit anderen EU-Ländern. Dieser belegt, dass in fast allen Ländern der EU die Ausbildung auf Hochschulniveau geregelt ist und Deutschland somit nicht den europäischen Standard entspricht (vgl. Wallnöfer 2008, S. 65). Neben Deutschland gehören Malta, Österreich, die Tschechische und Slowakische Republik als einzige Länder der EU zu denen die die Kernfachkräfte einer Kindertageseinrichtung nicht akademisch ausbildet (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 411).

Die Ausbildung der Kernfachkräfte in Kindertageseinrichtungen führt demnach in den meisten der 28 EU-Länder über einen dreijährigen Studiengang, der mit einem Bachelorabschluss endet. So herrscht in den meisten 28 EU-Ländern Einigkeit, wie das Personal für die Arbeit mit 3-6- bzw. 3-10Jährigen ausgebildet sein sollte. „(...): die Kernfachkräfte, d.h. die Fachkräfte mit Gruppen- oder Leitungsverantwortung werden auf Hochschulniveau ausgebildet.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 493) Dies zeigt, dass die Bedeutsamkeit der Qualifikation der pädagogischen Fachkraft für den Bildungserfolg der Kinder dort bereits erkannt wurde und die pädagogischen Fachkräfte ein höheres Ansehen genießen als noch in Deutschland.

Angesichts der Tatsache, dass die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in Deutschland nicht dem Standard der EU entspricht, soll diesbezüglich ein Überblick über den Ist-Zustand der Kinderbetreuung in Deutschland gegeben werden.

In Deutschland befinden sich Kindertageseinrichtungen auf dem Weg von einer Betreuungseinrichtung hin zu einer Bildungsinstitution. Um Kinder bilden zu können, müssen pädagogische Fachkräfte über das notwendige Fachwissen verfügen sowie Kenntnisse darüber haben, wie sie dieses Fachwissen umsetzen können. Wie die Ergebnissen zu Qualitätsstudien zeigen, ist dies kaum über die bisherigen Bildungswege, die zu Arbeit mit Kindern befähigen, zu gewährleisten. Folgend soll zunächst aufgezeigt werden, wie auf politischer Ebene die Betreuungs- und Bildungsangebote der Frühpädagogik zu verorten sind und wie bisher pädagogische Fachkräfte für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ausgebildet werden. Basierend darauf soll anschließend die Gründe erläutert werden, wieso eine Akademisierung der Frühpädagogik angestrebt wird.

Die Verantwortung auf politischer Ebene für die Bildungs- und Betreuungsangebote von Kindern vor der Einschulung obliegt in Deutschland der Bundesregierung, den Bundesländern und den Kommunen. Diese Angebote ordnen sich dem System der Kinder- und Jugendhilfe zu und folglich nicht dem Bildungssystem (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 70). Begründet liegt diese Zugehörigkeit in der geschichtlichen Entwicklung der institutionellen Kindertagesbetreuung in Deutschland. Hinsichtlich des Bildungssystems herrscht in Deutschland der Föderalismus. Dies bedeutet, dass die einzelnen Länder die Bildungsaufgabe regeln. Hinsichtlich Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder vor der Einschulung verfügt die Bundesregierung über eine Anregungskompetenz. Das bedeutet, dass sie gesetzliche Vorgaben machen kann, die dann von den einzelnen Bundesländern in Gesetze übertragen werden. Für „die Durchführung und Sicherstellung der Finanzierung der Kindertagesbetreuung sind aber die Kommunen [zuständig].“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 70) Die Gemeinden sind das Wirkorgan auf kommunaler Ebene. Diese schließen sich meist zu Gemeindeverbänden zusammen und entscheiden über die Umsetzung der Bildungs- und Betreuungsaufgaben (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 70).

Über welche Qualifikation pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen verfügen, zeigt der Bericht „Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012“ des Statistischen Bundesamtes (2012). Im März 2012 fungierten 468.000 Personen als Betreuungspersonal in Kindertageseinrichtungen. Mit einem Anteil von 69% (324.000 Personen) bildet die Gruppe der ausgebildeten ErzieherInnen den Kern der Beschäftigten. An zweiter Stelle bilden mit einem Anteil von 12% (56.000 Personen) die Gruppe der KinderpflegerInnen. Lediglich 5% (22.000 Personen) des Personals kann eine akademische Ausbildung vorweisen. AkademikerInnen werden hier verstanden als Personen, die über einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss verfügen (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 26). Nur minimal geringer mit einem Anteil von 4% ist die Zahl derjenigen, die entweder über keinen Berufsabschluss oder sich noch in der Ausbildung befinden (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 26). Ein Abgleich der Daten vorheriger Jahre zeigt, dass es im Zeitraum von 2007 bis 2012 „keine Veränderungen in der Struktur der Ausbildungsabschlüsse bei dem in Kindertageseinrichtungen beschäftigten Personal gegeben [hat].“ (Statistisches Bundesamt 2012, S. 26) Auch wenn sich längsschnittlich die Struktur der Ausbildungsabschlüsse nicht verändert hat, lassen sich regionale Unterschiede nachweisen. In Westdeutschland verfügen 65% der Beschäftigten über einen Abschluss als ErzieherIn, in Ostdeutschland sind es allerdings 81%. Das Bundesland mit dem geringsten Anteil von Beschäftigten mit einem Abschluss als ErzieherIn ist Bayern mit lediglich 50%.



Abb. 8: Qualifikation des Betreuungspersonals in Kindertageseinrichtungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 27) (eigene Darstellung)

Im Folgenden sollen die drei Ausbildungsgänge thematisiert werden, die Personen dazu befähigt in Kindertageseinrichtungen zu arbeiten. Diese drei entsprechen den bereits erwähnten Hauptgruppen des Personals ErzieherIn, KinderpflegerInnen und SozialpädagogInnen bzw. Sozialarbeitern. Überdies hinaus kann man der Abbildung entnehmen, dass auch zu 11% Betreuungspersonal beschäftigt ist, das über einen anderen Abschluss verfügt.

Mit einer Beschäftigungsquote von 69% bilden staatlich anerkannte ErzieherInnen die Kerngruppe des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 26). Dieser Abschluss basiert auf einer dreijährigen Ausbildung an einer Fachschule bzw. in Bayern an einer Fachakademie (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 80), wobei als Zugangsvoraussetzung ein mittlerer Abschluss eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung gilt (vgl. ebd., S. 83). Insgesamt sind 12% des Betreuungspersonals in Kindertageseinrichtungen KinderpflegerInnen (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 26). Zur Ausübung dieser Tätigkeit berechtigt eine zweijährige Ausbildung an Berufsfachschulen (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 80). Ein Hauptschulabschluss bildet die Voraussetzung zur Ausbildung. KinderpflegerInnen haben zu 85% die Rolle einer Zweitkraft inne. Anzumerken ist, dass dieser Beruf nicht mehr in jedem Bundesland erlernbar ist, sondern dieser in einigen Bundesländern durch den Beruf des Sozialassistenten ersetzt wurde. An die Ausbildung des Sozialassistenten kann direkt eine Ausbildung zu staatlich anerkannten Erzieherin angeschlossen werden (vgl. ebd., S. 83)

Lediglich 5% des Betreuungspersonals in Kindertageseinrichtungen verfügen über einen (Fach-)Hochschulabschluss. Laut Oberhuemer/Schreyer (2010) stellt die Gruppe der SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen diejenige Gruppe dar, die dazu berechtigt ist, in Kindertageseinrichtungen zu arbeiten (vgl. ebd., S. 80). Ein drei bis dreieinhalbjähriges Studium an einer (Fach-)Hochschule oder Berufsakademie führt zur Erlangung des Abschlusses (vgl. ebd., S. 80). Nach dem erfolgreichen Abschluss des Bachelorstudiums kann ein Masterstudium angeschlossen werden. Die Dauer sowie Inhalte der einzelnen Studiengänge variieren sowohl unter den Bundesländern als auch hinsichtlich der Hochschulen (vgl. ebd., S. 84f.).

Der kurze Überblick zeigt, dass zwar akademisch ausgebildetes Personal in Kindertageseinrichtungen tätig ist, dieses prozentual jedoch nur einen sehr geringen Anteil ausmacht. Dementsprechend ist die Forderung nach Professionalisierung in der Frühpädagogik mithilfe der Akademisierung gerechtfertigt. Weitere Gründe für eine Akademisierung sollen folgend diskutiert werden.

Die bereits angeführte Forderung des Aktionsrats Bildung zur Akademisierung der Frühpädagogik lässt sich anhand von vier Aspekten begründen: (1) die hohen Erwartungen an pädagogische Fachkräfte, (2) die Auswirkungen der Qualität der Kindertageseinrichtung auf die kindliche Entwicklung, (3) das Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte und (4) die Situation der Fort- und Weiterbildungen.

Der Aktionsrat Bildung (2012) stellt heraus, dass durch die Entwicklung der Kindertageseinrichtungen weg von einer Betreuungseinrichtung und hin zu einer Bildungsinstitution, die Erwartungen, die an pädagogische Fachkräfte gestellt werden, gestiegen sind (vgl. Aktionsrat Bildung 2012, S. 19). Begründet liegt dies in der wichtiger

gewordenen Förderung der Kinder in den jeweiligen Bildungsbereichen. „Neue Anforderungen werden zudem an eine (sehr) frühe Sprachdiagnostik und Sprachförderung gestellt, um Kindern mit Defiziten in der altersgemäßen Beherrschung der deutschen Sprache einen guten Start ihrer Schullaufbahn zu ermöglichen.“ (Aktionsrat Bildung 2012, S. 19f.) Wie bereits im Teil A dieser Arbeit diskutiert wurde, verweisen Forschungsergebnisse zur Qualität von Kindertageseinrichtungen darauf, dass diese einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat. Zu nennen sind die hier u.a. bereits vorgestellten Studien von Sylva et al. (2004), Tietze (1998, 2012). Zudem weisen aktuelle großangelegte Studien auf einen Einfluss des Qualifikationsniveaus der pädagogischen Fachkraft auf die kindliche Entwicklung hin (z.B. La Paro et al. 2009, Sylva et al. 2004). Als Möglichkeit der Professionalisierung führt der Aktionsrat Bildung Fort- und Weiterbildungen als Methode der Verbesserung der Professionalität an. Zwar geben Sie zu bedenken, dass diese kaum hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert wurden, jedoch führen Sie eine Metaanalyse von Fukkink und Lont aus dem Jahr 2007 an, nach der sich Effekte eines Kompetenzzuwachs bei den pädagogischen Fachkräften nachweisen lassen und sich zudem einen Entwicklungszuwachs bei den Kindern verzeichnen lässt. Aufgrund dessen kommt der Aktionsrat Bildung zu folgender Schlussfolgerung:

„Auch wenn der derzeitige Forschungsstand zum Qualifikationsniveau und zu den Kompetenzen des Personals frühpädagogischer Einrichtungen in einigen Aspekten noch lückenhaft ist, lässt sich zusammenfassend festhalten: Gute Qualifikationen des pädagogischen Fachpersonals und vor allem auch eine akademische Hochschulausbildung sind bedeutsam.“ (Aktionsrat Bildung 2012, S. 31)

Aufgrund dieser gestiegenen Erwartungen an pädagogische Fachkräfte soll die Ausbildung auf Hochschulniveau erfolgen. Begründet liegt dies in der Vermittlung von Kompetenzen, die eine akademische Ausbildung gewährleistet. „Ziel einer akademischen Ausbildung ist es, die Reflexions-, Diskurs- und Abstraktionsfähigkeit der zukünftigen ErzieherInnen zu fördern und ihnen damit Handlungskompetenzen für die komplexen Anforderungen in der Frühpädagogik zu vermitteln.“ (Wallnöfer 2008, S. 66) Pasternack (2008) bestimmt zwei Aspekte als Ziele, die eine pädagogische Fachkraft maßgeblich durch ein Studium erhalten kann. Dies ist zum einen eine auf wissenschaftlich fundierten Kenntnissen beruhende Urteilsfähigkeit und zum anderen eine darauf stützende Handlungsfähigkeit (vgl. Pasternack 2008, S. 39).

„Oder genauer: Zu erlangen ist die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende – d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende und hinter jegliche Vordergründigkeiten blickende – Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können.“ (Pasternack 2008, S. 39)

Dass sich die Bedeutsamkeit der Akademisierung bereits institutionell niedergeschlagen hat, zeigt sich durch die gestiegenen Studiengänge zur Frühpädagogik. Als Beispiel kann hier die

Alice Salomon Hochschule in Berlin angeführt werden, die als erste Hochschule 2004 bereits ersten Studiengang zur Frühpädagogik angeboten hat (vgl. Wallnöfer 2008, S. 65). Mittlerweile gibt es in Deutschland 120 Studiengänge im Bereich der Elementarerziehung (vgl. Stand 21.02.16 WIFF).

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass gegenwärtig eine Akademisierung der Frühpädagogik stattfindet, welches zu einer die Verbesserung der Professionalität pädagogischer Fachkräfte führen kann. Dennoch bleibt auch hier festzuhalten, dass aufgrund des unterschiedlichen Ablaufs der hochschulischen Ausbildung, sowohl hinsichtlich der Semesteranzahl und Inhalte, eine Verbesserung der Professionalität nicht zwingend gewährleistet sein kann.

Die gegenwärtige Forderung nach einer Professionalisierung der Frühpädagogik bzw. pädagogischer Fachkräfte kann nur durch eine Einheitlichkeit erreicht werden. Dies gilt sowohl für das Fachwissens bzw. das generierte Professionswissens als auch für die Ausbildungsinhalte.

6. Kompetenz

Aufgezeigt wurde bisher, dass Professionalisierung in der Frühpädagogik nur gelingen kann, wenn eine Einheitlichkeit der Begriffe und der Ausbildungsinhalte besteht. Diese bilden die Grundlage für eine Verbesserung der Professionalität pädagogischer Fachkräfte und kann durch eine akademische Ausbildung und durch Fort- und Weiterbildungen erfolgen. Konkret geht es bei der Steigerung der Professionalität um eine Verbesserung der Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Aufgrund dessen widmet sich der erste Teil dieses Kapitels der Klärung des Begriffs „Kompetenz“ im Allgemeinen und wird anschließend auf berufsbezogene Professionalität übertragen.

6.1 Der Kompetenzbegriff

Das erziehungswissenschaftliche Begriffsverständnis von „Kompetenz“ lässt sich auf Roth (1971) zurückführen. Er prägte als erster diesen Begriff und beschreibt in seinem Werk „Pädagogische Anthropologie“ die Erziehung zur Mündigkeit als das zentrale Ziel und Grundlage für ein selbstbestimmtes Leben. Mündigkeit versteht er als „(...) Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit (...).“ (Roth 1971, S. 180) Diese unterteilt er in drei Teilkompetenzen: Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz.

Roth versteht unter „Selbstkompetenz“ die Fähigkeit „(...) für sich selbst verantwortlich handeln zu können, (...). Sachkompetenz meint die „Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können (...).“ Und Sozialkompetenz definiert er als „Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und ebenfalls zuständig sein zu können.“ (Roth 1971, S. 180)

Dass diese Teilkompetenzen und ihr Begriffsverständnis auch heute nicht an Bedeutung verloren haben, zeigt sich auf politischer und wissenschaftlicher Ebene.

Auf politischer Ebene werden folgend die Empfehlung des Europäischen Parlaments und der Bildungsplan des Landes Nordrhein-Westfalen herangezogen. In der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates (2008) zur „Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ wird Kompetenz verstanden als „nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen.“ Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“ (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2008, S. 4) Folglich stützt sich dieses Begriffsverständnis auf jenes von Roth hinsichtlich der Merkmale „Selbstständigkeit“ und „eigenverantwortliches Handeln“, jedoch bezieht sich dieses Verständnis nicht nur auf den frühpädagogischen Sektor, sondern auf Kompetenz im Hinblick auf lebenslanges Lernen. Ein

enger gefasstes Begriffsverständnis zeigt sich im Bildungsplan des Landes Nordrhein-Westfalen, der sich konkret auf die von Kindern zu erwerbenden Kompetenzen bezieht.

In dem Bildungsplan „Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0-10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“ (2010) werden als übergreifende Entwicklungsziele die Sachkompetenz, die Selbstkompetenz und die Sozialkompetenz genannt. Sie werden als Basiskompetenzen verstanden, auf denen weitere Kompetenzen aufbauen.

Unter Selbstkompetenz werden dort die Fähigkeiten verstanden „die eigene Identität zu entwickeln, zu erproben und zu bewahren sowie eigene Fähigkeiten und Stärken zu kennen und damit verantwortlich und situationsgerecht umzugehen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2010, S. 26) „Sozialkompetenz ist die Fähigkeit, Bedürfnisse, Wünsche, Interessen und Erwartungen anderer zu erkennen und im eigenen Verhalten angemessen zu berücksichtigen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2010, S. 27) „Sachkompetenz ist die Fähigkeit, sachbezogen zu urteilen, entsprechend zu handeln und Wissen auf unterschiedliche Situationen zu übertragen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2010, S. 28)

Diese Basiskompetenzen erfüllen nicht nur den Zweck der Alltagsbewältigung. Sie sind zwar die Grundlage dafür, dass sich das Kind in seiner Umwelt mit anderen Personen und sich selbst auseinandersetzt und zurechtkommt, über dies hinaus bilden sie die zentralen Kompetenzen, auf die durch Bildungsprozesse der Erwerb weiterer Kompetenzen ermöglicht wird (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2010, S. 26). Somit bilden diese Basiskompetenzen die Grundlage für die Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. ebd. 2010, S. 34).

Auf wissenschaftlicher Ebene ist insbesondere die Definition von Weinert (2001) relevant. Diese bezieht sich zwar auf den schulischen Sektor, wird mittlerweile jedoch auch von der Frühpädagogik genutzt. Er versteht „(...) unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f.) Folglich ist für ihn Kompetenz erlernbar. Klieme et al. (2009) stützen sich in der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ auf die Definition von Weinert und betonen „Kompetenz ist nach

diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“ (Klieme et al. 2009, S. 72) Demzufolge zeigt sich Kompetenz erst im konkreten Handeln bzw. Bewältigen der Situation. Diesem Verständnis folgt auch eine weitere Definition von Gnahs (2010) aus der Disziplin der Erwachsenenbildung. Er nimmt eine Differenzierung der Begrifflichkeiten „Qualifikation“, „Kompetenz“ und „Performanz“ vor. „Qualifikation“ versteht er als Wissensbestände, die innerhalb eines Bildungsprozesses erlernt wurden und anhand von Prüfungen nachgewiesen werden können. „Kompetenzen“ beruhen zwar auf den Wissensbeständen, allerdings birgt der Begriff eine prinzipielle Anwendbarkeit in sich. „Performanz“ ist das sichtbare also gezeigte Handeln (vgl. Gnahs 2010, S. 21). Übertragen auf die Frühpädagogik bedeutet dies, dass sich die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte durch ihren erworbenen Abschluss abbildet. Inwiefern pädagogische Fachkräfte Kompetenzen aufweisen, zeigt sich darin, ob Bildungsangebote aufgrund der Wissensbestände geplant werden können. Somit geht es darum erlerntes Wissen auf unterschiedliche Situationen übertragen zu können. Die Performanz zeigt sich darin, wie gut die pädagogischen Fachkräfte das geplante Angebot in der jeweiligen Situation tatsächlich umsetzen können.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Kompetenz aus zwei Merkmalen besteht. Zum einen hat Kompetenz das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe, welches sich aus den drei Basiskompetenzen „Selbstkompetenz“, „Sachkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ zusammensetzt. Zum anderen ist Kompetenz erlernbar und kann durch Qualifikationen erlangt werden. Die Verfügbarkeit einer Kompetenz zeigt sich im konkreten Handeln, also in der Performanz einer Person.

6.2 Professionelle Handlungskompetenz

Mit dem Ziel der Professionalisierung ist, neben der Bildung einer Profession, vor allem die Steigerung der Professionalität pädagogischer Fachkräfte gemeint. Um professionell Handeln zu können, müssen sie über eine sogenannte „professionelle Handlungskompetenz“ verfügen. Was konkret unter diesem Begriff zu verstehen ist, wird folgend erläutert.

Bisher wurde deutlich, dass die drei Basiskompetenzen „Selbstkompetenz“, „Sachkompetenz“ und „Sozialkompetenz“, nicht nur Kindern helfen sich die Welt anzueignen, sondern auch Erwachsenen sich in ihrem Berufsfeld zu etablieren und qualitativ hochwertig zu arbeiten (vgl. Blossfeld/Roßbach 2012, S. 199). Diese drei bilden die Grundlage für den Erwerb weiterer Kompetenzen, zu denen auch die sogenannte „Handlungskompetenz“ zählt.

Handlungskompetenz meint zunächst allgemein „(...) [die] Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz wird mit den vier

Kompetenzen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Persönlichkeitskompetenz erreicht.“ (Robert Bosch Stiftung 2011, S. 100) Diese Definition beinhaltet, zwar unter der Verwendung anderer Begrifflichkeiten, die drei Basiskompetenzen und wird um die „Fachkompetenz“ erweitert. Laut Anders (2012) bildet sich Handlungskompetenz aus einem Bündel von Kompetenzen heraus, welches sie als Kompetenz im weiteren Sinne zusammenfasst: „ (...) d.h., Handlungskompetenz beschreibt das Zusammenspiel von kognitiven Kompetenzen, metakognitiven Fähigkeiten, Wertorientierungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen.“ (Anders 2012, S. 9)

Professionelle Handlungskompetenz

Die Forderung nach Professionalisierung bezieht sich jedoch auf die Steigerung der berufsbezogenen Professionalität, weshalb damit nicht die Handlungskompetenz im Allgemeinen, sondern die „professionelle Handlungskompetenz“ gemeint ist. Ein zentrales Merkmal „professioneller Kompetenzen“ ist ihre Erlernbarkeit. Während der Ausbildung und des weiteren Berufslebens entwickeln sich diese professionellen Kompetenzen und können durch Fort- und Weiterbildungen erweitert und verändert werden (vgl. Anders 2012, S. 9). Aufgrund dessen birgt dieses Merkmal die Möglichkeit in sich, die Professionalität pädagogischer Fachkräfte zu steigern, mit dem Ziel den sich stellenden Handlungsanforderungen des heterogenen Arbeitsfeldes adäquat anzupassen.

Laut Fried (2012) konstituiert sich professionelle Handlungskompetenz anhand eines Wechselspiels von zwei Komponenten: „Subjektive Handlungsorientierung“ und „Könnensrepertoire“. Jedoch äußert sich die professionelle Handlungskompetenz erst im konkreten pädagogischen Handeln der pädagogischen Fachkraft. Um Aussagen über die professionelle Handlungskompetenz treffen zu können, ist das Vorhandensein eines Professionsbildes nötig, da nur an diesem die Handlungen gemessen werden können (vgl. Fried 2012, S. 81). Im Folgenden werden die Komponenten „Subjektive Handlungsorientierung“ und „Könnensrepertoire“ dargelegt.

Subjektive Handlungsorientierung

Die „Subjektive Handlungsorientierung“ nach Fried 2012, setzt sich zusammen aus den Merkmalen „professionelles Wissen“ und „professionelle Haltung“. Ersteres bezieht sich auf das in der Ausbildung, in der Tätigkeit im Berufsfeld und durch Fort- und Weiterbildungen angereicherte Wissen.

Einen ersten Versuch der Begriffsklärung hat Fried bereits 1999 vorgenommen. Damals verstand sie hierunter „(...) das „Theoretisieren“ bzw. Reflektieren von Praxis, also die Erzeugung einer gedanklichen Ordnung, mit deren Hilfe die Praxis erfaßt, gedeutet und aufbewahrt werden kann.“ (Fried 1999, S. 135) Wesentlich bei dieser Definition ist noch das

Ausbleiben des Fachwissens, da Wissen verstanden wird als die Reflexion des eigenen Handelns. Ein präziseres und enggefassteres Begriffsverständnis erfolgt ebenfalls nach Fried (2008a).

Dort teilt sie Wissen in die Kategorien „Fachwissen“ und „Heuristiken“ auf. Fachwissen meint das in der Ausbildung sowie in Fort- und Weiterbildungen vermittelte disziplinäre Wissen. Mit Heuristiken werden personentypische Herangehensweisen beschrieben. Das vermittelte Fachwissen wird hierbei personenspezifisch genutzt, um vorliegende Probleme zu lösen (vgl. Fried 2008a, S. 268).

Eine ähnliche Zweiteilung des Begriffs liegt dem Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen (2010) zugrunde. Professionelles Wissen beinhaltet demnach „(...) Kenntnisse über Kindheit, alters- und geschlechtsspezifisch geprägte Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die Bedeutung sozialer Kontexte sowie von Bindungen und die Voraussetzungen für die Entwicklung von Resilienz sowie didaktische und methodische Kompetenzen. Das Fachwissen umfasst auch die Fähigkeit, dieses in Bezug auf Zielgruppen, soziale Rahmenbedingungen und institutionelle Ziele zu reflektieren und im Hinblick auf die Gestaltung von Bildungsprozessen anzuwenden und weiterzuentwickeln.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2010, S. 73; vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 64)

Relevant ist dabei die direkte Bezugnahme zum „professionellen Wissen“, welches sich aus den drei Merkmalen Fachwissen, didaktische/methodische Kompetenzen und Reflexionskompetenz zusammensetzt.

Eine weitere zentrale Bestimmung von Wissen beruht auf der Topologie von Shulman (1986). Siraj-Blatchford et al. (2002) beziehen sich in der Kategorie „Pedagogical Content Knowledge“ auf Shulman (1986), der eine Unterteilung von Wissenskomponenten für den Lehrbereich vorgenommen hat. Er unterscheidet „Content Knowledge“ (Inhaltswissen) in drei Kategorien; „Subject Matter Content Knowledge“ (Fachwissen), „Pedagogical Content Knowledge“ (fachdidaktisches Wissen) und „Curricular Knowledge“ (Fachcurriculares Wissen) (vgl. Shulman 1986, S. 9f.; Baumert 2006, S. 482).

Shulmans Topologie bezieht sich auf das Wissen von Lehrkräften und wurde 2006 von Baumert für nationale Lehrkräfte adaptiert. Durchgesetzt hat sich hierbei die Dreiteilung von Wissen in allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen (vgl. Baumert 2006, S. 482). Baumert führt hierzu an, dass diese Wissenskomponenten das Wissen und Können von Lehrkräften wiedergibt (vgl. Baumert 2006, S. 482).

Siraj-Blatchford et al. (2002) stellen in ihrer Untersuchung heraus, dass pädagogische Fachkräfte über nicht genügend „Wissen“ verfügen. Diese Schwäche beeinflusst allerdings

nicht nur die Handlungen der pädagogischen Fachkräfte, sondern wirkt sich indirekt auch auf die Entwicklung der Kinder aus.

„Our study shows that early years staff may need support in developing their pedagogical content knowledge in the domains of the Early Learning Goals” (Siraj-Blatchford et al. 2002, S. 14)

“We found examples of practitioners whose knowledge and understanding of the particular curriculum area being addressed was inadequate and this led to missed opportunities or uncertain outcomes, and this was particularly the case for the direct teaching of phonics. It is generally recognised that different pedagogic techniques are required for the effective learning of different forms of knowledge, skills and understanding (Siraj- Blatchford, 1999) and in teacher education, this is often referred to as ‘pedagogical content knowledge’ (Shulman, 1986); the way we make the knowledge accessible and understood to others (the children).” (Siraj-Blatchford et al. 2002, S. 67)

Anders (2012) führt in der „Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik““ an, dass zur professionellen Handlungskompetenz einer pädagogischen Fachkraft Aspekte des Professionswissens gehören. Hierbei bezieht sie sich auf eine Kategorisierung, die eigentlich für Lehrkräfte des Primar- und Sekundarbereichs entwickelt wurde, jedoch von Siraj-Blatchford et al. (2002) auf die Frühpädagogik übertragen wurde (vgl. Anders 2012, S. 17f.).

Auch Anders (2012) greift die ursprünglich von Shulman entwickelte Topologie auf und verweist darauf, dass ein Forschungs- und Theoriestrang dem Professionswissen von pädagogischen Fachkräften eine zentrale Bedeutung hinsichtlich der Gestaltung von Lerngelegenheiten zukommt (vgl. Anders 2012, S. 17). Basierend auf dem Professionswissen von pädagogischen Fachkräften verweist dieser Theoriestrang ebenfalls auf eine Unterteilung des Fachwissens in drei Bereiche; Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeines pädagogisches Wissen.

„Unter „Fachwissen“ wird das vertiefte, konzeptuelle Hintergrundwissen und vertiefte Verständnis der Inhalte im jeweiligen Bildungsbereich verstanden.“ (Anders 2012, S. 18) Als Basis dienen folglich die in den Bildungsplänen formulierten Bildungsbereiche, wie z.B. Sprache, Mathematik und Motorik (vgl. Anders 2012, S. 18). Das Fachwissen bildet demnach die Grundlage für den Umgang mit Kindern. „Das fachdidaktische Wissen (PCK) bezieht sich auf das Wissen, wie Fachinhalte Lernenden verfügbar gemacht werden können, also beispielsweise das Wissen über typische fachbezogene Kognitionen von Kindern (z. B. Wissen über Vorstellungen von Kindern, Wissen über typische Denkfehler), das Wissen über das Potenzial von Alltagssituationen und Lernmaterialien für Lernprozesse und die Gestaltung von Lerngelegenheiten sowie das Wissen über effektive Instruktionsstrategien zur Begleitung des Lernprozesses im jeweiligen inhaltlichen Bereich.“ (Anders 2012, S. 18) Demnach bildet

das fachdidaktische Wissen die Grundlage für die Darbietung der Bildungsinhalte. Die pädagogische Fachkraft benötigt Wissen darüber, wie sich die kognitive Entwicklung von Kindern vollzieht, um die Bildungsinhalte vermitteln zu können. „Das allgemeine pädagogische Wissen (PK) bezieht sich auf die fachübergreifenden Wissensfacetten, welche zur Gestaltung der Lernangebote und der pädagogischen Interaktion notwendig sind. Beispielhaft sind hier zu nennen: Wissen über Lernformen, Wissen über Strategien der Gruppenführung, entwicklungspsychologisches Wissen, Wissen über Beziehungsgestaltung.“ (Anders 2012, S. 18) Das allgemeine pädagogische Wissen dient aufgrund seines fächerübergreifenden Charakters als Basis für die Gestaltung einer Lerngelegenheit, da dort Aspekte wie die Beziehungsgestaltung Berücksichtigung finden.

Das zweite Merkmal „Subjektiver Handlungsorientierung“ stellt die „Professionelle Haltung“ dar. Gemeint sind damit die Normen, Werte und Einstellungen an denen sich das Handeln der pädagogischen Fachkraft orientiert. Diese werden für die vorliegende Untersuchung unter dem Begriff „Motive“ gebündelt. Hierunter fallen das Bild vom Kind und das eigene Rollenverständnis und somit auch die Einstellung zur Bildung und der Schaffung von Lerngelegenheiten. Die professionelle Haltung der pädagogischen Fachkraft konkretisiert sich folglich in der direkten Interaktion mit dem Kind (vgl. Nentwig-Gesemann 2011, S. 10). Auch im Bildungsplan des Landes Nordrhein-Westfalen (2010) wird die professionelle Haltung betont. Konkret heißt es hierzu:

„Professionelle Haltung gegenüber dem Kind bedeutet, Interesse am Kind und seinem Entwicklungsprozess, Anerkennung der subjektiven Weltsicht des Kindes, Akzeptanz der kindlichen Selbstständigkeit und Achten der Individualität des Kindes. Akzeptanz und ein positiver Umgang mit sozialen, kulturellen und individuellen Unterschiedlichkeiten der Kinder (Alter, Geschlecht, Begabungen, Fähigkeiten), Offenheit für unterschiedliche Kindercharaktere und professionelle Empathie und eine hohe Reflexivität der eigenen Haltung gegenüber Kindern und Eltern sind Voraussetzungen, um erfolgreich mit der Heterogenität von Kindern umgehen zu können.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2010, S. 71) Auch im aktuellen Bildungsplan „Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“ (2016) werden diese Angaben zur professionellen Haltung, dem professionellem Wissen sowie dem professionellem Handeln beibehalten (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 64).

Könnensrepertoire

Das „Könnensrepertoire“ ist die zweite Komponente „Subjektiver Handlungsorientierung“ und wird in der vorliegenden Arbeit kurz als „Können“ zusammengefasst.

Fried (1999) hat bereits sehr früh versucht die Begriffe „Wissen“ und „Können“ von pädagogischen Fachkräften voneinander abzugrenzen. „Können“ zeichnet sich durch „(...) das gekonnte „Praktizieren“ von Praxis, also die Fähigkeit, Situationen und Prozesse in der Praxis so vorausszusehen, zu planen bzw. zu gestalten, daß die intendierten Wirkungen eintreten [aus].“ (Fried 1999, S. 135) In einem weiteren Artikel betont Fried (2012), dass sich das Könnensrepertoire von pädagogischen Fachkräften nur aufgrund von Beobachtungsstudien schätzen lässt (vgl. Fried 2012, S. 86). Dies spiegelt die Annahme wider, dass nur anhand der Performanz, in der sich die Kompetenzen in der Praxis niederschlagen, das Können von pädagogischen Fachkräften abbildet und somit eingeschätzt werden kann. Um das Könnensrepertoire von pädagogischen Fachkräften einschätzen zu können, muss man sich demnach einzelner Studien bedienen, die jedoch zumeist nur eine bestimmte Kompetenzkomponente abbilden (vgl. ebd., S. 86). Diese Studien werden im Abschnitt „Forschungsergebnisse: Sprachförderkompetenz“ (Kapitel 6.3) dezidiert behandelt.

Grundsätzlich lässt sich für die Folgerungen der vorliegenden Arbeit festhalten, dass sich „Professionelle Handlungskompetenz“ grob aus den zwei Komponenten „Subjektive Handlungsorientierung“ und „Könnensrepertoire“ zusammensetzt. „Subjektive Handlungsorientierung“ bildet sich durch zwei Merkmale ab: dem „Wissen“, konkret dem disziplinärem Wissen, und der „Professionellen Haltung“, also den „Motiven“ der pädagogischen Fachkraft. „Wissen“ zeichnet sich hierbei durch Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und fachcurricularem Wissen aus und folgt demnach dem Verständnis von Shulman (1986), Baumert (2006) und Anders (2012). Die „Professionelle Haltung“, also die „Motive“ einer pädagogischen Fachkraft spiegelt sich in ihren Werten, Normen und Einstellungen wider und bildet demnach den Orientierungsrahmen für ihre pädagogische Tätigkeit. Das Könnensrepertoire („Können“) stellt das zweite Merkmal professioneller Handlungskompetenz dar. Nach dem Verständnis von Fried (1999) befähigt das „Können“ pädagogische Fachkräfte dazu Situationen vorherzusehen, zu planen und Prozesse in der Praxis zu gestalten. Die professionelle Handlungskompetenz äußert sich im konkreten Handeln der pädagogischen Fachkraft, also in der Performanz. Es kann allerdings sein, dass eine pädagogische Fachkraft über beide Merkmale professioneller Handlungskompetenz verfügt, diese jedoch in der Praxis nicht umsetzen kann. Aufgrund dessen ist für die Förderung von professioneller Handlungskompetenz nicht nur Wissensvermittlung zentral, um dadurch die Motive (Haltungen) zu beeinflussen, sondern es geht auch darum das Könnensrepertoire der pädagogischen Fachkräfte zu erweitern. Das Folgende Schaubild bildet die Komponenten der „Professionellen Handlungskompetenz“ mit den dieser Arbeit zugrundeliegenden Begrifflichkeiten ab.



Abb. 9: Professionelle Handlungskompetenz (eigene Darstellung)

6.3 Sprachförderkompetenz

Deutlich wurde bisher, dass mit der Forderung nach Professionalisierung in der Frühpädagogik zum einen die Bildung einer Profession und zum anderen die Verbesserung der Professionalität pädagogischer Fachkräfte gemeint ist. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich dabei auf letzteres und zeigt auf, dass Professionalisierung verstanden wird als eine Verbesserung der Professionalität und eine gezielte Erweiterung der „Professionellen Handlungskompetenz“ impliziert. Im Fokus steht dabei die bewusste Einflussnahme auf die Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ zur Steigerung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Aufgrund dessen erfolgt zunächst eine Klärung der Begrifflichkeiten „Sprachförderung“ und „Sprachförderkompetenz“ und anschließend eine Darstellung zentraler Studien zur Förderung und Erfassung der „Sprachförderkompetenz“.

Die Bedeutsamkeit der Sprache für das Leben, die gesellschaftliche Teilhabe an der Wissensgesellschaft und am Erwerbsleben, wird in der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates aus dem Jahr 2006 betont. Demnach existieren acht „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ von denen sich zwei explizit auf die Sprache beziehen: die „Muttersprachliche Kompetenz“ und die „Fremdsprachliche Kompetenz“. Hierzu heißt es konkret:

„Muttersprachliche Kompetenz ist die Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich ausdrücken und interpretieren zu können (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) und sprachlich angemessen und kreativ in allen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten darauf zu reagieren. Fremdsprachliche Kompetenz erfordert dieselben Grundfähigkeiten wie die muttersprachliche Kompetenz und zusätzlich Fähigkeiten wie Vermittlungsfähigkeit und kulturelles Verständnis. Der Grad der

Beherrschung einer Fremdsprache ist die Summe der Fähigkeiten in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.“ (Europäisches Parlament und der Rat der Europäischen Union 2006)

Gemäß dieser Definitionen wird der Sprachkompetenz eine zentrale Rolle zugesprochen, welche bereits im frühen kindlichen Spracherwerb grundgelegt wird. Diese wird auch in den Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich betont. Im Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen (2010) heißt es hierzu:

„Die Bedeutung der Sprache als wichtigstes zwischenmenschliches Kommunikationsmedium ist unbestritten. Sie ist das zentrale Mittel für Menschen, Beziehungen zu ihrer Umwelt aufzunehmen und sich in ihr verständlich zu machen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2010, S. 43; vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 92) Auch der Bildungsplan „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten“ des Landes Rheinland-Pfalz hebt diese Tatsache hervor: „Sprache ist das zentrale Mittel für Menschen, Beziehungen zu ihrer Umwelt aufzubauen und diese dadurch zu verstehen.“ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2004, S. 21)

Diese Zitate veranschaulichen, dass Sprache als Schlüsselkompetenz sowohl auf der wissenschaftlichen, aufgrund der forschungsbasierten Erstellung der Bildungspläne, als auch auf der politischen Ebene ihre Bedeutung für die gesellschaftliche Teilhabe manifestiert hat. Obwohl die zentrale Rolle der Sprachkompetenz hervorgehoben wird, zeigen aktuelle empirische Ergebnisse, dass es dennoch einen großen Anteil von Kindern gibt, bei denen eine Sprachförderbedürftigkeit bereits im Elementarbereich festgestellt wurde.

Eine empirische Bestandsaufnahme des Bildungswesens in Deutschland bildet seit dem Jahr 2006 alle zwei Jahre der „Bildungsbericht“ ab. Er ist ein von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebener Bericht zur Bildungssituation in Deutschland, in dem im Abschnitt C „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ gezielt unterschiedliche Aspekte der Bildungssituation im Elementarbereich thematisiert werden. Im Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ wird im Abschnitt „Sprachförderbedarf vor der Einschulung“ die erfasste Sprachförderbedürftigkeit von Kindern im Elementarbereich abgebildet. Die Daten basieren auf den Ergebnissen der Sprachstandserhebungsverfahren der einzelnen Länder und einer Elternbefragung der NEPS (Nationales Bildungspanel) und bringen hervor, dass die Sprachförderbedürftigkeit der Kinder eine Spanne von 16% in Brandenburg und Niedersachsen bis zu 46% in Bremen umfasst (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 61f.). Auch laut dem gegenwärtigen Bericht „Bildung in Deutschland 2016“ sind etwa ein Viertel der drei bis fünf-jährigen Kinder als sprachförderbedürftig diagnostiziert worden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung

2016, S. 66). Es wird derzeit angenommen, dass als Ursache für diese großen Unterschiede in den jeweiligen Erhebungsverfahren begründet liegt. Dies hat gegenwärtig zur Folge, dass sich Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen bereits von diesen Verfahren distanzieren haben und nun anhand von alltagsintegrierten Beobachtungsverfahren die Sprachentwicklung diagnostizieren und entsprechend fördern wollen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 61f.).

In Nordrhein-Westfalen stehen den pädagogischen Fachkräften aktuell unterschiedliche Entwicklungs- und prozessbegleitende Beobachtungsverfahren zur Sprachentwicklung zur Verfügung, von denen jeweils eines eingesetzt werden soll. Für Kinder unter drei Jahren stehen drei Verfahren zur Auswahl: Liseb 1 und 2 „Literacy- und Sprachentwicklung beobachten (bei Kleinkindern)“, BaSiK „Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen“ und DJI-Beobachtungsleitfaden „Die Sprache der Jüngsten entdecken & begleiten“. Für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren wird eine Kombination der Verfahren „Sismik: Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“ und „Seldak: Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern“ oder das Verfahren „BaSiK: Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen“ angeboten (Ministerin für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, S. 13).

Bisher fehlt es jedoch noch an Forschungserkenntnissen, ob der Wechsel von Testverfahren hin zu Beobachtungsverfahren den Sprachstand des Kindes eindeutiger erfassen lassen und eine gezieltere Sprachförderung gewährleisten.

6.3.1 Sprachförderung und Sprachbildung

Wie bereits im in Kapitel 5 „Professionalisierung“ aufgezeigt wurde, fehlt es der Frühpädagogik als Disziplin an einem einheitlichen Begriffsverständnis. Die Forderung nach Professionalisierung verstanden als Anspruch auf Herausbildung einer Profession bedarf jedoch dieser Vereinheitlichung. Im Folgenden wird daher aufgezeigt, dass auch die Begriffe „Sprachförderung“ und „Sprachbildung“ nicht konsistent verwendet werden, zudem wird das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis dargelegt.

Kammermeyer und Roux (2013) merken an, dass „die Begriffe Sprachbildung und Sprachförderung (...) sehr uneinheitlich verwendet [werden].“ (Kammermeyer/Roux 2013, S. 515) Der Begriff „Sprachförderung“ kann sowohl als Oberbegriff als auch als Gegenstück zur Sprachbildung gewertet werden (vgl. Kammermeyer/Roux 2013, S. 515).

Fried (2013a) sieht „Sprachförderung“ als Oberbegriff an und unterscheidet zwischen den Unterkategorien „Sprachbildung“, „präventive Sprachförderung“ und „Sprachtherapie“.

„Sprachbildung“ versteht sie als alltagsintegrierte, aber nicht beiläufige Bildungsmaßnahmen die auf eine optimale kindliche Sprachentfaltung abzielen (vgl. Fried 2013a, S. 175). Wenn das Kind von Sozialisations- und Entwicklungsrisiken in seinem Spracherwerb bedroht ist, greift die „präventive Sprachförderung“. Hierbei wird Sprachförderung gezielt eingesetzt um diesen Risiken entgegenzuwirken. Sobald sich jedoch Sprachentwicklungsstörungen manifestiert haben, sind diese nicht mehr durch gezielte Maßnahmen pädagogischer Fachkräfte zu beheben, sondern es sind sonderpädagogische oder medizinische Maßnahmen von Fachleuten in Form einer „Sprachtherapie“ nötig (vgl. ebd., S. 175).

Eine andere Form der Systematisierung von Sprachförderung nimmt die Forschergruppe um Schneider et al. (2012) in der Expertise zum Projekt „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ vor. Zwar erfolgt auch dort eine Dreiteilung in die Begriffe „Sprachförderung“, „Sprachliche Bildung“ und „Sprachtherapie“, jedoch ordnen sie dieser nicht der Oberkategorie „Sprachförderung“ zu. Schneider et al. (2012) verstehen unter „Sprachlicher Bildung“ alltagsintegrierte und gezielte Maßnahmen zur Anregung von Sprachentwicklungsprozessen aller Kinder und Jugendlicher (Schneider et al. 2012, S. 23). Demgegenüber verstehen sie unter „Sprachförderung“ „gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden.“ (Schneider et al. 2012, S. 23) Ebenso sehen sie „Sprachtherapie“ als Aufgabe für entsprechende Fachleute an, dem eine klinische Befundaufnahme vorausgegangen ist. In das Tätigkeitsfeldes pädagogischer Fachkräfte fällt diese Art der Förderung nicht (vgl. Schneider et al. 2012, S. 23).

Gemäß dieser Ausführungen teilen Fried (2013a) und Schneider et al. (2012) ein gemeinsames Begriffsverständnis, jedoch wird bei Letzterem nicht ausdrücklich „Sprachförderung“ als Oberkategorie betont. Ein konträres Begriffsverständnis vertritt Kucharz (2012). Sie unternimmt zunächst eine Unterscheidung der Begriffe „Spracherwerb“, „sukzessiver Spracherwerb“ und „Sprachlernsituation“. Sowohl der „Spracherwerb“, verstanden als Erlernen der Herkunftssprache, als auch der „sukzessive Spracherwerb“, dem Zweitspracherwerb im Kindesalter, vollziehen sich beiläufig. Demgegenüber steht die „Sprachlernsituation“ als Sprachlernen in den weiterführenden Schulen oder als Erwachsener in Form von Sprachunterricht (vgl. Kucharz 2012, S. 23f.). „Sprachförderung“ unterteilt sie in die Kategorien „alltägliche Sprachförderung“ und „inszenierte Sprachförderung“. Erstere geschieht beiläufig und zeichnet sich durch eine sprachanregende Kommunikation mit dem Kind aus (vgl. ebd., S. 29), wohingegen Kinder bei der „inszenierten Sprachförderung“ eine gezielte und spezifische Förderung erfahren. Diese zeichnet sich durch die Schaffung von Sprachsituationen mit ausgewählten Kindern aus, die gezielt von der pädagogischen Fachkraft in ihrer Sprachentwicklung gefördert werden. Diese Förderung findet nicht im Alltag statt, sondern nimmt einen bestimmten Platz in der Einrichtung ein, an dem meist mit bestimmten

Programmen und Materialien die Sprachentwicklung der Kinder unterstützt wird (vgl. ebd., S. 29).

Eine weitere Unterscheidung des Begriffs „Sprachförderung“ nimmt Lisker (2011) vor. Sie differenziert zwischen „alltagsintegrierter Sprachförderung“ und „additiver Sprachförderung“. „Alltagsintegrierte Sprachförderung“ zeichnet sich durch Ganzheitlichkeit aus, dies bedeutet, dass es zwar ein Rahmenkonzept gibt, jedoch keine speziellen Inhalte behandelt werden, sondern sich die Förderung nach den Interessen des Kindes richtet. Demgegenüber steht die „additive Sprachförderung“, deren zentrales Merkmal der Einsatz sprachstruktureller Förderprogramme ist, in denen durch den Einsatz bestimmter Materialien unter Befolgung eines Zeitplans die pädagogische Fachkraft eine Gruppe von Kindern gezielt hinsichtlich sprachlicher Aspekte, wie Wortschatz und Grammatik, fördert (vgl. Lisker 2011, S. 60).

Die Darstellung der unterschiedlichen Begriffsverwendungen bestätigt die von Kammermeyer und Roux kritisierte Uneinigkeit. Festzuhalten bleibt aufgrund dieser Ausführungen, dass allem Anschein nach ein allgemeiner Konsens hinsichtlich einer groben Definition von Sprachförderung besteht, nämlich dass unter Sprachförderung „(...) die positive Beeinflussung der Sprachentwicklung von Kindern [zu verstehen ist].“ (Fried 2013a, S. 175) Grundsätzlich lässt sich für die vorliegende Arbeit festhalten, dass diese dem Begriffsverständnis von Fried (2013a) folgt.

Sprachförderung und Sprachdiagnose in der Gesetzgebung

Aufgezeigt wurde bisher, dass der Sprachkompetenz eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Das Ausführen der Sprachförderung durch pädagogische Fachkräfte setzt jedoch voraus, dass diese über die Kompetenz verfügen, den Sprachstand eines Kindes zu erfassen. Die gesetzliche Verankerung der Durchführung von Sprachförderung und Sprachdiagnose durch pädagogische Fachkräfte findet auf politischer Ebene statt.

Im Jahr 2004 wurde der „Gemeinsame(r) Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ von der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz beschlossen. Dieser beinhaltet die Bildungsziele im Elementarbereich und stellt die frühkindliche institutionelle Betreuung „als unentbehrliche[n] Teil des öffentlichen Bildungswesens“ (KMK und JMK 2004, S. 2) dar. Zudem wird dort betont, dass eine „(...) Systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse (...) erforderlich sind.“ (KMK und JMK 2004, S. 5)

Ein weiteres Beispiel für die Verzahnung zwischen den Aufgaben pädagogischer Fachkräfte und geltenden Gesetzen ist das „Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern) (Kurzform: Kinderbildungsgesetz (KiBiZ)). Dieses trat im Jahr 2008 in Nordrhein-Westfalen in Kraft und wurde zuletzt 2016 aktualisiert. Der §13c „Sprachliche Bildung“ regelt die Aufgaben

pädagogischer Fachkräfte und der Kindertageseinrichtung hinsichtlich der Aufgaben Sprachförderung und Sprachdiagnose. Konkret heißt es dort in Abschnitt 2:

„Die sprachliche Entwicklung ist im Rahmen dieses kontinuierlichen Prozesses regelmäßig und beginnend mit der Beobachtung nach § 13b Absatz 1 Satz 4 unter Verwendung geeigneter Verfahren zu beobachten und zu dokumentieren. Die Sprachentwicklung soll im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten auch in anderen Muttersprachen beobachtet und gefördert werden.“ (Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz) §13c (2))

Gemäß diesem Gesetz obliegt nicht nur die Sprachförderung, die Dokumentation und die Beobachtung der Entwicklungsprozesse der Kinder, sondern auch das Anwenden von geeigneten Verfahren für deren Umsetzung in der Handhabung pädagogischer Fachkräfte. Um jedoch geeignete Verfahren auswählen und anwenden zu können müssen pädagogische Fachkräfte über die nötige Kompetenz verfügen dieses auszuführen.

Dabei folgt die vorliegende Arbeit dem Begriffsverständnis von „Pädagogischer Sprachdiagnostik“ nach Fried (2008b). Sie versteht unter „Pädagogischer Sprachdiagnostik“ „alle diagnostischen Tätigkeiten (...) durch die bei einzelnen Kindern oder Kindergruppen Voraussetzungen und Bedingungen von Sprachförder- und -aneignungsprozessen ermittelt, Sprachaneignungsprozesse analysiert und Sprachentwicklungsstände festgestellt werden, um individuellen Spracherwerb zu optimieren – sei es durch individuelle Förderungsmaßnahmen, durch Zuweisung zu Fördergruppen oder in Form der mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses.“ (Fried 2008b, S. 64)

Entsprechend diesem Verständnis bildet Sprachdiagnose die Grundlage für eine anschließende konkret auf das Kind abgezielte Sprachförderung. Dennoch ist an dieser Stelle zu betonen, dass sobald eine Sprachstörung vorzuliegen scheint, die Förderung nicht mehr im Aufgabenbereich pädagogischer Fachkräfte liegt, sondern die Sprachtherapie an Fachleute weitergegeben werden muss (vgl. Rothweiler et al. 2009, S.113). Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Wissen über die kindliche Sprachentwicklung und Spracherwerbstheorien ist nicht nur für die Sprachdiagnostik bedeutend, sondern auch zentral für die daran anschließende Sprachförderung. Nur wenn Diagnose und Sprachförderung vor dem gleichen sprachtheoretischen Hintergrund erfolgt, ist diese von Effektivität gekennzeichnet (vgl. ebd., S.117).

6.3.2 Wissenschaftliche Positionen zur Sprachförderkompetenz

Im vorangegangenen Abschnitt wurde deutlich, dass diese Arbeit inhaltlich dem Begriffsverständnis von Sprachförderung nach Fried (2013a) folgt. Weiterhin wurde aufgezeigt, dass auf politischer Ebene die Forderung an pädagogische Fachkräfte gestellt wird Sprachdiagnostik zu beherrschen und eine auf den Ergebnissen der Diagnostik beruhende

Sprachförderung alltagsintegriert, mit dem Ziel der Sprachbildung und -förderung der kindlichen Sprachentwicklung, in ihrer alltäglichen Praxis durchzuführen. Um dieser Forderung nachzukommen, müssen pädagogische Fachkräfte über eine sogenannte „Sprachförderkompetenz“ verfügen.

In der Fachwissenschaft bestehen jedoch teilweise sehr gegensätzliche Auffassungen des Begriffsverständnisses und entsprechend unterschiedliche Vorstellungen über die jeweiligen Kompetenzen über die pädagogische Fachkräfte verfügen müssen, um eine zielgerichtete Sprachförderung und Sprachbildung betreiben zu können. Zwei Definitionen und ihre dazugehörigen Sprachförderkompetenzmodelle dominieren derzeit die Wissenschaft. Dies sind zum einen der Ansatz von Fried und zum anderen das Verständnis von Sprachförderkompetenz nach Tracy. Beide Ansichten sollten folgend erörtert werden.

Sprachförderkompetenz nach Fried

Fried/Briedigkeit (2008) verstehen unter „Sprachförderkompetenz“ „(...) diejenige Kompetenz (...), die eine Erzieherin braucht, um alle sich in der Praxis stellenden Sprachförderaufgaben und –probleme erfolgreich zu bewältigen bzw. alle sich anbietenden Sprachförderanlässe und –chancen fruchtbar zu machen.“ (Fried/Briedigkeit 2008, S. 8)

Nach diesem Begriffsverständnis ist Sprachförderkompetenz diejenige Kompetenz einer pädagogischen Fachkraft, die es ihr zum einen ermöglicht Sprachförderaufgaben zu erfüllen, um mögliche Probleme seitens der Kinder beheben zu können und zum anderen muss sie über die Fähigkeit verfügen, Sprachförderanlässe nutzen zu können, so dass sich diese förderlich auf die Sprachentwicklung des Kindes auswirken (vgl. Fried/Briedigkeit 2008, S. 8). Diese Auffassung beruht theoretisch auf dem Begriffsverständnis von Handlungskompetenz nach Weinert (2002), dem sinngemäß eine Dreiteilung dieser Kompetenz in die Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ zugrunde liegt (vgl. Weinert 2002, S. 28). Wie bereits aufgezeigt wurde, konstituiert sich „Professionelle Handlungskompetenz“ nach Fried „aus dem Zusammenwirken von Wissen, Motiven und Können, das sich in erfolgreichem pädagogischem Handeln in spezifischen beruflichen Bereichen zeigt und weiterentwickelt.“ (Fried/Briedigkeit 2008, S. 10) „Wissen“ unterteilt Fried zum einen in Fachwissen und zum anderen in Heuristiken. Unter Fachwissen wird das disziplinäre Wissen verstanden, welches durch die Ausbildung und in Fort- und Weiterbildungen vermittelt wird. Das Fachwissen dient der pädagogischen Fachkraft als Grundlage für ihre Tätigkeit und beinhaltet die Fähigkeit das eigene Handeln reflektieren und somit begründen zu können (vgl. Fried 2008a, S. 268). Die Wissensressourcen bilden die Basis für das Anwenden von Heuristiken. Darunter wird „Wissen im Sinne von personentypischen Herangehensweisen an bzw. Präferenzen in Bezug auf die Handhabung beruflicher Aufgaben und Probleme [verstanden].“ (Fried 2008a, S. 268) „Motive“ beinhalten die Haltungen und Einstellungen der pädagogischen Fachkraft und bilden demnach

einen Faktor für die Wissenskonstruktion. Je nachdem über welche Selbstwirksamkeitserwartungen eine pädagogische Fachkraft verfügt und welche „Berufskultur“ hinsichtlich von Leitbildern etc. sie verinnerlicht hat, wirkt sich dies auf ihr Handeln aus (vgl. Fried 2008a, S. 268). Unter „Können“ wird das gezeigte Verhalten in sprachlichen Interaktionen, demnach das Könnensrepertoire, verstanden (vgl. ebd., S. 272). Die folgende Abbildung bildet das Sprachförderkompetenzmodell nach Fried ab.

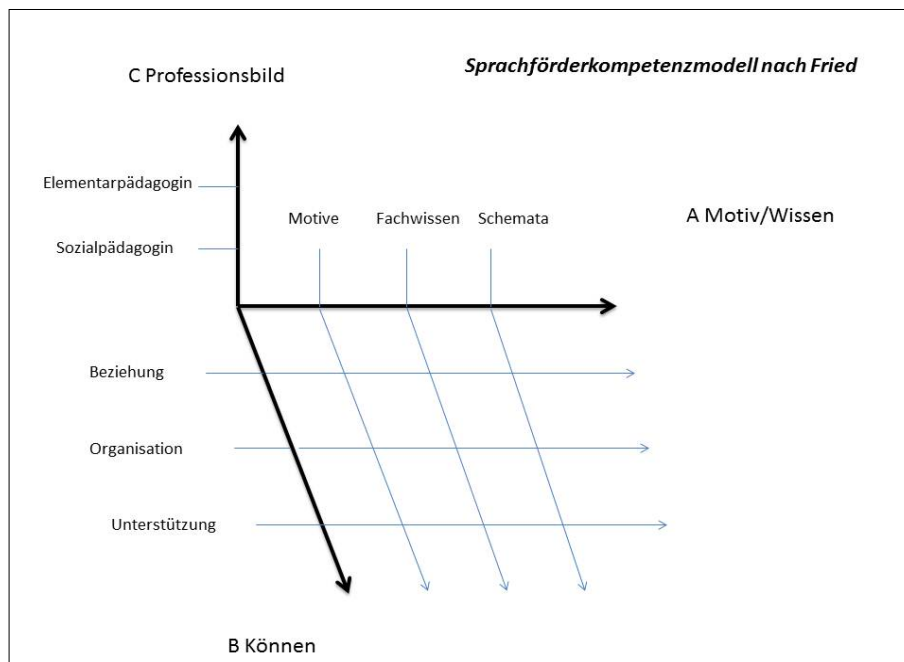


Abb. 10: Sprachförderkompetenzmodell nach Fried. (Fried 2008a, S. 266)

Sprachförderkompetenz nach Tracy

Die Forschergruppe um Tracy hat einen linguistischen Hintergrund und fokussiert sich insbesondere auf Kinder mit Migrationshintergrund. Dieser sprachwissenschaftliche Ausgangspunkt spiegelt sich im Begriffsverständnis von „Sprachförderkompetenz“ sowie im Sprachförderkompetenzmodell wider. Allgemein weisen sie pädagogischen Fachkräften im Bereich der Sprachförderkompetenz die Fähigkeit zu, „(...) die wichtigsten Ebenen des Sprachsystems und die entsprechenden fachsprachlichen Termini [zu]kennen.“ (Hopp et al. 2010, S. 616) Grundlegend ist dabei die Dreiteilung der Sprachförderkompetenz in die Merkmale „Wissen“, „Können“ und „Machen“.

„Wissen“ wird verstanden als bereichsbezogene Kenntnisse und beinhaltet Kenntnisse über die Zielsprache, den Spracherwerb in ein- und mehrsprachigem Kontext, die Sprachdiagnose sowie das allgemeine Wissen über die Funktion und Struktur von Sprache (vgl. Hopp et al. 2010, S. 614). Das „Können“ wird definiert als Fähigkeit eine Sprachdiagnose durchzuführen. Dies beginnt mit der Auswahl des Verfahrens und beinhaltet ebenfalls dessen Auswertung. Ebenso gilt es als Fähigkeit die gewonnenen Erkenntnisse der Sprachdiagnose und die darauf aufbauende Sprachförderung umzusetzen und diesen Vorgang zu reflektieren (vgl. ebd., S.

615). Das „Machen“ wird durch das „Wissen“ und „Können“ beeinflusst und repräsentiert das konkrete Handeln der pädagogischen Fachkraft, es bildet demnach die Performanz. Somit wird das „Können“ erst in der konkreten Situation umgesetzt (vgl. Hopp et al. 2010, S. 615). Die folgende Grafik bildet das Sprachförderkompetenzmodell von Hopp et al. (2010) ab, welche die Grundlage der Forschungen von Thoma und Tracy darstellt (vgl. Thoma et al. 2012, S. 15).

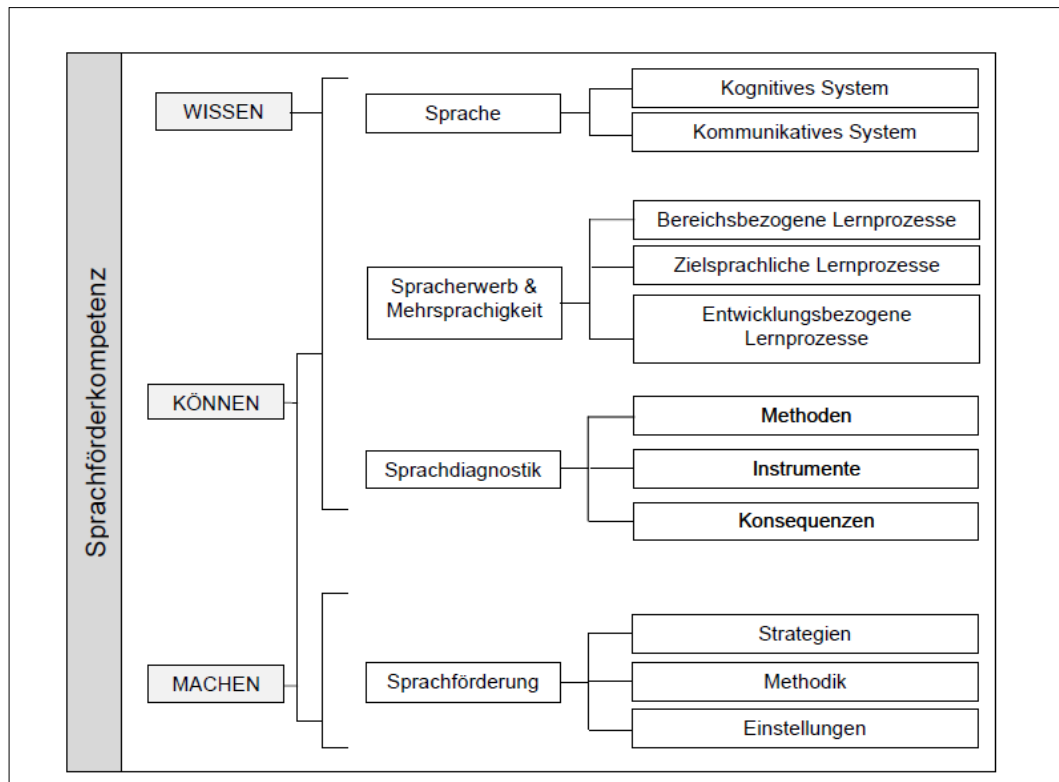


Abb. 11: Sprachförderkompetenzmodell (Hopp et al. 2010, Thoma et al. 2012, S. 15)

Die Gegenüberstellung der Begriffsverständnisse von „Sprachförderkompetenz“ demonstriert, dass trotz derselben Verwendung von Begrifflichkeiten diesen ein anderes Begriffsverständnis zugrunde liegt. Weiterhin zeigt sich, dass auch interdisziplinär ein einheitliches Verständnis für dasselbe Forschungsfeld vorliegen sollte. Zudem zeigen die beiden Sprachförderkompetenzmodelle, dass unterschiedliche Auffassungen über die Sprachkompetenz herrschen.

Grundsätzlich zeigt der Vergleich, dass Fried eine Dreiteilung der Sprachförderkompetenz hinsichtlich der Merkmale Wissen, Motiv (Haltung) und Können vornimmt, wohingegen Tracy eine Dreiteilung zwischen den Merkmalen Wissen, Können und Machen vollzieht. Begründet liegt die unterschiedliche Aufteilung in der theoretischen Fundierung, bei Fried nach Weinert und bei Tracy basierend auf den Auffassungen von Shulman und Baumert.

Gemeinsam sind beiden Forschungsrichtungen die Begriffe „Wissen“ und „Können“ als Merkmale von „Sprachförderkompetenz“, dennoch konnte aufgezeigt werden, dass diesen ein unterschiedliches Begriffsverständnis zugrunde liegt.

Die konkreten Unterschiede im Begriffsverständnis werden in der folgenden Tabelle abgebildet.

	Fried	Tracy
Disziplin	Frühpädagogik	Linguistik
Wissen	Fachwissen <ul style="list-style-type: none"> - Disziplinäres Wissen - Eigenes Handeln reflektieren und begründen können Heuristiken <ul style="list-style-type: none"> - Präferenzen in Bezug auf die Handhabung beruflicher Aufgaben und Probleme 	Allgemeines Wissen über <ul style="list-style-type: none"> - Funktion und Struktur von Sprache Wissen über <ul style="list-style-type: none"> - Spracherwerb in ein- und mehrsprachigen Kontexten Kenntnisse über <ul style="list-style-type: none"> - Zielsprache Sprachdiagnose
Motive	Haltung Einstellung Berufskultur Leitbilder	<ul style="list-style-type: none"> - (wird nicht berücksichtigt)
Können	Gezeigtes Verhalten in sprachlichen Interaktionen	Sprachdiagnose durchführen Sprachförderung umsetzen und reflektieren
Machen	(Ist bereits Inhalt des Könnens)	Konkretes Handeln

Tab. 3: Unterschiede: Begriffsverständnis „Sprachförderkompetenz“

6.4 Forschungsergebnisse: Sprachförderkompetenz

Aufgezeigt wurde bisher, dass mit der Forderung nach Professionalisierung sowohl die Professionsbildung als auch die Steigerung der Professionalität pädagogischer Fachkräfte gemeint ist. Mit Rückblick auf Teil A „Qualität in Kindertageseinrichtungen“, impliziert eine Steigerung der Professionalität eine positive Einflussnahme auf die Prozessqualität, konkret eine Verbesserung der Interaktionsqualität pädagogischer Fachkräfte. Um die kindliche Sprachentwicklung unterstützen zu können, bedarf es demnach qualitativ hochwertiger Interaktionen, die jedoch nur gelingen, wenn pädagogische Fachkräfte über „Sprachförderkompetenz“ verfügen. Diese konstituiert sich aus den drei Merkmalen: „Wissen“, „Motive“ und „Können“. Übertragen auf das dieser Arbeit zugrunde liegende Qualitätsmodell zeigt sich folgendes Wechselspiel der Merkmale.

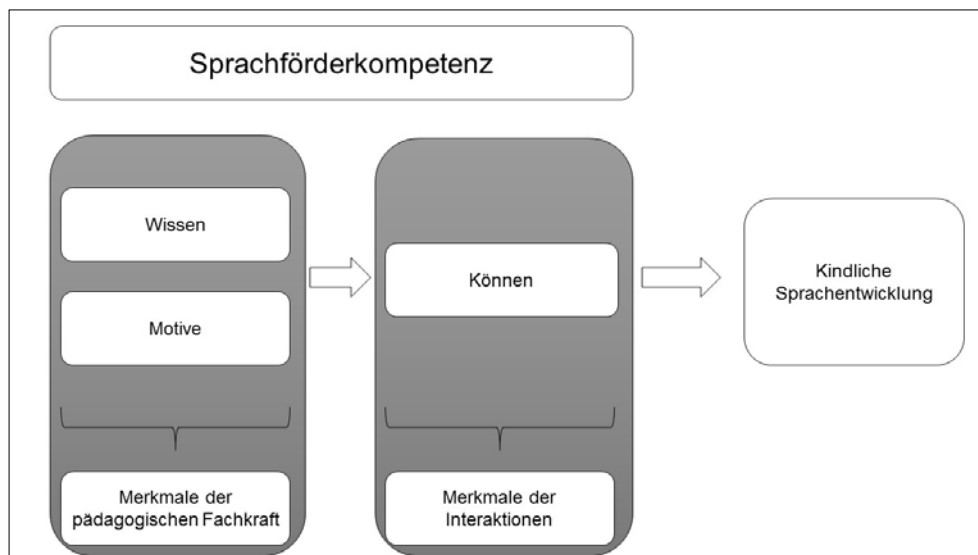


Abb. 12: Sprachförderkompetenz (eigene Darstellung)

Basierend auf dem dargestellten Verständnis des Zusammenwirkens der einzelnen Merkmale von Sprachförderkompetenz werden folgend zunächst einige zentrale Instrumente zur Erfassung vorgestellt, auf denen die anschließend präsentierten Forschungsergebnisse beruhen.

6.4.1 Instrumente zur Erfassung der Sprachförderkompetenz

Im Folgenden werden zu jedem Merkmal der Sprachförderkompetenz einige relevante Instrumente vorgestellt. Dabei zeigt sich nicht nur hinsichtlich der Merkmale eine Dreiteilung, sondern ebenfalls der verwendeten Methoden. Das „Wissen“ wird über Tests, die „Motive“ anhand von Fragebogen und das „Können“ mithilfe von Beobachtungsverfahren erfasst.

Wissen

Das Wissen pädagogischer Fachkräfte wird unter Verwendung von Testverfahren erfasst. Diese Tests zeichnen sich vor allem durch ihre Objektivität aus und sind im Gegensatz zu Fragebögen nicht „wertneutral“, weil es entweder richtige oder falsche Antworten gibt. Im Bereich der Sprachförderkompetenz liegen Tests vor, die das Fachwissen von pädagogischen Fachkräften im Bereich Sprache erfassen. Dies ist zum einen der von Thoma et al. (2012) onlinebasierte Test „SprachKoPF – Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte“ und zum anderen der von Hendler et al. (2011) entwickelte „Fragebogen zur Erfassung sprachbezogener Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik (FESKO-F)“. Bei diesem Fragebogen handelt es sich um einen Wissenstest zur Erfassung des sprachbezogenen Wissens und zwar explizit um die diagnostische Kompetenz und die sprachbezogene Förderkompetenz pädagogischer Fachkräfte (vgl. Hendler et al. 2011, S. 527).

Beide Verfahren bilden das Wissen von pädagogischen Fachkräften im Bereich Sprache ab, welche vorab durch akademische Disziplinen definiert wurden (vgl. Eid 2013, S. 33f.).

SprachKoPF

Bei dem Instrument „SprachKoPF - Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte“ handelt es sich um ein von Thoma et al. (2012) entwickelten Test zur Erfassung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Erfasst werden die Merkmale „Wissen“, „Können“ und Hintergrundinformationen zur pädagogischen Fachkraft. Die theoretische Grundlage für diesen Test bildet das bereits vorgestellte Sprachförderkompetenzmodell von Hopp et al. (2010). SprachKoPF ist ein onlinebasiertes Instrument, welches den Fokus auf die Erfassung des sprachbezogenen Wissens legt und sehr detailliert das linguistische Fachwissen anhand von Multiple-Choice-Fragen erfasst (vgl. Thoma et al. 2012, S. 17). Das Merkmal „Wissen“ umfasst 55 Items und erhebt Wissen zu den Bausteinen der Sprache, wie Phonologie, Morphologie, Syntax und die Soziolinguistik. Das Merkmal „Können“ wird durch die Aspekte „Beobachten“ und „Fördern“ abgedeckt und beinhaltet 17 Items (vgl. ebd., S. 29).

FESKO-F

Der „Fragebogen zur Erfassung sprachbezogener Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik (FESKO-F)“ wurde von Hendler et al. (2011) im Rahmen des Projekts „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)“ entwickelt und erfasst standardisiert das sprachbezogene Wissen, die sprachbezogene diagnostische Kompetenz und die sprachbezogene Förderkompetenz von pädagogischen Fachkräften (vgl. Hendler et al. 2011, S. 522). Das sprachbezogene Wissen wird in Form eines Tests erfasst, welcher 33 Fragen umfasst von denen der größte Teil aus Multiple-Choice-Fragen besteht (vgl. ebd., S. 522). Die sprachdiagnostische Kompetenz pädagogischer Fachkräfte wird anhand von vier Vignetten erhoben. Dabei handelt es sich um Situationsbeschreibungen sowie „wörtlichen Äußerungen von sprachlich normal entwickelten Kindern und Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (...)“ (Hendler et al. 2011, S. 522) Die Erfassung der sprachdiagnostischen Kompetenz erfolgt durch die Beurteilung der Situation durch die pädagogische Fachkraft. Dabei soll sie die sprachlichen Kompetenzen der Kinder einschätzen und angeben, welche bereits erworben wurden und welche noch nicht (vgl. Hendler 2011, S. 522). Die Erfassung der sprachbezogenen Förderkompetenz gleicht methodisch der Erfassung der sprachdiagnostischen Kompetenz, jedoch steht hier die Präsentation der Fördermöglichkeiten im Vordergrund (vgl. ebd., S. 522).

Motive

Die Erfassung der Motive pädagogischer Fachkräfte erfolgt insbesondere durch den Einsatz von Fragebogen. Allgemein erfüllen sie die Funktion das Temperament, die Persönlichkeit und die Motivation, wie die Einstellung, das Interesse und die Emotionen von Personen bzw. hier die der pädagogischer Fachkräfte zu erfassen (vgl. Eid et al. 2010, S. 33). Demzufolge geben pädagogische Fachkräfte eine Selbsteinschätzung ab, die Aufschluss darüber gibt, welche Motive sie vertreten.

Der Fragebogen „Sprache in Kindertageseinrichtungen - ein Fragebogen für pädagogische Fachkräfte“ (Fried 2006a) erfasst die Einstellung und demnach das Merkmal „Motive“, das pädagogische Fachkräfte in Bezug auf Sprachförderung haben. Fried (2006) entwickelte diesen standardisierten Fragebogen, der sich durch 109 geschlossene und drei offene Fragen auszeichnet und die Einstellung zu den Bereichen Erstspracherwerb, Mehrspracherwerb, Sprachentwicklungsprobleme und -störungen, Spracherfassung, Sprachförderung, Elternarbeit und ErzieherInnenalltag abdeckt. Konkret handelt es sich dabei um eine Likert-Skala, die die Einstellung der Person anhand der Merkmalsausprägung (diese Aussage trifft zu=1 bis diese Aussage trifft völlig zu=5) abbildet. Folglich handelt es sich bei der Likert-Skala um eine Ratingskala (vgl. ebd., S. 31). Zusätzlich zur Erfassung der Einstellung von pädagogischen Fachkräften werden personenbezogene Daten abgefragt, z.B. das Alter, die Ausbildung und die Funktion in der Einrichtung.

Können

Das Merkmal „Können“ zeigt sich nur im gezeigten Handeln und kann daher über die Methode der Beobachtung oder anhand von Videoaufnahmen erfasst werden.

Fried und Briedigkeit (2008) haben das Beobachtungsverfahren „Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI)“, welches gleichzeitig als Selbstqualifizierungsmaterial dienen kann, entwickelt. Dieses beruht auf dem dieser Arbeit zugrunde liegende und bereits vorgestellte Sprachförderkompetenzmodell und bildet die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte mithilfe von vier Dimensionen ab: Organisation, Beziehung, adaptive Unterstützung und sprachlich-kognitive Herausforderung. Diese vier Dimensionen bilden die Kompetenzen ab, die eine pädagogische Fachkraft benötigt, um Kinder in ihrem Spracherwerb entwicklungsfördernd unterstützen zu können (vgl. Fried/Briedigkeit 2008, S. 16). Die Bewertung erfolgt anhand von einzelnen Items, die unterschiedlichen Qualitätsstufen zugeordnet sind. Insgesamt gibt es sieben Qualitätsstufen, von denen die Stufe eins einer unzureichenden Qualität entspricht bis hin zur Stufe sieben mit einer exzellenten Qualität. Die Qualitätsstufe drei und fünf entsprechend einer minimalen bzw. guten Qualität (vgl. ebd., S. 18).

Aufgrund der Tatsache, dass dieses Beobachtungsverfahren auch in der vorliegenden Untersuchung verwendet wurde, wird es folgend umfassender beschrieben als die vorherigen Instrumente.

Die Organisationsdimension bildet die Managementqualitäten im Bereich Sprachförderung ab. Pädagogische Fachkräfte benötigen für eine effiziente Sprachförderung die Fähigkeit zur Organisation des Alltags. Ein gut geplanter Alltag fördert die Möglichkeit, genügend Zeit für die Beobachtung und Dokumentation um dies mit einer anschließenden individuellen Förderung verknüpfen zu können. Ebenfalls führt eine gute Organisation dazu, Zeit für Gespräche mit Kindern zu haben. Es gilt dabei, diesen Raum optimal zu nutzen. Dies beinhaltet Situationen zu schaffen in denen sich Kinder häufig sprachlich äußern können, wie das Planen von Angeboten für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf, der gezielte Einsatz von Materialien, das Anwenden diagnostischer Verfahren und die Kontaktaufnahme zu Fachleuten (vgl. ebd., S. 20). Die Beziehungsdimension spiegelt zwei Aspekte wider: die Förderung des selbstbestimmten Handelns von Kindern und die sprachliche Ermutigung von Kinder in ihren Äußerungen durch pädagogische Fachkräfte. Die Dimension der adaptiven Unterstützung bildet die Unterstützungstechniken pädagogischer Fachkraft ab. Dabei wird erfasst, wie individuell sich die Unterstützung der pädagogischen Fachkraft am Kind orientiert. Hierzu zählt die Kompetenz dem Kind Anregungen für sein weiteres Handeln zu bieten. So können laufende Projekte vertieft werden und gleichzeitig wird das Interesse des Kindes berücksichtigt. Des Weiteren gehört hierzu die Fähigkeit das eigene Handeln zu verbalisieren, wodurch das Kind die Gründe für Handlungen versteht und sozusagen am eigenen Denkprozess der pädagogischen Fachkraft teilnehmen kann. Pädagogische Fachkräfte sollen unterschiedliche Instruktionen einsetzen, denn nur so ist eine individuelle, flexible und an das jeweilige Kind angepasste Lernunterstützung gewährleistet (vgl. ebd., S. 21f.) Die letzte Dimension ist die der sprachlich-kognitiven Herausforderung. Der Aspekt des Sprachvorbildes pädagogischer Fachkräfte findet in dieser Dimension Berücksichtigung. Dabei wird erfasst, wie vielfältig der grammatische Input sowie die Wortvielfalt pädagogischer Fachkräfte sind. Des Weiteren geht es auch darum, ob Themen benannt und miteinander verbunden werden, so dass das Kind Rückschlüsse ziehen kann (vgl. ebd., S. 22).

6.4.2 Nationale Forschungsergebnisse zur Sprachförderkompetenz

Ausgangspunkt für das Erforschen der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte liegt insbesondere in den Ergebnissen von drei groß angelegten Evaluationsstudien. Dies sind die Studien „Sag mal was“ von Roos, Poltzeck und Schöler (2010) mit der dazugehörigen Studie der Pädagogischen Hochschule Weingarten von Gasteiger-Klicpera, Knapp und Kucharz (2010), die Studie „DACHS - Deutsch-Sprachförderung vor der Schule“ mit dem Sprachförderprogramm „Deutsch für den Schulstart“ von Kaltenbacher, Klages (2007) und

Kaltenbacher, Klages und Pagonis (2009) und der Studie „EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung“ in Brandenburg von Wolf, Stanat und Wendt (2009). Die Überprüfung der Wirksamkeit dieser Programme zeigt, dass trotz des Einsatzes qualitativ guter Förderprogramme kein Zuwachs hinsichtlich der kindlichen Sprachfähigkeit verzeichnet werden konnte. Eine Diskussion über die möglichen Gründe warf die Frage auf, ob die Interaktionsqualität in den Sprachfördersituationen hinreichend war bzw. ob die pädagogischen Fachkräfte über die Kompetenzen verfügten, die Kinder zielgerichtet zu fördern.

Relevante Ergebnisse die diese Annahmen stützen, bringt die Studie von Kammermeyer et al. (2013) hervor, die auf dem Datenmaterial der Studie „Was wirkt wie?“ basieren. Die Erhebung wurde mit dem bereits vorgestellten Instrument „Classroom Assessment Scoring System (CLASS)“ (Kapitel 4.4.1) durchgeführt, welches drei Bereiche der Prozessqualität untersucht: Emotionale Unterstützung, Gruppenführung und Anregungsqualität. Als Vergleich wurden Ergebnisse von Studien aus Finnland (vgl. Pakarinen et al., 2010) und den USA (vgl. Pianta et al. 2008) herangezogen, die für ihre Untersuchungen ebenfalls das Verfahren CLASS anwendeten.

Im Bereich der emotionalen Unterstützung zeigen die Ergebnisse, dass pädagogische Fachkräfte sensibel auf die einzelnen Kinder eingehen (vgl. Kammermeyer et al. 2013, S. 6). Die Qualität der Gruppenführung, also wie das Verhalten der Kinder gesteuert wird, welche Materialien ihnen angeboten werden sowie die Organisation der Kleingruppe, zeigt eine exzellente Qualität. Der Aspekt der Anregungsqualität weist jedoch im Vergleich zu den USA und Finnland eine sehr niedrige Qualität auf. Erhoben wird dabei, ob Kinder Feedback erhalten, die Sprachfähigkeiten von Kindern unterstützt und gefördert werden (Sprachbildung) und ob komplexere Denkprozesse während Aktivitäten unterstützt werden (vgl. ebd., S. 7).

Die Ergebnisse belegen eine sehr geringe Interaktionsqualität, welche darauf zurück zu führen ist, dass insgesamt nur wenige Gespräche in der Gruppe stattfinden und zudem eine Anregung der Kinder durch den gezielten Einsatz von Fragen sehr gering ist.

Die Gespräche zwischen der Sprachförderkraft und den Kindern zeichnen sich vor allem durch den Einsatz geschlossener Fragen aus, die bei den Kindern nur sehr knappe Antwortmöglichkeiten zulassen. Zudem bieten sie den Kindern, mit Blick auf die „Zone der nächsten Entwicklung“, eine kaum fortgeschrittene Sprache an. Des Weiteren werden Handlungen kaum verbalisiert und nur wenige Äußerungen der Kinder gezielt sprachlich erweitert (vgl. ebd., S. 9).

Fried (2013b) fasst die Befunde zur Qualität von Interaktionen folgendermaßen zusammen: „Demnach gelingt es in unseren Kitas bislang nicht, die grundsätzlich gegebene Variationsbreite derjenigen Interaktionen zwischen fröhpädagogischen Fachkräften und

Kindern auszuschöpfen, welche die internationale Forschung als sprachförderrelevant markiert hat (...)" (Fried 2013b, S. 37)

Festzuhalten bleibt, dass die Ergebnisse darauf hinweisen, dass Sprachförderkräfte trotz der Wissensvermittlung in der Ausbildung nur bedingt in der Lage sind, ihr Wissen in konkrete Handlungen zu übersetzen. Folglich kommen Kammermeyer et al. zu dem Ergebnis, dass in Rheinland-Pfalz die Qualität der additiven Sprachförderung in den Dimensionen der „Emotionalen Unterstützung“ und der „Gruppenführung“ eine gute Qualität aufweist, jedoch die „Anregungsqualität“ verbessert werden muss (vgl. ebd., S. 9).

Forschungsergebnisse zu den Merkmalen: Wissen, Motive und Können

Folgend werden Forschungsergebnisse zu den Merkmalen „Wissen“, „Motive“ und „Können“ vorgestellt, die auf den bereits vorgestellten Instrumenten zur Erfassung einzelner Merkmale der Sprachförderkompetenz basieren. Der Fokus liegt dabei auf der Präsentation nationaler Studien, weil diese am prägnantesten die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte in Deutschland abbilden. Ganz vernachlässigt werden internationale Ergebnisse jedoch nicht, in der anschließenden Diskussion werden diese mit den nationalen Ergebnissen verknüpft.

Wissen

Thoma et al. (2012) haben mit dem bereits vorgestellten Test „SprachKoPF- Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte“ die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte erfasst. Die gewonnenen Ergebnisse zeigen auf, dass pädagogische Fachkräfte zum einen über mehr fachpädagogisches Wissen als über linguistisches Fachwissen verfügen und zum anderen markieren sie die Bedeutsamkeit der Ausbildung. Zu den Merkmalen „Wissen“ und „Beobachten Können“ wurden 56% bzw. 58% der gestellten Aufgaben richtig beantwortet. Lediglich 29% der pädagogischen Fachkräfte waren in der Lage Fördermaßnahmen für das Merkmal „Fördern Können“ auszuwählen (vgl. Thoma et al. 2012, S. 78). Des Weiteren weisen die Ergebnisse auf einen Zusammenhang der Merkmale „Wissen“, „Beobachten Können“ und „Fördern Können“ zum Schulabschluss pädagogischer Fachkraft und ihrer Funktion in der Kindertageseinrichtung hin.

„Pädagogische Fachkräfte mit einem höheren Schulabschluss erreichen signifikant höhere Testergebnisse im Wissen und können eher korrekte sprachliche Beobachtungen machen, während pädagogische Fachkräfte in leitender Funktion eher geeignete Fördermaßnahmen auswählen können.“ (Thoma et al. 2012, S. 57)

Die Analyse bringt zum Vorschein, dass vor allem pädagogische Fachkräfte, die über ein Abitur verfügen, im Gegensatz zu denjenigen mit einem Haupt-/Realschulabschluss oder der Fachhochschulreife, über mehr Kompetenzen in den Bereichen „Wissen“ und „Beobachten Können“ verfügen (vgl. ebd., S. 68). Ein Vergleich der Kenntnis von pädagogischen

Fachwissen gegenüber linguistischem Fachwissen zeigt, dass pädagogische Fachkräfte mit Abitur mehr über Ersteres verfügen, also Wissen über Spracherwerb, Sprachförderung und Sprachdiagnose als pädagogische Fachkräfte mit einem geringeren Abschluss (vgl. ebd., S. 44).

Unterschiede im Wissen zwischen Fachhochschülerinnen und Studierenden stellen Hendler et al. (2011) fest. Sie haben zur Erfassung des Wissens den bereits vorgestellten „Fragebogen zur Erfassung sprachbezogener Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik (FESKO-F)“ entwickelt und können anhand der Untersuchung einen Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss (Qualifikation) und dem Merkmal „Wissen“ nachweisen. Sie weisen nach, dass das sprachbezogene Wissen von Studienanfängern im Vergleich zu Fachhochschülerinnen besser ist (vgl. Hendler et al. 2011, S. 537). Zudem zeigen sie anhand einer Selbsteinschätzung auf, dass Studierende ihre Kompetenzen vor der Bearbeitung geringer einschätzen als Fachhochschülerinnen, sich aber beide Gruppen nach der Bearbeitung des Wissenstests schlechter einschätzen als es die tatsächlichen Testleistungen zeigen (vgl. ebd., S. 537).

Eine weitere Studie, die auf diesem Test basiert ist das Projekt „KOMPASS – Kompetenzen alltagsintegriert schützen und stärken“ von Jungmann et al. (2013). Erste Ergebnisse über das Wissen von pädagogischen Fachkräften bietet der Zwischenbericht (2013) „Implementation und Evaluation eines Konzepts der alltagsintegrierten Förderung aller Kinder zur Prävention sonderpädagogischen Förderbedarfs“. Dort wird betont, dass es sich beim eingesetzten FESKO-F um eine adaptierte Fassung handelt, jedoch konnte auf Nachfrage bestätigt werden, dass der Bereich des Fragebogens, der als Test das Wissen der pädagogischen Fachkräfte im Bereich Sprache abbildet, unverändert blieb (vgl. Jungmann et al. 2013, S. 12). Bei dem Projekt KOMPASS handelt es sich um ein Professionalisierungskonzept, welches pädagogische Fachkräfte durch Fortbildungen und Coaching in den Bereichen Sprache/Literacy, emotional-soziale Kompetenzen und mathematische Basiskompetenzen zu einem Lernzuwachs und somit zu einer Steigerung der Kompetenzen verhelfen möchte.

Folgend wird auf Ergebnisse hinsichtlich des Wissens pädagogischer Fachkräfte im Prä-Post-Test-Vergleich Bezug genommen. Der Vergleich zeigt, dass die Fortbildung zu einem Zuwachs an Wissen bei den pädagogischen Fachkräften geführt hat. Zu Beginn konnten nur 43,9% die gestellten Fragen richtig beantworten, nach den erfolgten Fortbildungen konnten dies 65,8% (vgl. ebd., S. 15).

Im Fokus des Projekts „Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern (BIKE)“ von Wertfein et al. (2015) steht neben der Erhebung von Formen der Erzieher-Kind-Interaktion in bayerischen Kindertageseinrichtungen auch die Erfassung von Bedingungsfaktoren die mit der Interaktionsqualität zusammenhängen (vgl. Wertfein et al. 2015, S. 8). Mit dem Ziel der Untersuchung, ob Sprachwissen einer dieser

Faktoren ist, wurde ein Fragebogen entwickelt, der auf zwei Wissenssebenen das Wissen über die kindliche Sprachentwicklung erfasst und zwar das sprachtheoretische Wissen und handlungsrelevantes Wissen. Die Untersuchung zum Zusammenhang zwischen der beobachteten Interaktionsqualität und dem Sprachwissen belegt, dass dieser für das handlungsrelevante Wissen signifikant ist. Die Veröffentlichung weiterer Ergebnisse steht noch bevor (vgl. ebd., S. 23).

Motive

Mit dem bereits vorgestellten Fragebogen „Sprache in Kindertageseinrichtungen - ein Fragebogen für pädagogische Fachkräfte“ (Fried 2006a) wird das Merkmal „Motive“ erfasst, zudem lassen sich Rückschlüsse auf das Merkmal „Wissen“ ziehen. Die Ergebnisse von Fried (2007) weisen insbesondere in den Bereichen Sprachförderung und Sprachdiagnostik auf eine Ambivalenz zwischen dem „Wissen“ und den „Motiven“ pädagogischer Fachkräfte hin. Zwar halten 74% der pädagogischen Fachkräfte Sprachdiagnostik für einen „genuinen Bestandteil der Sprachförderung“ (vgl. Fried 2006b, S. 9; vgl. Fried 2007, S. 27), jedoch geben 52% der pädagogischen Fachkräfte an, nicht über hinreichend Erfahrung zu verfügen, um Sprachtests selbstständig durchführen zu können und lediglich 16% fühlen sich kompetent genug, die Qualität von Spracherfassungsverfahren einschätzen zu können (vgl. Fried 2006b, S. 10; vgl. Fried 2007, S. 27). Ergebnisse zum Bereich Sprachförderung zeigen auf, dass zwar 68% der pädagogischen Fachkräfte die Meinung vertreten, dass sie über Wissen zur kindlichen Sprachentwicklung und über Sprachentwicklungsstörungen (ca. 77%) verfügen sollten, jedoch sehen sie eine Förderung dieser Kinder nicht in der Kindertageseinrichtung verortet (ca. 25%) (vgl. Fried 2006b, S. 10). Über dies hinaus zeigt sich im Bereich des frühen Schriftspracherwerbs, dass etwa 85% der pädagogischen Fachkräfte der Ansicht sind, dass alle Aspekte der (Schrift-)Sprache in der Kindertageseinrichtung gefördert werden müssen (vgl. ebd., S. 9). Jedoch fühlen sich zwischen 6% und 30% der pädagogischen Fachkräfte für die Vorbereitung der Kinder auf das Lesen- und Schreibenlernen überfordert bzw. irritiert (vgl. ebd., S. 10). Grundsätzlich weisen die Ergebnisse darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte zwar um ihre Aufgaben im Bereich der Sprache wissen, jedoch fühlen sich viele unsicher oder auch nicht in der Verantwortung diese Aufgaben, Sprachförderung und Sprachdiagnose, zu übernehmen.

Können

Um das „Können“ pädagogischer Fachkräfte abzubilden, werden im Folgenden die Ergebnisse des bereits vorgestellten Beobachtungsverfahrens „Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI)“ von Fried und Briedigkeit (2008) vorgestellt.

Die Evaluation dieses Verfahrens zeigt, dass die durchschnittliche Interaktionsqualität unter der Qualitätsstufe „gut“ (Stufe 5) liegt. Bei Betrachtung der einzelnen Dimensionen erreicht nur die Beziehungsdimension die Qualitätsstufe „gut“. Die niedrigste Stufe erreicht die Herausforderungsdimension mit einem Mittelwert von 4,05 (vgl. Fried 2011, S. 553).

Die Herausforderungsdimension gliedert sich in sechs Items, die aufzeigen, welche sprachlich-kognitiven Herausforderungen die pädagogische Fachkraft dem Kind bietet. Das Item „Zusammenhänge eines Themas erklären, erfragen“ zeigt auf, ob und inwiefern die pädagogische Fachkraft Ursachen und Wirkungen eines Themas anspricht. Des Weiteren soll das Kind ermutigt werden, selbst Aspekte zu hinterfragen und eigenständig zu klären. Das Item „Themen verbinden“ prüft, ob die pädagogische Fachkraft Themen miteinander vernetzt und wie häufig sie dies zeigt. Beide Items liegen unterhalb der Qualitätsstufe vier (vgl. Fried/Briedigkeit 2008, S. 22). Die beiden Ergebnisse spiegeln wider, dass pädagogische Fachkräfte nur mäßig in der Lage sind Kindern Sinnzusammenhänge aufzuzeigen und Themen eher selten miteinander in Beziehung setzen (vgl. Fried 2011, S. 554). Eine ebenfalls nur mäßige Qualität zeigt sich bei dem Item „Vielfalt des Wortschatzes“. Ziel des Items ist das Sprachmodell der pädagogischen Fachkraft abzubilden (vgl. Fried/Briedigkeit 2008, S. 22). Im Vergleich zu den drei bisher vorgestellten Items erreichen die Items „Offene Fragen“ und „Grammatisch komplexer Input“ eine fast „gute“ Qualität (vgl. Fried 2011, S. 544). Dies zeigt, dass die Fragen der pädagogischen Fachkräfte mehrere Antwortmöglichkeiten zulassen. Ebenfalls sind sie in der Lage den Kindern ein grammatisch komplexes Sprachmodell anzubieten, in dem die Satzmuster variiert werden (vgl. Fried/Briedigkeit 2008, S. 22).

Fried (2011) hält fest, dass „(...) Erzieherinnen ausgerechnet diejenigen Strategien am seltensten ein[setzen], die am ehesten gewährleisten, dass Kinder in vorschulischen Lerngruppen eine möglichst optimale Lern- bzw. Sprachaneignungssituation vorfinden.“ (Fried 2011, S. 557)

Kammermeyer et al. (2011) haben in der bereits vorgestellten Studie zur Wirksamkeit additiver Sprachfördergruppen ebenfalls das Beobachtungsverfahren DO-RESI eingesetzt. Grundlage des Einsatzes von DO-RESI bildet die Annahme, dass die Qualität der Interaktionen auch im alltäglichen Geschehen in der Kindertageseinrichtung einen Einfluss auf den Lernzuwachs hat (vgl. Kammermeyer et al. 2011, S. 453). Die Analyse zeigt, dass die Interaktionsqualität zwischen den Stufen drei und fünf liegt. Ebenso wie in den Ergebnissen von Fried (2011) zeigt sich, dass die Dimension der sprachlich-kognitiven Herausforderungen mit einem Mittelwert von 3,2 (minimale Qualität) am schlechtesten ausfällt (vgl. ebd., S. 454).

Briedigkeit (2011) hat anhand von Videoaufzeichnungen des Alltags in Kindertageseinrichtungen Fragestellungen seitens der pädagogischen Fachkräfte an die Kinder analysiert. Hierzu wurden die Fragen sechs Kategorien zugeordnet: „Informieren“, „Überprüfen“, „Dirigieren“, „Beziehung“, „Unterstützen“ und „Herausfordern“ (vgl. Briedigkeit

2011, S. 508 f.). Zwar weist das Item „offene Fragen“ eine fast „gute“ Qualität auf, jedoch zeigt sich bei der Gliederung der Frageformen in die sechs Bereiche, dass die häufigste Form das „Überprüfen“ darstellt. Hierbei geht es nicht um den Transfer von Wissensinhalten, sondern lediglich um eine Überprüfung des Wissensbestands der Kinder. Folglich stellen pädagogische Fachkräfte zu 28,9% Fragen, die zum einen lediglich kurze Antworten seitens der Kinder provozieren und zum anderen deren Antwort ihnen schon im Vorfeld bekannt ist (vgl. ebd., S. 508). Kognitiv anspruchsvollere Frageformen, die Kinder dazu anregen Vermutungen über ein Thema zu äußern und unterschiedliche Antwortmöglichkeiten offen lassen sowie über die eigene Stellungnahme des Kindes längere Antworten provozieren, finden lediglich zu 3,7% statt (vgl. ebd., S. 509).

König (2009) hat Interaktionsprozesse zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern im Alltag einer Kindertageseinrichtung videografiert und anschließend analysiert. Die Einteilung in acht Grobkategorien bildeten die unterschiedlichen Interaktionsprozesse ab. Basis der Einteilung ist die Bestimmung, welche Interaktionen in „lang andauernden Interaktionen“ (mehr als drei Minuten) stattfinden. Die Analyse bringt zum Vorschein, „dass der Alltag für ErzieherIn und Kind im Kindergarten nur selten zu einem stimulierenden Austausch über Interaktionsprozesse führt.“ (König 2009, S. 254) Belegt wird diese Aussage durch die erfolgte Mikroanalyse, die aufzeigt, dass langandauernde Interaktionen überwiegend von Kommentieren bzw. von Feedback (12,41%) seitens der pädagogischen Fachkraft geprägt sind. Zu 9,92% hält die pädagogische Fachkraft während sie dem Kind zuhört auch Blickkontakt mit diesem. An Platz drei der häufigsten Interaktionsprozesse finden sich zu 9,51% Handlungsanweisungen (vgl. König 2009, S.237). Demnach zeichnet sich der Alltag in Kindertageseinrichtungen dadurch aus, dass „in den überwiegenden Interaktionen im Kindergarten (...) der Dialog mit den Kindern zu kurz [kommt], welcher für wechselseitige Austauschprozesse wichtige Anreize bietet, um Beziehungen aufzubauen und sensible Lernprozesse zu stimulieren.“ (König 2009, S. 239)

Neugebauer (2010) bezieht sich in seiner Befragungsstudie auf Sprachförderkräfte und Sprachfördermultiplikatorinnen, die an der Evaluationsstudie zum Programm „Sag mal was“ beteiligt waren. Anhand von Selbsteinschätzungen wird das Kompetenzerleben der pädagogischen Fachkräfte mit den Ergebnissen der Evaluation des Programms in Verbindung gebracht. Die Auswertung der Fragebögen der Sprachförderkräfte zeigt auf, dass etwa 90% ein hohes Kompetenzerleben aufweisen, da sie sich in der Lage fühlen Maßnahmen zur Sprachförderung durchzuführen (vgl. Neugebauer 2010, S. 43). 86% der Sprachfördermultiplikatorinnen fühlen sich kompetent genug sowohl Sprachförderung durchzuführen als auch diese zu dokumentieren. Ebenso halten sich 73% dafür in der Lage, eine Ergebnisüberprüfung der Sprachfördermaßnahmen vorzunehmen (vgl. ebd., S. 43). In Zusammenhang mit den bereits angesprochenen Ergebnissen der Wirksamkeit des

Programms „Sag mal was“ wird also deutlich, dass Neugebauers Post-hoc-Hypothese, „dass die KiTa-Sprachförderkräfte nicht selbst einschätzen können, ob sie für nachweisbar wirkungsvolle Sprachförderung ausreichend qualifiziert sind“ (Neugebauer 2010, S. 43) bestätigt wird. Dieses Ergebnis gilt ebenso für die Sprachfördermultiplikatorinnen (vgl. Neugebauer 2010, S. 43f.).

Im Rahmen der Studie „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)“ von Mischo et al. wurde zur Erfassung sprachbezogener Prozess- und Orientierungsqualität der „Fragebogen zur Erfassung sprachbezogener Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik (FESKO-F)“ von Hendler et al. (2011) entwickelt (vgl. Hendler 2011, S. 522). Sowohl vor dem direkten Einsatz des Fragebogens als auch danach wurden die angehenden Frühpädagoginnen (Studierende) und Fachhochschülerinnen zu einer Selbsteinschätzung gebeten (vgl. Hendler et al. 2011, S. 531). Hierzu wurde ein Überblick über die sechs behandelten Themengebiete des Fragebogens präsentiert: „Grundbegriffe der Sprachwissenschaft“, „Strukturen der deutschen Sprache“, „Kenntnisse über die Unterschiede zwischen stark vertretenen Migrantensprachen und der deutschen Sprache“, „Schritte der kindlichen Sprachentwicklung“, „Sprachdiagnostik“ und „Sprachförderung“ (vgl. ebd., S. 528f.). Die Auswertung der Selbsteinschätzung zeigt, dass vor der Bearbeitung des Fragebogens 38,48% der Teilnehmerinnen und danach 24,10% der Teilnehmerinnen die Vermutung haben, dass ihre Lösungen richtig seien. Eine Unterscheidung der Ergebnisse zwischen Fachhochschülerinnen und angehenden Frühpädagoginnen bringt hervor, dass Ertere in der Fachschulausbildung ihr Wissen höher einschätzen als Studierende (vgl. ebd., S. 534). Die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung des Wissens über Sprachförderkompetenz belegen, dass sich die pädagogischen Fachkräfte schlechter einschätzen als sie tatsächlich sind (vgl. ebd., S. 534). Diese Ergebnisse zur Selbsteinschätzung weisen auf einen Wandel im Kompetenzerleben pädagogischer Fachkräfte hin.

Die Studie von Fried (2006) konnte aufzeigen, wie unsicher sich pädagogische Fachkräfte im Umgang mit den Aufgaben der Sprachförderung und Sprachdiagnose fühlen. Die neueren Studien von Hendler et al. (2011) und Neugebauer (2010) weisen jedoch ein anderes Bild auf. So unterschätzen pädagogische Fachkräfte ihr Wissen im Bereich Sprache, allerdings überschätzen sie ihr Können bei der Anwendung von Sprachförderprogrammen.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass gegenwärtig die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte nicht hinreichend für eine optimale Förderung der kindlichen Sprachbildung ausgeprägt ist und zwar hinsichtlich aller drei Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“. Zudem Bedarf es ihnen an mehr Reflexionsfähigkeit, um ihre eigenen Kompetenzen besser einschätzen zu können.

Dass nicht nur auf nationaler Ebene die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte erweitert werden sollte, belegen internationale Forschungsergebnisse zur Interaktionsqualität,

die bereits im Teil B diskutiert wurden. Im Folgenden werden zwei Studien vorgestellt, die jene Interaktionsmerkmale erfasst haben, die auch in der vorliegenden Untersuchung von Forschungsinteresse sind.

Tompkins et al. (2013) haben in ihrer Studie die Fragestellungen pädagogischer Fachkräfte, die sie an Kinder während des Freispiels richten, in den Fokus genommen. Die Ergebnisse bringen hervor, dass pädagogische Fachkräfte sich generell sprachlich häufiger äußern als Kinder. Von diesen Äußerungen sind 25% Fragestellungen an die Kinder. Die Häufigkeit der literalen Fragestellung, also Fragen, die nur einfache Antwortmöglichkeiten der Kinder zulassen gegenüber folgernden bzw. schlussfolgernden Fragen war verhältnismäßig gleich (52% wörtliche Fragen gegenüber 48% folgernde Fragen). Im Hinblick auf die Antworten der Kinder zeigt sich allerdings, dass diese nur zu 33% auf einem folgernden abstrakten Level antworten und sich zu 51% auf das literale Level beschränken (vgl. Tompkins 2013, S. 429). Die Aufteilung der Fragestellungen in unterschiedliche Level zeigt, dass Kinder auf dem Schwierigkeitslevel antworten, welches die pädagogische Fachkraft durch ihre Fragestellung vorgegeben hat (vgl. ebd., S. 430).

Eine weitere Studie, die die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräfte und Kindern im Freispiel auf dem Außengelände der Kindertageseinrichtung in den Fokus nimmt, ist von Bilton (2012) durchgeführt worden. Die Ergebnisse zeigen auf, dass pädagogische Fachkräfte sich häufiger sprachlich äußern als Kinder. Allerdings richten sie meist nur kurze Sätze, die den Alltag regeln sollen, an die Kinder (vgl. Bilton 2012, S. 412f.). Wenn jedoch Kinder auf die pädagogische Fachkraft zukommen und das Gespräch eröffnen, diese Fragen einsetzt, Inhalte klärt und sich dadurch länger anhaltende Gespräche entwickeln (vgl. ebd., S. 415). Bilton schlussfolgert deshalb, dass Kinder gerne an Gesprächen beteiligt werden möchten und sich folglich pädagogische Fachkräfte darum bemühen sollten, Kinder in längere Gespräche zu involvieren und nicht nur aufgrund von Alltagsregelungen innerhalb des Freispiels mit ihnen Kontakt aufzunehmen (vgl. ebd., S. 403).

„This may suggest that children wish to be involved in conversations of depth and meaning and that staff need to become aware of how to develop this conversational language with children.“ (Bilton 2012, S. 403)

Gemäß dieser Ausführungen zeigt sich die Bedeutsamkeit des Einflusses der Merkmale „Wissen“ und „Motive“ auf das „Können“. Pädagogische Fachkräfte sind in der Lage dazu Kinder in sprachlich andauernde Gespräche mithilfe des Einsatzes von Fragen einzubinden, jedoch warten sie dabei häufig auf den Impuls vom Kind. Aufgrund dessen ist es relevant nicht nur Wissen zu vermitteln und sondern die Einstellungen dahingehend zu verändern, dass sie selbst gezielt Impulse setzen.

7. Fort- und Weiterbildung als Professionalisierungsmethode

Bisher wurde aufgezeigt, dass mit der Forderung nach Professionalisierung insbesondere die Steigerung der Professionalität pädagogischer Fachkräfte gemeint ist, welche sowohl durch Akademisierung als auch durch Fort- und Weiterbildungen erreicht werden kann. In der vorliegenden Untersuchung wurde die letztere Methode mit dem Ziel der Verbesserung der Sprachförderkompetenz genutzt.

Schwerpunkt des folgenden Kapitels liegt deshalb darauf Fort- und Weiterbildungen in der Frühpädagogik als eine Methode der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte vorzustellen. Hierzu findet im ersten Schritt eine Klärung des Begriffsverständnisses statt und im Folgenden werden Merkmale wirksamer Fortbildungen herausgearbeitet, um in Teil C dieser Arbeit das Design der vorliegenden Untersuchung nachvollziehen zu können.

7.1 Fort- und Weiterbildung

Im folgenden Abschnitt geht es zunächst um die Klärung des Begriffsverständnisses von Fort- und Weiterbildung, auch in Abgrenzung zum Begriff „Ausbildung“. Die Begriffe „Fortbildung“ und „Weiterbildung“ werden umgangssprachlich meist synonym oder in Kombination miteinander verwendet. Unter Betrachtung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz wird auffallen, dass in Bezug auf pädagogische Fachkräfte sowohl von einer beruflichen Weiterbildung als auch von einer Ausbildung zur „staatlich anerkannten Erzieherin“ gesprochen wird. Diese zeitgleiche Verwendung ist zunächst irreführend, jedoch wird der folgende Abschnitt zeigen, dass diese unterschiedliche Begriffsverwendung begründet ist.

Ausbildung – Fortbildung – Weiterbildung

In der Veröffentlichung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Ausbildung, Job - und dann? Ratgeber zum Start in die berufliche Weiterbildung“ heißt es: „Nach der Ausbildung ist vor der Fortbildung.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015, S. 4) Dieses Zitat gibt einen Einblick in das Verhältnis zwischen Ausbildung und beruflicher Weiterbildung.

Auf gesetzlicher Ebene wird die Ausbildung durch das Berufsbildungsgesetz (BiGG) geregelt. Dort heißt es zur Funktion einer Ausbildung:

„§ 1 Berufsbildung

Artikel (2) Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“

In Zusammenhang mit dem vorherigen Zitat kann festgehalten werden, dass unter dem Begriff „Ausbildung“ die Erstausbildung oder auch berufliche Grundbildung gemeint ist und zur

Ausübung einer qualifizierten Berufstätigkeit führt. Das folgende Zitat bietet eine präzisere Unterscheidung zwischen Ausbildung und beruflicher Weiterbildung.

„Egal, ob Sie Ihre beruflichen Handlungskompetenzen möglichst praxisnah weiterentwickeln möchten, andere Wissensgebiete erschließen, sich für einen beruflichen Aufstieg oder die Selbstständigkeit fit machen wollen – der Schlüssel heißt berufliche Weiterbildung.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015, S. 3)

Demnach sind alle Angebote, die nach der Berufsausbildung genutzt werden, um die beruflichen bzw. „professionellen Handlungskompetenzen“ zu erweitern, Angebote der beruflichen Weiterbildung.

Als Grundlage für das Begriffsverständnis von „Weiterbildung“ fungiert die Definition des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahr 1970. Dort wird Weiterbildung verstanden „als Voraussetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase.“ (Deutscher Bildungsrat 1970 zitiert nach Fuchs-Brüninghoff 2010, S. 299) In der „Vierte[n] Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung“ (2001) erfährt diese Definition des Deutschen Bildungsrates (1970) in den Grundsätzen eine Erweiterung. Dort lautet es nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz:

„Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit. Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Einzelnen ihr Lernen selbst steuern. Weiterbildung umfasst die allgemeine, berufliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung. Weiterbildung kann in Präsenzform, in der Form der Fernlehre, des computergestützten Lernens, des selbst gesteuerten Lernens oder in kombinierten Formen stattfinden.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2001, S. 4)

In der Fachliteratur der Erwachsenenbildung lässt sich ein umfassenderes Verständnis von Weiterbildung finden. Arnold (1996) nimmt in seiner Monographie „Weiterbildung“ eine Differenzierung der Begrifflichkeiten vor. Er definiert „Weiterbildung“ als einen Systembegriff, wohingegen die „Erwachsenenbildung“ ein didaktischer Begriff ist (vgl. Arnold 1996, S. 5). Arnold unterteilt Weiterbildung zunächst in die Komponenten „berufliche Weiterbildung“ und „nicht-berufliche Weiterbildung“ auf. Die berufliche Weiterbildung gliedert sich dann in die Bereiche „Fortbildung“ und „Umschulung“ auf (vgl. Arnold 1996, S. 6). In dem Beitrag „Fortbildung“ nimmt Arnold (2010) eine weitere Ausdifferenzierung des Begriffs „berufliche Weiterbildung“ vor und ergänzt die bisherige Kategorisierung um den Aspekt „Lernen am Arbeitsplatz“ (vgl. Arnold 2010, S. 116). Die berufliche Weiterbildung bildet somit die Oberkategorie unter der sich die Begrifflichkeiten „Fortbildung“, „Umschulung“ und das „Lernen

am Arbeitsplatz“ unterordnen (vgl. ebd., S. 116). Die folgende Abbildung veranschaulicht dieses Begriffsverständnis von „Weiterbildung“.

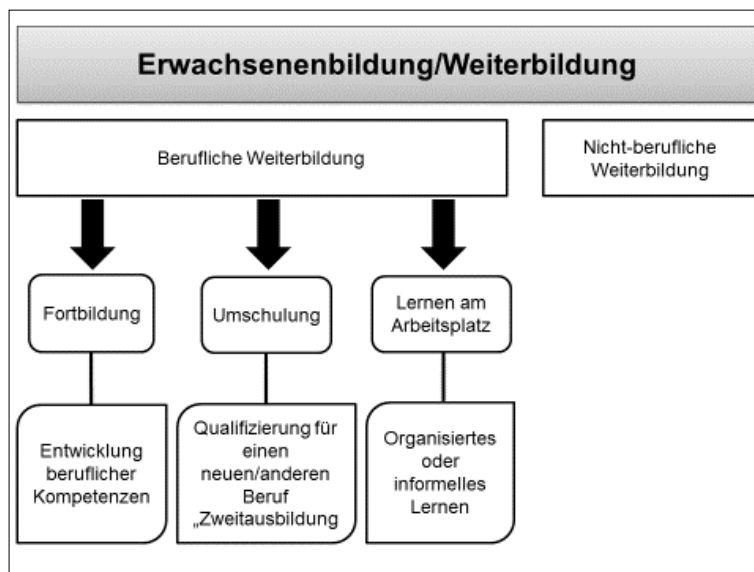


Abb. 13: Weiterbildung (in Anlehnung an Arnold 2010, S. 115f.) (eigene Darstellung)

Laut Arnold (2010) ist das Ziel einer beruflichen Fortbildung eine Kompetenzentwicklung in dem bestehenden Tätigkeitsfeld. Er differenziert hierbei zwischen einer „Anpassungsfortbildung“ und einer „Aufstiegsfortbildung“. Eine „Anpassungsfortbildung“ wird genutzt, wenn sich die Anforderungen an den Beruf geändert haben und diese nun angeglichen werden sollen sowie wird diese für den Wiedereinstieg in den Beruf genutzt. Falls eine karriereorientierte Intention mit der Fortbildung verbunden ist, wird dies als „Aufstiegsfortbildung“ bezeichnet (vgl. Arnold 2010, S. 116). Arnold definiert demnach Fortbildung als „ein[en] Teil der beruflichen Weiterbildung, die alle Angebote zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen umfasst, die nach dem Abschluss einer ersten beruflichen Ausbildung in Anspruch genommen werden.“ (Arnold 2010, S. 115)

Nach Arnold (1996) regelt das Berufsbildungsgesetz (BBiG) die rechtliche Zuständigkeit für die berufliche Weiterbildung, wohingegen für alle nicht-beruflichen Weiterbildungen das Weiterbildungsgesetz zuständig ist (vgl. Arnold 1996, S. 6).

Das Berufsbildungsgesetz regelt auf politischer Ebene die „Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung.“ (Berufsbildungsgesetz §1 (1)) Das Ziel der beruflichen Fortbildung liegt in der Kompetenzerweiterung: „(4) Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.“ Dies impliziert, dass eine berufliche Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz entwickelt oder erweitert werden soll und diese vor dem Ziel eines beruflichen Aufstiegs erfolgt.

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) organisiert in den § 53-57 die berufliche Fortbildung.

„(1) Als Grundlage für eine einheitliche berufliche Fortbildung kann das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie oder dem sonst zuständigen Fachministerium nach Anhörung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung durch Rechtsverordnung, die nicht der Zustimmung des Bundesrates bedarf, Fortbildungsabschlüsse anerkennen und hierfür Prüfungsregelungen erlassen (Fortbildungsordnung).

(2) Die Fortbildungsordnung hat festzulegen

1. die Bezeichnung des Fortbildungsabschlusses,
2. das Ziel, den Inhalt und die Anforderungen der Prüfung,
3. die Zulassungsvoraussetzungen sowie
4. das Prüfungsverfahren.“

Die Ausführungen zeigen, dass mit der beruflichen Fortbildung ein Abschluss erworben werden kann, der durch eine Prüfung vollzogen wird.

§ 57 Gleichstellung von Prüfungszeugnissen:

„Das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie oder das sonst zuständige Fachministerium kann im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung nach Anhörung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung durch Rechtsverordnung außerhalb des Anwendungsbereichs dieses Gesetzes oder im Ausland erworbene Prüfungszeugnisse den entsprechenden Zeugnissen über das Bestehen einer Fortbildungsprüfung auf der Grundlage der §§ 53 und 54 gleichstellen, wenn die in der Prüfung nachzuweisenden beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten gleichwertig sind.“

Ausbildung und/oder berufliche Weiterbildung in der Frühpädagogik

Nachdem nun das Begriffsverständnis von Ausbildung und Fort- und Weiterbildung vorliegt, werden folgend diese Begriffe auf die Frühpädagogik übertragen. Irrführend scheint nämlich zunächst der Umstand, dass es sich bei der Ausbildung zur „staatlich anerkannten Erzieherin“ sowohl um eine Erstausbildung als auch um eine berufliche Weiterbildung handeln kann.

In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (2015) „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ heißt es, dass Fachschulen Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung sind, die, basierend auf einer beruflichen Erstausbildung oder Berufserfahrung, zu einem postsekundären Berufsabschluss führen. Postsekundärer Berufsabschluss meint, dass es sich um einen Berufsabschluss nach der Sekundarstufe der allgemein bildenden Schulen handelt.

Konkret heißt es dort: „Fachschulen sind Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Die Bildungsgänge in den Fachbereichen schließen an eine berufliche Erstausbildung und an Berufserfahrungen an. Sie führen in unterschiedlichen Organisationsformen des

Unterrichts (Vollzeit- oder Teilzeitform) zu einem staatlichen postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht. Sie können darüber hinaus Ergänzungs-/Aufbaubildungsgänge sowie Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung anbieten.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015, S. 2)

Aufgrund dieser Ausführungen lässt sich zunächst schlussfolgern, dass es sich bei der sogenannten Ausbildung zur „staatlich anerkannten Erzieherin“ eigentlich um eine berufliche Weiterbildung handelt. Klarheit über die Wahl der Begriffe „Ausbildung“ und „berufliche Weiterbildung“ bringen die Zulassungsbedingungen. Diese lauten wie folgt:

„Zur Ausbildung wird zugelassen, wer

- einen mittleren Schulabschluss oder einen als gleichwertig anerkannten Bildungsabschluss nachweist und

- über eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung oder eine in Abhängigkeit von der Dauer der Ausbildung nach den Bestimmungen der Länder als gleichwertig anerkannte Qualifizierung verfügt.“ (Kultusministerkonferenz 2015, S. 24)

Folglich ist die Zulassung zur Ausbildung als „staatlich anerkannte Erzieherin“ an die Bedingung geknüpft, neben dem mittleren Schulabschluss, eine abgeschlossene Berufsausbildung vorzuweisen. Aufgrund dieser beruflichen Zugangsvoraussetzungen handelt es sich bei Ausbildung zur „staatlich anerkannten Erzieherin“ um eine berufliche Weiterbildung, da diese entweder an eine bereits vorhandene Ausbildung zur Kinderpflegerin oder Sozialassistentin anknüpft oder durch entsprechende weitere Voraussetzungen angerechnet wird. Diese weiteren anrechenbaren Voraussetzungen lassen sich in den jeweiligen Bestimmungen der Bundesländer nachlesen. So lautet es im „Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen. Fachrichtung: Sozialpädagogik“ des Landes Rheinland-Pfalz, dass neben dem qualifizierten Sekundarabschluss und einer abgeschlossenen Berufsausbildung, zudem die Möglichkeit besteht sich „das mindestens dreijährige Führen eines Familienhaushaltes mit mindestens einem minderjährigen Kind“ anstatt einer Berufsausbildung anrechnen zu lassen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur 2011, S. 1). Neben dieser ersten Möglichkeit des qualifizierten Sekundarabschlusses I in Verknüpfung mit einer Berufsausbildung, bestehen noch weitere Optionen. Hierzu heißt es:

„2. die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife in Verbindung mit einer mindestens viermonatigen einschlägigen praktischen Tätigkeit. Auf die Tätigkeit nach Absatz 1 Satz 1 Nr. 1 Buchst. d, e und Nr. 2 werden mit einem Jahr angerechnet:

1. ein freiwilliges soziales Jahr, das geeignet ist, auf die nachfolgende Berufsausbildung vorzubereiten,

2. eine einschlägige, mindestens einjährige ehrenamtliche Tätigkeit.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur 2011, S. 1)

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass es sich bei der Ausbildung zur „staatlich anerkannten Erzieherin“ um eine berufliche Weiterbildung handelt, weil bestimmte Berufserfahrungen vorausgesetzt werden und es sich deshalb nicht um eine Erstausbildung handeln kann.

Weiterbildungen kommen in der Frühpädagogik eine relevante Funktion zu. Diese wird auch in dem „Kompetenzorientierte[n] Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ der Kultusministerkonferenz (2011) betont. Dort wird angeführt, dass spezielle Kompetenzen in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte, die an einer Fachschule oder Fachakademie ihren Abschluss absolvieren, durch gezielte Weiterbildungen erworben werden sollen.

„Neben der Qualifizierung in der Fachschule/Fachakademie sollte ein institutionalisiertes, gut ausgebautes System der Weiterbildung die Möglichkeit bieten, Kompetenzen für spezielle oder neue Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe zu erwerben, die mit entsprechenden Zertifikaten versehen werden können.“ (Kultusministerkonferenz 2011, S. 3)

Unklar ist noch inwiefern Fortbildung von Weiterbildung in der Frühpädagogik unterschieden werden können. Mit Bezugnahme auf den ersten Abschnitt „Ausbildung – Fortbildung – Weiterbildung“ zeigt sich, dass es sich bei dem Begriff „berufliche Weiterbildung“ um eine Oberkategorie handelt. „Berufliche Weiterbildung“ kann demnach in Form von beruflichen Fortbildungen stattfinden.

Festzuhalten bleibt, dass, wie eingangs betont, die Begriffe „Fortbildung“ und „Weiterbildung“ häufig synonym verwendet bzw. miteinander verknüpft werden, jedoch zeigt die Begriffsbestimmung, dass eine Abgrenzung dieser Begriffe unter Verwendung von Fachliteratur der Erwachsenenbildung und auf politischer Ebene möglich ist. Gemäß den Ausführungen von Arnold (2013) handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine berufliche Weiterbildung, die in Form einer „Fortbildung“ angeboten wird und zwar explizit um eine „Anpassungsfortbildung“, weil nicht der berufliche Aufstieg angestrebt wird, sondern das Ziel in der Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz liegt (vgl. Arnold 2010, S. 116).

7.2 Nutzung der Angebote beruflicher Weiterbildung in der Frühpädagogik

Vorangegangen wurde das Verständnis und Verhältnis von „beruflicher Fort- und Weiterbildung“ in der Frühpädagogik dargelegt und in Bezug zur vorliegenden Untersuchung gestellt. Im Folgenden wird der Fokus auf die Angebote „beruflicher Weiterbildung“ in der Frühpädagogik und deren Nutzung gelegt.

Begriffsbestimmung

Diller (2014) und die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“ fordern eine „kompetenzorientierte Weiterbildung“. Verstanden wird hierunter „dass Bildungsprozesse passgenauer am Wissen und an den Fertigkeiten von Lernenden anknüpfen und dadurch effektiver und praxiswirksamer sind.“ (Diller 2014, S. 9)

Diller (2014) unterscheidet zwischen den Komponenten „Ausbildung“ und „berufsbegleitender Weiterbildung“. Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt dargelegt wurde, handelt es sich bei der Ausbildung zur „staatlich anerkannten Erzieherin“ um eine Weiterbildung, da eine vorherige Ausbildung als Kinderpflegerin oder Sozialassistentin erwünscht ist (vgl. Diller 2014, S.14).

„(...) als „Ausbildung“ werden alle Qualifizierungsmaßnahmen verstanden, deren Bildungsgänge und Abschlussprüfungen öffentlich geregelt sind und den Zugang zu einer (neuen) Berufstätigkeit ermöglichen.“ (Diller 2014, S. 13) Die berufliche Weiterbildung in Form der „Ausbildung“ wird sowohl grundständig als auch berufsbegleitend durchgeführt sowie öffentlich finanziert und unterliegt einer externen Regulierung. Hierbei handelt es sich um gesetzliche und administrative Vorgaben die vom Bund, den Ländern oder von Hochschulen in Form von Akkreditierungsverfahren aufgestellt werden. Die Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich der Ausbildung werden an Fachschulen/Fachakademien, Hochschulen, durch Quereinstieg oder Aufbaubildungsgänge angeboten (vgl. Diller 2014, S. 14).

Die zweite Komponente der Qualifizierungsmaßnahmen ist die „berufsbegleitende Weiterbildung“. Hierbei geht es nicht um den Zugang zur Berufstätigkeit, im Fokus steht die Kompetenzerweiterung zur Ausübung des aktuellen Berufs. Die angebotenen berufsbegleitenden Weiterbildungen sind nicht extern durch öffentlich-rechtliche Vorgaben reguliert (vgl. ebd. S. 14). Diese Qualifizierungsmaßnahmen „werden als *berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung* verstanden“. (Diller 2014, S. 14)

Wenn in folgenden Abschnitten Fort- und Weiterbildungen thematisiert werden, ist damit die zweite Komponente von Qualifizierungsmaßnahmen gemeint und bezieht sich nicht auf die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte.

Angebote und Nutzung von Fort- und Weiterbildungen in der Frühpädagogik

Grundsätzlich sind pädagogische Fachkräfte eine weiterbildungsaffine Gruppe, weil sie sich durch eine häufige Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen auszeichnen. Diese Tatsache können Behr und Walter (2012) mit ihrer Studie untermauern. Sie haben in ihrer Studie 4.600 Interviews bzw. Fragebögen aus etwa 15.500 Kindertageseinrichtungen ausgewertet und hinsichtlich ausgewählter Kriterien analysiert. Bezüglich der Beteiligung an Fort- und Weiterbildungen stellen sie fest, dass von den erfassten pädagogischen Fachkräften 96%

innerhalb der letzten zwölf Monate an einer Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben (vgl. Beher/Walter 2012, S. 33).

Gemäß der Annahme, dass „berufliche Weiterbildungen“ eine Methode zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte darstellen, werden diese folgend auf Ihre Nutzung hin untersucht. Dabei geht es konkret darum, wie viele Angebote derzeit für pädagogische Fachkräfte zur Verfügung stehen, wer diese Angebote, demnach die **Qualifikation und Funktion** der pädagogischen Fachkraft, nutzt sowie die **Dauer, Formen, und die Themen** der Angebote und zuletzt die **Bestätigung über die Teilnahme** und deren **Lernerfolgskontrolle**. Grundlage der Analyse bildet die bereits erwähnte Studie von Beher und Walter (2012) „Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ sowie eine Programmanalyse von Baumeister und Grieser (2011) „Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote“. Sie haben 96 Programme mit insgesamt 8693 berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten mit Hilfe einer Dokumentenanalyse ausgewertet und hinsichtlich unterschiedlicher Kriterien analysiert. Unter Berücksichtigung der **Qualifikation** und der **Funktion** pädagogischer Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung in Bezug zur Teilnahme an Fortbildungen zeigen die Untersuchungen, dass Leitungskräfte diese häufiger als ihre MitarbeiterInnen wahrnehmen (vgl. Beher/Walter 2012, S. 34). Zudem bringen die Ergebnisse hervor, dass die Beteiligungsquote akademisch ausgebildeter pädagogischer Fachkräfte höher ist als die von FachschulabsolventInnen, jedoch nur bei Fort- und Weiterbildungen die eine Länge von einer Woche nicht überschreiten. Zudem zeigt sich, dass mit einem Anteil von 16,9% Leitungskräfte an einem Einzelcoaching in der Kindertageseinrichtung teilgenommen haben. Demgegenüber haben pädagogische Mitarbeiter dies nur zu 7,3% wahrgenommen (vgl. Beher/Walter 2012, S. 34). Auch die Qualifikation zur Teilnahme an einem Einzelcoaching scheint bedeutsam. So haben mit einer Mehrheit von 15% akademisch ausgebildete pädagogische Fachkräfte ein Einzelcoaching genutzt (vgl. ebd. 2012, S. 35).

Hinsichtlich der **Dauer der Angebote** weisen die Ergebnisse daraufhin, dass pädagogische Fachkräfte vor allem kurzfristige Fortbildungen, die nur bis zu drei Tage andauern, bevorzugen. Die Ergebnisse von Beher und Walter (2012) zeigen auf, dass 82% der befragten pädagogischen Fachkräfte diese Dauer der Angebote präferieren. Lediglich 15% haben eine Qualifizierungsmaßnahme besucht, die länger als drei Tage andauerte. Maßnahmen, die mehr als eine Woche in Anspruch nahmen, wurden nur von 16% besucht (vgl. Beher/Walter 2012, S. 33). Dieser Vorzug gegenüber kurzfristig angelegten Angeboten spiegelt sich auch in den Programmangeboten von Fortbildungen wider. Baumeister und Grieser (2011) können anhand der Analyse der Programmangebote aufzeigen, dass von 8161 ausgewählten berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten 87,7% (7155 Angebote) in einem Zeitraum von ein bis drei Tagen stattfinden. Angebote die zwischen vier und sieben Tagen andauern,

werden nur zu 6,7% (543) und eine Dauer von acht bis dreißig Tagen zu 5,3% (436) besucht. Lediglich ein Anteil von 0,3% (27 Angebote) geht über dreißig Tage hinaus (vgl. Baumeister/Grieser 2011, S. 18).

Bezüglich der **Organisationsformen** der Fortbildung belegen die Ergebnisse von Beher und Walter (2012), dass Teamveranstaltungen die am häufigsten genutzte Form berufsbegleitender Weiterbildungen darstellt, welche von Zweidrittel der befragten Personen genutzt wird und diese überwiegend als Teamveranstaltungen in der Kindertageseinrichtung stattfinden. Zudem nehmen 40% der Befragten an Qualitätszirkeln, also an einrichtungsübergreifenden Arbeitskreisen, teil. Lediglich zu 19% werden Studienfahrten oder Exkursionen genutzt und nur zu 10% wird ein Einzelcoaching in der Kindertageseinrichtung wahrgenommen (vgl. Beher/Walter 2012, S. 33). Das Schlusslicht bildet mit 2% die Teilnahme an Fernlehrgängen oder E-Learning (vgl. Beher/Walter 2012, S. 34). Die Programmanalyse von Baumeister und Grieser (2011) zeigt zudem auf, dass es sich bei 84,6% der insgesamt 8693 Angebote um Seminare handelt. Unter Seminaren werden jene Veranstaltungen verstanden, die nur von ein bis zwei Weiterbildungern gehalten werden und eine kurze bis mittelfristige Dauer aufweisen. Hierbei wird zwischen Einzelseminaren und Seminaren, die einen Teil einer Fortbildungsreihe darstellen, unterschieden. Fortbildungsreihen bestehen aus unterschiedlichen Modulen, die entweder zum Teil oder ganz gebucht werden können und eine bestimmte Qualifikation zum Ziel haben (vgl. Baumeister/Grieser 2011, S. 18). Zudem zeigt die Analyse, dass Studienfahrten bzw. Exkursionen mit einem Anteil von 1,3% sowie E-Learning mit 0,0% nur sehr selten bzw. gar nicht angeboten und dementsprechend auch nur sehr wenig genutzt werden (vgl. ebd., S. 19). Auffällig ist, dass die Inhalte „Coaching“ und „Supervision“ dem Themenkomplex „Führung und Leitung von Kindertageseinrichtungen“ zugeordnet sind und folglich explizit für Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen angeboten werden. Ihr Anteil in diesem Themenkomplex umfasst jedoch nur 5,3% (vgl. ebd., S. 46f.) Relevant für die vorliegende Untersuchung scheint auch der Wunsch sowohl der Leitungskräfte als auch der pädagogischen Fachkräfte (Mitarbeiter) in der Kindertageseinrichtung nach einem höheren Angebot von „Einzelcoaching“ mit einem Anteil von 68,5% bei den Leitungskräften und 62,5% der pädagogischen Fachkräfte (Mitarbeiter) zu sein.

Die Angaben zu den **Themen** der „beruflichen Weiterbildung“ basieren auf 9.468 Nennungen. Anzumerken ist, dass eine Veranstaltung mehrere Themen umfassen kann. Die häufigsten Themen sind „Unter Dreijährige“, „Sprache“ und „Beobachtung und Dokumentation (z. B. Lerngeschichten und Portfolio)“. Erst dann folgen die Themen „Kreativität (Musik, Tanz, Malen und Gestalten)“, „Bildungsplan“ und „Qualitätsentwicklung / Evaluation“ (vgl. Beher/Walter 2012, S. 38).

Die **Teilnahme** an Fortbildungen zur „beruflichen Weiterbildung“ können durch drei Abschlüsse bestätigt werden: eine Teilnahmebescheinigung, ein Zertifikat oder einen Titel (vgl. Baumeister/Griese 2011, S. 24). Einzelkurse, Seminare und sonstige Angebote, zeichnen sich dadurch aus, dass diese zu 59,6% nicht bestätigt werden. 37,2% werden mit einer Teilnahmebestätigung bescheinigt und nur 3,1% werden mit einem Zertifikat oder Titel abgeschlossen. Fortbildungsreihen hingegen werden sowohl zu 40,7% mit einem Zertifikat als auch zu 40,7% mit einem Titel bescheinigt. In 18,0% der angebotenen Fortbildungsreihen wird die Teilnahme nicht bescheinigt und in 0,7% wird lediglich die Teilnahme bestätigt (vgl. Baumeister/Grieser 2011, S. 24).

Angesichts des Ziels der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte mithilfe von Weiterbildungen, ist es naheliegend eine **Lernerfolgskontrolle** bei Beendigung der Weiterbildung durchzuführen. Diese dient dem Ziel „(...) das gelernte Wissen zu vertiefen und gezielt zu reflektieren“ und erfüllt zudem formale Kriterien (Baumeister/Grieser 2011, S. 25) Erfolge können diese in Form eines Kolloquiums oder Vortrags sowie durch schriftliche Hausarbeiten. Angesichts der hohen Beteiligungsquote pädagogischer Fachkräfte und der Vielzahl von Weiterbildungsangeboten scheint es jedoch fragwürdig, weshalb von 8.693 Angeboten lediglich zu 4,8% (421 Angebote) eine Lernerfolgskontrolle stattfindet. Insbesondere die am häufigsten angebotene Form von Weiterbildung als Seminar mit einem Anteil von 84,6% (vgl. Baumeister/Grieser 2011, S. 19), wird nur zu 1,2% mit einer Lernerfolgskontrolle abgeschlossen (vgl. ebd., S. 25). Zudem erhalten pädagogische Fachkräfte dort nur zu 37,2% eine Teilnahmebestätigung und zu 59,6% wird die Teilnahme gar nicht bescheinigt. Demgegenüber schließen Fortbildungsreihen zu 40,7% mit einem Zertifikat oder zu 40,7% mit einem Titel ab und zeichnen sich zu 52,4% durch eine Lernerfolgskontrolle aus (vgl. ebd., S. 25).

Festzuhalten bleibt, dass pädagogische Fachkräfte vor allem zeitlich kurz angelegte Fortbildungen bevorzugen und sich insbesondere für das Thema „Sprache“ interessieren. Ebenso weisen die Ergebnisse auf einen Wunsch zu mehr Angeboten in Form eines Einzelcoaching in der Kindertageseinrichtung hin. Zweifelhaft ist jedoch die Tatsache, dass nur ein sehr geringer Anteil dieser zeitlich kürzeren Fortbildungen mit einer Lernerfolgskontrolle abschließt und daher umstritten bleibt, ob und inwiefern diese zur Steigerung der Professionalität beitragen.

7.3 Forschungsergebnisse: Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung

Vorangegangen wurde dargelegt, welche Programmangebote zur beruflichen Weiterbildung pädagogischen Fachkräften unterbreitet werden und welche diese nutzen. Wesentlich ist hierbei, dass die meisten dieser Angebote nicht mit einer Lernerfolgskontrolle abschließen. Aufgrund dessen ist es fraglich, ob und inwiefern diese tatsächlich eine Steigerung der

Professionalität bewirken. Mit dem Ziel der Überprüfung, ob diese zu einer Verbesserung der professionellen Handlungskompetenz hinsichtlich der Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ führen, gibt die Fachliteratur kaum Aufschluss. Im Folgenden wird zunächst dargelegt, welche Merkmale wirksame Fortbildungen aufweisen und mit der in vorherigen Abschnitt dargelegten bevorzugten Nutzung der Angebote „beruflicher Weiterbildung“ verknüpft. Anschließend werden relevante Forschungsergebnisse frühpädagogischer Studien präsentiert, die mithilfe von Fortbildungen und unter Berücksichtigung der Merkmale wirksamer Fortbildungen, das Ziel verfolgen die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte zu erweitern.

Um abschätzen zu können, ob und inwiefern die derzeit genutzten Angebote „beruflicher Weiterbildung“ tatsächlich zu einer Verbesserung der Professionalität führen können, gilt es Merkmale wirksamer Fortbildungen herauszuarbeiten und diese miteinander zu verknüpfen. Hierzu merkt Kieferle (2013) an, dass „bisher [...] in Deutschland im elementarpädagogischen Bereich eine systematische Erforschung unterschiedlicher Fort- und Weiterbildungskonzepte und –praktiken sowie ihrer nachhaltigen Wirksamkeit auf unterschiedlichen Ebenen [fehlt], (...)“ (Kieferle 2013, S. 51f.)

Aufschluss über eine systematische Erforschung von Merkmalen wirksamer Fortbildungen kommt aus der Lehrerforschung. Relevante Ergebnisse liefert Lipowsky (2010), der anhand empirischer Daten Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen ableitet. Er geht dabei der Frage nach, wovon es abhängig ist, dass Lehrkräfte durch Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen von einer Kompetenzerweiterung profitieren und zwar konkret von der Veränderung des Handelns (hier definiert als „Können“) zugunsten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Lipowsky 2010, S. 51).

Lipowsky kategorisiert zwischen strukturellen und inhaltlich-didaktischen Merkmalen von Fortbildungen bzw. Professionalisierungsmaßnahmen. Zu ersteren zählt unter anderem der Zeitfaktor von Fortbildungen. Konkret äußert er sich wie folgt: „Wirksame Fortbildungen sind in der Regel zeitintensiv, erstrecken sich über einen längeren Zeitraum und beziehen externe Experten mit ein.“ (Lipowsky 2010, S. 64) Angesichts der Tatsache, dass pädagogische Fachkräfte zu 82,2% kurzfristige und zu 15% Veranstaltungen bevorzugen, die eine Woche nicht überschreiten (vgl. Behr/Walter 2012, S. 34), lässt dies die Vermutung zu, dass die Teilnahme an diesen Formen der „beruflichen Weiterbildung“ nicht zu einer Steigerung der Professionalität führen.

Zu den inhaltlich-didaktischen Merkmalen wirksamer Fortbildungen zählt ein enger fachdidaktischer Zusammenhang zum Lerninhalt. Das vermittelte Wissen soll folglich einen alltäglichen praktischen Bezug aufweisen. Darüber hinaus gilt, dass an dem Wissen und den Konzepten der Teilnehmenden angesetzt werden sollte und diese entsprechend

weiterentwickelt werden sollen. Am besten erreicht wird dieses Ziel, in dem die Teilnehmenden dazu angeregt werden länger und vertiefend über den Sachverhalt und ihre Praxis nachzudenken. Zudem zeichnen sich erfolgreiche und wirksame Fortbildungen durch eine Kombination von handlungsorientierten Erprobungsphasen sowie Reflexionsphasen aus (vgl. Lipowsky 2010, S. 64). In Anbetracht des Umstandes, dass Weiterbildungen nicht einer einheitlichen Regelung unterliegen, ist unklar, inwiefern die Angebote die inhaltlich-didaktischen Merkmale erfüllen. Die Untersuchung von Beher und Walter (2012) bietet jedoch einen Einblick auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden dieser Angebote. Dabei zeigt sich, dass die befragten pädagogischen Fachkräfte mit 45,6% sehr zufrieden mit der Praxisrelevanz der vermittelten Inhalte sind (vgl. Beher/Walter 2012, S. 55). Offen bleibt, inwiefern die weiteren genannten Merkmale berücksichtigt werden.

Neben diesen strukturellen und inhaltlich-didaktischen Merkmalen der Fortbildungsmaßnahmen, beeinflussen weitere Faktoren die Wirksamkeit. „Dabei geraten nicht nur Merkmale der Professionalisierungsmaßnahmen selbst, sondern auch Kontextmerkmale des beruflichen Umfelds – Merkmale der Schule, der Klasse, der Lernenden – sowie individuelle kognitive, motivationale, volitionale und persönlichkeitsbezogene Voraussetzungen der Lehrperson sowie ihre (berufs-)biographische Situation in den Blick.“ (Lipowsky 2010, S. 51f.) Einen Überblick über das Zusammenwirken der einzelnen Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Fortbildungen bietet das Modell „Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrpersonen“ von Lipowsky (2010). Deutlich wird dabei, dass nicht einzelne Faktoren isoliert voneinander auf den Erfolg von Fortbildungen einwirken, sondern es sich dabei um ein komplexes Zusammenspiel handelt.

Neben diesen Merkmalen wirksamer Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen zeigt Lipowsky auf, dass sich die Wirkungen auf vier Ebenen bezüglich ihrer Reichweite, erfassen lassen.

Die **erste Ebene** basiert auf Einschätzungen der Teilnehmenden und bildet die am häufigsten eingesetzte Methode zur Evaluation von Fortbildungen. Anhand derer werden die Akzeptanz und die Zufriedenheit der Teilnehmenden erfasst (vgl. Lipowsky 2010, S. 52).

Auf der **zweiten Ebene** werden die Wirkungen auf kognitiver Ebene erfasst. Mithilfe von Befragungen, Beobachtungen und Tests wird das fachliche, diagnostische und fachdidaktische Wissen, die subjektiven Theorien und Überzeugungen der Teilnehmenden erhoben (vgl. ebd. 2010, S. 54).

Das zielgerichtete Erfassen von Veränderung im Handeln, dem „Können“, erfolgt auf der **dritten Ebene**. Lipowsky betont, dass hierzu die effektivste, aber auch anspruchsvollste Methode zur Evaluation die Videographie darstellt, jedoch setzt diese unterschiedliche

Messzeitpunkte voraus und die Auswertung der Daten ist sehr aufwendig (vgl. ebd. 2010, S. 57).

Die Reichweite der Wirkung von Fortbildungen der **vierten Ebene** ist am größten, weil dort die Veränderungen auf Seiten der Schüler erfasst werden. Anhand von Tests wird der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern der Experimentalgruppe mit Leistungen der Kontrollgruppe verglichen (ebd. 2010, S. 59f.).

Die vorliegende Arbeit nutzt die ersten drei Ebenen zur Evaluation der zugrundeliegenden Fortbildung in Kombination mit dem verwendeten Instrument „Coaching“ zur Steigerung der Professionalität pädagogischer Fachkräfte.

Nachdem nun Merkmale wirksamer Fortbildungen und Möglichkeiten der Evaluation ihrer Wirksamkeit dargelegt wurden, werden folgend relevante frühpädagogische Studien vorgestellt, die explizit den Fortbildungserfolg, betreffend der Merkmale „Professioneller Handlungskompetenz“, systematisch erforscht haben. Konkret geht es dabei um die Überprüfung der Wirksamkeit von Fortbildungen die auf die Verbesserung der Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ der „Sprachförderkompetenz“ pädagogischer Fachkräfte abzielen.

Wissen

Klarheit über den Einfluss von Fortbildungen auf das Merkmal „Wissen“ pädagogischer Fachkräfte bietet das Projekt „PROfessio - Wissen und Handeln in der Sprachförderung zwischen KiTa und Grundschule“ (2011-2014) von Schulz et al. Dieses verfolgt einerseits das Ziel das Fachwissen und die professionelle Handlungskompetenz von Sprachförderkräften sowie deren Verknüpfung zu erfassen. Andererseits wird zusätzlich die Wirksamkeit der eigens konzipierten Fortbildung in den beiden Bereichen erhoben. Das Fachwissen wird dabei mithilfe des Fragebogens „SprachKoPF“ (Thoma et al. 2012) erfasst, das sprachliche Handeln in der konkreten Situation wird anhand von Videographien ermittelt und zudem werden leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Auf Kindebene wird zur Feststellung des Sprachentwicklungsstandes der Sprachtest „LiSe-DaZ“ (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache) (Schulz/Tracy 2011) angewendet (vgl. Müller et al. 2013, S. 494). Der Untersuchungszeitraum umfasst zehn Monate und zwei Fortbildungsphasen (vgl. ebd., S. 495).

Derzeit gibt es noch keine veröffentlichten Ergebnisse, ob und inwiefern diese Fortbildung tatsächlich zu einer Verbesserung des Fachwissens und der Handlungskompetenzen von Sprachförderkräften geführt hat.

Motive

Aufschluss über eine positive Veränderung auf das Merkmal „Motive“ bezüglich der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte geben die Forschungsergebnisse der Evaluation des Projekts „HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Grundschule“.

Dieses ist eines von zwei Teilprojekten des Projekts „Diagnosegestützte Durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich“ (FörMig-Transfer Hamburg), welches von 2004-2009 als Modellprogramm in Hamburg durchgeführt wurde (vgl. Salem 2010, S. 4). „Ziele des Projekts waren die Entwicklung und praktische Umsetzung eines Konzepts zur individuellen, diagnosegestützten Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung, die Kooperation von Kitas und Schulen für eine durchgängige Sprachförderung, die Erprobung und Bewertung des Fortbildungskonzepts von HAVAS 5 in Verbindung mit dem Hamburger Sprachförderkonzept sowie die Erweiterung von Sprachfördermaterialien. Zudem wurden Handreichungen erstellt und Modelle zur Sprachförderung im Team entwickelt.“ (Salem 2010, S. 33)

Heckt und May (2009) verfassten den Abschlussbericht des gesamten Projekts und stellen dort die Ergebnisse der Evaluation der Teilprojekte vor. Methodisch basiert die Evaluation des Projekts „HAVAS“ auf unterschiedlichen Formen der Befragung der Teilnehmenden, wie leitfadengestützten Einzelinterviews und Gruppeninterviews und schriftlichen Befragungen (vgl. Heckt/May 2009, S. 1). Zentrales Ergebnis der Befragung ist, dass die pädagogischen Fachkräfte angeben, dass der Stellenwert der gezielten Sprachbildung der Kinder in den Kindertageseinrichtungen gewachsen sei. Konkret heißt es dort zur Wirksamkeit der zugrundeliegenden Fortbildung:

„Durch die Fortbildung von Fachkräften für vorschulische Sprachförderung sowie die entwickelten Materialien zur Umsetzung diagnosebasierter Sprachförderung sei die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte geschult worden, was sich nicht nur auf die Sprachfördergruppen, sondern auf die sprachliche Arbeit in den Häusern insgesamt auswirke.“ (Heckt/May 2009, S. 2)

Die Ergebnisse dieser Evaluation belegen, dass Fortbildungen einen positiven Einfluss auf die Motive pädagogischer Fachkräfte in Bezug zur Sprachförderkompetenz haben. Jedoch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass diese Ergebnisse auf einer Selbsteinschätzung beruhen und keinen Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern sich die Veränderung der Einstellung auf das konkrete Handeln in der Situation („Können“) auswirkt.

Können

Relevante Ergebnisse des Einflusses von Fortbildungen auf das „Können“ pädagogischer Fachkräfte liefert die Studie von Simon und Sachse (2011), welche die Effektivität eines Interaktionstrainings auf das sprachförderliche Verhalten pädagogischer Fachkräfte

untersuchen. Grundlage für die Untersuchung bildet das „Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas“ (Buschmann/Jooss 2010, kurz „Heidelberger Trainingsprogramm“), das zu einer Erweiterung der Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Bezug zur Verbesserung von Sprachlernmöglichkeiten für sprachlich schwache oder auffällige Kinder führen soll. Bei der Studie handelt es sich um eine Interventionsevaluation mit jeweils einer Versuchs- und Kontrollgruppe. Diese zugrundeliegende Fortbildung für die Versuchsgruppe umfasst insgesamt fünf Fortbildungstage, wobei die ersten vier Sitzungen etwa alle drei bis vier Wochen stattfinden und nach drei Monaten die letzte Fortbildung anberaumt ist (vgl. Simon/Sachse 2011, S. 464). Die Ergebnisse der Evaluation des „Heidelberger Trainingsprogramms“ weisen generell auf eine Verbesserung des sprachförderlichen Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte gegenüber der Versuchsgruppe hin. Grundlage für die Evaluation bildet zu allen drei Messzeitpunkten eine Videointeraktionsanalyse einer Bilderbuchbetrachtung der pädagogischen Fachkraft mit zwei bis drei Kindern. Im Fokus der Analyse stehen dabei die Variablen „verbaler Kommunikationsanteil der Erzieherinnen“, „sprachanregende Fragen“, „Sprachlehrstrategien inklusive korrekatives Feedback“, „korrekatives Feedback“, „Summe verbaler Äußerungen der Kinder“ und der „verbale Kommunikationsanteil der Kinder“ (vgl. ebd., S. 471). Insgesamt belegen die Ergebnisse einen positiven Einfluss auf das sprachförderliche Verhalten der pädagogischen Fachkräfte aufgrund des „Heidelberger Interaktionstrainings“ (vgl. ebd., S. 475). Konkret heißt es dort: „Sie zeigten nach der Intervention mehr dialogisches Verhalten und überließen den Kindern stärker die Initiative, was wiederum zu erhöhter Sprechfreude der geförderten Kinder führte.“ (Simon/Sachse 2011, S. 475) Wesentlich, auch für die vorliegende Untersuchung, sind die Ergebnisse zu den einzelnen Variablen der Interaktionsanalyse. Diese bringt hervor, dass sich der „verbale Kommunikationsanteil“ der pädagogischen Fachkräfte in % von 74,48 auf letztendlich 61,5 reduziert hat und sich die Summe sprachanregender Fragen erhöht hat. Zudem ist der „verbale Kommunikationsanteil“ der Kinder von 25,52% auf zuletzt 38,5% gestiegen (vgl. ebd., S. 471).

Die Ergebnisse der Evaluation belegen somit einen positiven Einfluss der Fortbildung auf das sprachförderliche Verhalten der pädagogischen Fachkräfte in der Bilderbuchsituation.

In der Studie „Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie (ESIA 1)“ von Beller et al. (2007) wurde der Einfluss einer Fortbildung in der Kindertageseinrichtung auf das sprachliche Anregungsniveau pädagogischer Fachkräfte untersucht (vgl. Beller et al. 2007, S. 24). Über einen Zeitraum von sechs Monaten erhielten pädagogische Fachkräfte eine Fortbildung in der Kindertageseinrichtung und zudem wurden zwei externe Fortbildungstage gehalten (vgl. ebd., S. 20).

„Die Hypothese unserer Untersuchung, dass das sprachliche Anregungsniveau von Erzieherinnen durch eine systematische Fortbildung am Arbeitsplatz (Intervention) erhöht werden kann, wird durch die obigen Ergebnisse empirisch unterstützt, da die Nullhypothese abgelehnt wird.“ (Beller et al. 2007, S. 58)

Gemäß dieser Ausführungen ist festzuhalten, dass die Wirksamkeit von Fortbildungen insbesondere von strukturellen und inhaltlich-didaktischen Merkmalen abhängig ist. Bisher gibt es in der Frühpädagogik nur wenige Studien, die gezielt den Fortbildungserfolg in Bezug auf die Merkmale von „Sprachförderkompetenz“, „Wissen“, „Motive“ und „Können“, untersuchen. Die angeführten Studienergebnisse belegen, dass Fortbildungen eine effektive Methode zur Professionalisierung darstellen können. Zudem zeigt sich, dass es derzeit keine Studie gibt, die alle diese Merkmale innerhalb einer Studie systematisch erforscht. Aufgrund dessen trägt diese vorliegende Arbeit einen wesentlichen Beitrag dazu bei.

8. Coaching

Bisher wurde aufgezeigt, dass das Ziel der Steigerung der Professionalität pädagogischer Fachkräfte mithilfe von Fort- und Weiterbildungen erreicht werden kann. In der vorliegenden Untersuchung wurde, neben einzelnen Fortbildungstagen, Coaching als Methode zur Professionalisierung eingesetzt. Im Fokus des Coachings steht zur Verbesserung der sprachlichen Anregung für Kinder der gezielte Einsatz von Fragestrategien während einer Bilderbuchbetrachtung. In den letzten Jahren wird diese Methode in unterschiedlichen frühpädagogischen Projekten eingesetzt. Allerdings wird der im Abschnitt 8.2 dargestellte Überblick dieser Projekte aufzeigen, dass keine eindeutige Begriffsverwendung besteht, sondern mit Begriffen wie „Lernbegleitung“ und „Supervision“ gleichgesetzt wird. Aufgrund dessen ist das erste Anliegen dieses Kapitels die Klärung und Abgrenzung des Begriffs „Coaching“ zu nahestehenden Begrifflichkeiten. Anschließend werden einige relevante frühpädagogische Projekte vorgestellt, die Coaching als Methode der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte nutzen. Abschließend werden erste Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit des Einsatzes dargelegt.

8.1 Coaching-Beratung-Training-Supervision

Im Folgenden wird das dieser Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis von „Coaching“ dargeboten und von den Begriffen „Beratung“, „Training“ und „Supervision“ abgegrenzt. Dies ist notwendig, weil „Coaching“ kein geschützter Begriff ist und oftmals mit den oben angeführten Begriffen synonym verwendet wird, welches in seiner inhaltlichen Nähe begründet liegt.

Anzumerken ist, dass eine eindeutige und klare wissenschaftliche Abgrenzung von „Coaching“ jedoch aufgrund der ersten Tatsache kaum möglich ist. Es besteht somit kein Anspruch auf Wiedergabe aller in der Fachliteratur bestehenden Definitionen, sondern es wird darauf abgezielt das in der vorliegenden Untersuchung stattgefundene Coaching inhaltlich einzugrenzen.

Gemäß der bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass sich 64,5% der befragten pädagogischen Fachkräfte ein „Einzelcoaching“ als Form der beruflichen Weiterbildung wünschen (vgl. Beher/Walter 2012, S. 37). Bei dieser Befragung bleibt jedoch offen, wie sich pädagogische Fachkräfte dieses Coaching strukturell und inhaltlich vorstellen.

Da „Coaching“ kein geschützter Begriff ist, werben unterschiedliche Angebote mit diesem Begriff. So findet man Angebote die von „Eltern-Coaching“ bis zum „Flugangst-Coaching“ reichen. Böning (2005) spricht hierbei von einer „schillernden Regenbogenlandschaft“ (Böning 2005, S. 22).

Historisch gesehen lässt sich der Begriff „Coaching“ auf den „Coach“ bzw. den „Kutscher“ zurückführen. Diese Rückführung lässt auch das Ziel des Coachings ableiten. So wie der

Kutscher das Ziel hatte seine Pferde zielgerichtet, geschwind und sicher an einen Endpunkt zu bringen, besteht das Ziel des Coachs darin seinen Coachee, oder auch Gecoacher, Klient oder Kunde, schnell und zielorientiert bei einem Prozess zu begleiten (vgl. Lippmann 2013, S. 14).

Die Wurzeln von „Coaching“ als Professionalisierungsmethode lassen sich in den 1980er Jahren verorten. Wirtschaftsunternehmen setzen dies auch noch gegenwärtig ein, um interne Umstrukturierungsprozesse selbst durchführen zu können (vgl. Geißler 2013, S. 57). Wie Böning (2005) sieht auch Rauen (2003) Coaching als ein Instrument der Personalentwicklung, dass ursprünglich für Topmanager eingesetzt wurde (vgl. Rauen 2003, S. 1) und heute für Führungskräfte Anwendung findet, um Anliegen, die mit der „Berufspersönlichkeit“ zusammenhängen zu analysieren und zu verändern (vgl. ebd., S. 5).

Laut Rauen (2003) ist „Coaching [...] eine absichtsvoll herbeigeführte Beratungsbeziehung, deren Qualität durch Freiwilligkeit, gegenseitige Akzeptanz, Vertrauen und Diskretion zwischen den beteiligten Personen bestimmt wird.“ (Rauen 2003, S. 2)

In Anbetracht der systematischen Wurzeln von Coaching, die „in der Organisationsentwicklung, Psychotherapie und Didaktik der EB, und zwar speziell in der Prozessberatung als grundlegende Methode der Organisationsentwicklung, in der vor allem von Carl Rogers geprägten klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie, in der systemischen (Familien-)Psychotherapie bzw. Kurzzeittherapie und in der subjektorientierten bzw. konstruktivistischen Didaktik (→ Ermöglichungsdidaktik) [liegen]“, folgert Geißler, dass sich Coaching „als eine spezielle Beratungs- und Weiterbildungsmethode definieren.“ lässt (Geißler 2010, S. 57)

Ausgehend von dieser Definition wird zunächst der Begriff „**Beratung**“ näher eingegrenzt. Bretschneider et al. (2007) merken an, dass es bisher keine allgemeingültige Definition des Begriffs „Beratung“ gibt und Beratung als ein „offenes Konzept“ verstanden werden kann, dass weder in der Fachliteratur noch in der Praxis klar definiert ist (vgl. Bretschneider et al. 2007, S. 121). Zudem „ist noch weitestgehend unklar, ob es typische Beratungsverläufe gibt und wenn ja, wie sich diese personenspezifisch darstellen.“ (Gieseke et al. 2007, S. 33) Trotz dieser Unklarheiten, besteht Einigkeit über einige zentrale Elemente von „Beratung“. Bretschneider et al. (2007) führen hierzu folgendes an:

„Bei einer Beratung kommunizieren mindestens zwei Menschen (...) miteinander. Viele Ansätze betonen, dass die Teilnahme an Beratung freiwillig sein muss. Der Kontakt beider Personen ist von zeitlich befristeter Dauer. (...) Im Mittelpunkt der Interaktion steht ein zu lösendes Problem bzw. eine zu treffende Entscheidung. (...) Beratung bewegt sich in einem Möglichkeitsraum, d.h. in der Regel sind mehrere Antworten möglich. Im Kommunikationsprozess hat der Beratende mehr Einfluss als der Ratsuchende auf die Strukturierung der Kommunikation. Der Beratende trägt aufgrund seines professionellen

Vorwissens mehr Verantwortung für den Ablauf und für den Erfolg des Kommunikationsprozesses.“ (Bretschneider et al. 2007, S. 122f.) Erst in Abgrenzung von „Coaching“ zu „Beratung“ wird der feine Unterschied beider Methoden deutlich.

„Coaching und Beratung werden manchmal synonym verwendet. In der Regel hat Coaching aber einen stärkeren Fokus auf die Begleitung des konkreten Arbeitshandelns in Unternehmen, während Beratung offener angelegt ist.“ (Bretschneider et al. 2007, S. 123) Folglich besteht der Unterschied zwischen diesen beiden Methoden in der Offenheit des inhaltlichen Angebots. So betonen Bretschneider et al. (2007), dass Coaching als „in einem verallgemeinerten Sinn als Begleitung beruflicher Entwicklung verstanden und angewandt [wird].“ (Bretschneider et al. 2007, S. 123) Es richtet sich nicht mehr nur an Führungskräfte und deren Kompetenzerweiterung auf beruflicher Ebene, sondern bezieht individuelle Wünsche aller Mitarbeiter eines Unternehmens mit ein (vgl. Bretschneider et al. 2007, S. 123). Gemäß dieser Ausführungen ist festzuhalten, dass Coaching eine spezielle Form von „Beratung“ ist, die sich jedoch im Wesentlichen durch ihre Fokussierung auf die Erweiterung beruflicher Kompetenzen von „Beratung“ abgrenzt.

Ein weiteres Instrument der Personalentwicklung ist das „**Training**“. Training verfolgt das Ziel des Aufbaus von bestimmten Verhaltensweisen. Wie der Begriff Training schon impliziert wird dieser Aufbau durch wiederholtes Üben erreicht (vgl. Rauen 2003, S. 12). Laut Lippmann (2013) findet ein Training meist in Kombination mit einem Feedback statt und im Fokus steht die Vermittlung und anschließende Verarbeitung der Informationen des Trainers (vgl. Lippmann 2013, S. 33). Rauen (2003) spricht hierbei auch von einem korrigierendem Verhalten durch den Trainer (vgl. Rauen 2003, S. 12). Allerdings fügt Rauen hinzu, dass im Verlauf eines Coachings die Maßnahmen des Trainings eingesetzt werden, wobei das Coaching „(...) dann den Anlass und den Rahmen [bietet], spezielle Fertigkeiten aufzubauen bzw. zu verbessern.“ (Rauen 2003, S. 12)

Der Begriff „Training“ stammt international aus der Managementliteratur und lässt sich national der Personalentwicklung zuordnen. In der Weiterbildung wird vor allem das Prinzip des Training-off-the-job genutzt, jedoch werden seit einigen Jahren die Methoden des Training-on-the-job und des Training-near-the-job aufgrund der hohen Komplexität der zu vermittelten Themen in Industriebetrieben diese häufiger genutzt (vgl. Münch 2010, S. 289). Die Begrifflichkeiten bilden den Ort der Bildungsmaßnahme ab und werden folgend beschrieben. Bildungsmaßnahmen, die am Arbeitsplatz durchgeführt werden, werden unter **Training-on-the-job** zusammengefasst. Diese kommen insbesondere bei Lern- und Qualifizierungsbetrieben zum Tragen, wie kleine bis mittelgroße Handwerksbetriebe. Aufgrund der Komplexität der Arbeitsstrukturen in der Industrie wurden die Bildungsmaßnahmen auf einen Lernort außerhalb des Betriebes verschoben (vgl. Münch 2010, S. 289). Die erneute Favorisierung des Trainings-on-the-job liegt jedoch in den Vorteilen dieser

Bildungsmaßnahme begründet. Grendlinger (2011) führt an, dass aufgrund des Trainings am Arbeitsplatz, Erfolgserlebnisse stärker wahrgenommen werden, da sie sich auf reale Erlebnisse beziehen und somit die Lernmotivation des zu Fördernden steigt. Ebenso zeichnet sich diese Trainingsmethode durch ein individuelles Lerntempo und einer Anpassung an die individuellen Bedürfnisse des zu trainierenden aus (vgl. Grendlinger 2011, S. 113). Ergänzend hierzu befürwortet Münch (2010) das direkte Feedback und die Transfermöglichkeit des Gelernten auf das Handeln (vgl. Münch 2010, S. 289). Allerdings merkt Grendlinger kritisch an, dass die Übertragbarkeit auf andere Lernsituationen zu gering sein kann und es teilweise eine unsystematische sowie unstrukturierte Lernweise ist (vgl. Grendlinger 2011, S. 113).

Laut Münch (2010) fallen unter **Training-off-the-job** alle Bildungsmaßnahmen, die außerhalb des Arbeitsplatzes stattfinden (vgl. Münch 2010, S. 289). Das Training erfolgt in Form von Seminaren, Vorträgen, Workshops oder Tagungen (vgl. Grendlinger 2011, S. 112). Nolte (2006) merkt positiv an, dass Bildungsmaßnahmen außerhalb des Arbeitsplatzes von einer Konzentration auf den Lernstoff geprägt sind und sich folglich vor allem für das Erlernen von Schlüsselqualifikationen eignen. Als Schwäche sieht er allerdings die Praxisferne an. Die Lernkontrolle dieses Trainings ist sehr aufwendig, da sich mögliche Transferschwierigkeiten erst nach dem Training offenbaren (Nolte 2006, S. 140).

Die letzte Form des Trainings bildet das **Training-near-the-job**, worunter man das Lernen in der Arbeitsumgebung fasst (vgl. Münch 2010, S. 289). Die Weiterbildung findet in der räumlichen Nähe des Arbeitsplatzes statt und orientiert sich inhaltlich an den Tätigkeiten der Person. Diese Art der Durchführung liegt darin begründet, „dass der Lerneffekt dann besonders groß ist, wenn man in der örtlichen wie zeitlichen Nähe des Arbeitsplatzes im Rahmen des Erfahrungslernens praxisnahe Qualifizierungseffekte erzielen kann.“ (Grendlinger 2011, S. 112) Als Instrumente zählen hierzu das Durchführen von Qualitätszirkeln, Mitarbeitergespräche, Projektarbeit sowie das Coaching (vgl. Grendlinger 2011, S. 112; Nolte 2006, S. 140).

Training meint folglich das Durchführen von Bildungsmaßnahmen, die das Erlernen von Fachwissen im Fokus haben. Unterschieden werden hierbei drei Formen, die sich hinsichtlich des Ortes der Weiterbildung voneinander abgrenzen und dementsprechende Schwächen und Stärken aufweisen. Das dieser Studie zugrundeliegende Coaching zählt zu den Methoden des „Trainings-near-of-the-job“, da es in räumlicher Nähe zum Arbeitsplatz stattfindet und sich inhaltlich mit den konkreten Tätigkeiten des zu Trainierenden auseinandersetzt. Anzumerken ist, dass Training hauptsächlich in Wirtschaftsunternehmen oder Betrieben stattfindet und bisher kaum in der Tätigkeit der Frühpädagogik verortet wird. Das dieser Untersuchung so zugrunde liegende durchgeführte Coaching erfüllt die ausgeführten Kriterien und ordnet sich dementsprechend einem Trainings-near-the-job zu.

Ein weiterer Begriff der aktuell in der frühpädagogischen Forschung mit Coaching gleichgesetzt wird ist „**Supervision**“. Ebenso wie bei der Klärung der bisherigen Begrifflichkeiten, besteht derzeit keine eindeutige Definition des Begriffs „Supervision“. Die Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. äußert sich in ihrer Sonderpublikation „Schwerpunkt: Supervision und Coaching“ (2013) kritisch zum Fehlen dieser Eindeutigkeit. Konkret heißt es dort:

„Das zentrale Problem, welches wir sehen, (...), ist, dass es weder für die Supervision und noch viel weniger für das Coaching gelungen ist, ein übereinstimmendes Verständnis von jeweiligen Inhalten oder Zuständigkeitsbereichen zu definieren.“ (Hausinger/Volk 2013, S. 2) Einigkeit besteht nur bezüglich der historischen Wurzeln beider Methoden. Im Gegensatz zu Coaching, das dem Wirtschaftssektor zu zuordnen ist, liegen die Wurzeln der Supervision in der Sozialarbeit und der Psychotherapie (vgl. Hausinger/Volk 2013, S. 4; Bruns/Stern 2014, S. 17). Mair betont, dass Supervision „eine *arbeitsfeldbezogene und aufgabenorientierte* Form der Beratung [ist], die *individuelle Fragestellungen* der Einzelpersonen *klären* kann.“ Für pädagogische Fachkräfte wird diese Methode eingesetzt, wenn Schwierigkeiten in der alltäglichen pädagogischen Praxis auftreten, wie in der Kooperation mit Eltern oder Probleme innerhalb des Teams der Kindertageseinrichtung. Entsprechend liegt dort das Ziel in der Erweiterung der Konfliktlösekompetenz. Allgemein kann Supervision pädagogischen Fachkräften dabei helfen Ängste und Unsicherheiten abzubauen und belastende Situationen zu bewältigen (vgl. Mair). Bruns und Stern (2014) bieten eine engere Definition. „Supervision meint eine Form bzw. ein Format von Begleitung und Beratung für berufstätige Menschen, das der Reflexion ihres professionellen Handelns dienen soll.“ (Bruns/Stern 2014, S. 16) „Supervision“ kann in unterschiedlichen Sozialformen stattfinden, wie der Einzelsupervision, Gruppen- oder auch Teamsupervision. Der Fokus soll folgend auf der Einzelsupervision liegen, da auch das zugrundeliegende Coaching dieser Untersuchung als Einzelgespräch stattgefunden hat. Eine Einzelsupervision kommt meist dann zum Tragen, wenn Personen ihr berufliches Handeln reflektieren und gegebenenfalls ändern wollen. Wie eingangs angeführt weist „Supervision“ aufgrund ihrer Wurzeln eine Nähe zur Psychotherapie auf, weshalb im Fokus der Einzelsupervision zusätzlich zum „individuellen Thema“ auch die persönlichen Lebensumstände stehen (vgl. Bruns/Stern 2014, S. 17). „Einzelsupervision ist oftmals das Mittel der Wahl, wenn ein Supervisand etwa eine persönlich belastende Thematik bearbeiten möchte, die er beispielsweise einer Gruppe nicht oder noch nicht anvertrauen möchte.“ (Stern/Bruns 2014, S. 17)

In Anbetracht der Eingrenzung und Abgrenzung des Begriffs „Coaching“ zu den Begriffen „Beratung“, „Training“ und „Supervision“, zeigt dieser Überblick, dass in der Fachliteratur Unterschiede zwischen den einzelnen Methoden bestehen.

Festzuhalten ist, dass „Beratung“ die Oberkategorie darstellt und „Coaching“ und „Supervision“ zwei Methoden von Beratung darstellen. „Coaching“ fand bisher seinen Anwendungsraum in der Wirtschaft, demgegenüber lässt sich „Supervision“ in sozialen und psychologischen Berufen verorten. Der Anwendungsbereich beider Methoden liegt im beruflichen Kontext, jedoch geht es nicht nur um den fachlichen Kontext, sondern insbesondere um die „Berufspersönlichkeit“ und um das Lösen von Schwierigkeiten im Berufsleben. Im Gegensatz dazu verfolgt Training das Ziel, dass durch den Trainer vermittelte Wissen im konkreten Handeln umzusetzen. ist dabei, dass „Coaching“ in Kombination mit „Training“ im Feld des „Trainings-near-the-job“ stattfindet.

Coaching wird jedoch nicht nur zur Erweiterung der Berufspersönlichkeit angewendet, sondern verfolgt in der Unterrichtsforschung und der Frühpädagogik eine andere Zielsetzung. Dort wird Coaching eingesetzt, um auf das Interaktionsverhalten innerhalb des fachlichen Kontextes des Coachee zielgerichtet einzuwirken. Aufgrund dessen wird diese Form von Coaching folgend als interaktionsfokussiertes Coaching bezeichnet.

Eine der ersten Veröffentlichungen aus der Unterrichtsforschung ist von Costa und Garmston (1994) zum „Cognitive Coaching“, das auf eine prozessorientierte Anregung der Denkprozesse von Lehrern abzielt. Ein aktuelleres Verständnis ist von Staub und Kreis (2013) das „fachspezifische Unterrichtscoaching“ von Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung. „Zentrales Ziel von Fachspezifischem Unterrichtscoaching (...) ist die von Coach und Coachee gemeinsam verantwortete Unterrichtsgestaltung zur bestmöglichen Unterstützung des Lernens der Schülerinnen in einem bestimmten Fach.“ (Staub/Kreis 2013, S. 9) Das Coaching gliedert sich dabei in drei Teile: die Unterrichtsplanung, die Unterrichtssequenz und die Nachbesprechung. Explizit geht es darum gezielt auf das Unterrichtshandeln der Lehrperson einzuwirken und dieses lernwirksamer für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten und umzusetzen (vgl. Staub/Kreis 2013, S. 9). Ein aus der frühpädagogischen Forschung der USA stammendes Programm zur Erweiterung der „professionellen Handlungskompetenz“ lautet „MyTeachingPartner“ und ist von der Forschergruppe um Pianta entwickelt worden. Im Fokus steht dabei das Coaching zu videografierten Erzieher-Kind-Interaktionen bei dem ein ausgebildeter Coach dem Coachee eine Rückmeldung gibt (vgl. University of Virginia 2016). Eine weitere Form des Coachings ist das „Practice-based Coaching“ des National Center on Quality Teaching and Learning. Dieses basiert auf einem Kreislauf aus drei Schritten. Im ersten Schritt werden die zu erreichenden Ziele festgelegt und die Tätigkeiten geplant, welche im zweiten Schritt beobachtet werden. Zuletzt findet ein Reflexionsgespräch zwischen dem Experten und den Coachee statt. Nachdem dieser erste Kreislauf des Coachings beendet ist, beginnt, basierend auf den Erkenntnissen des ersten, ein zweiter Coachingkreislauf (vgl. National Center of Quality Teaching and Learning, S. 1).

Gemäß dieser Ausführungen zeigt sich, dass Coaching in der Unterrichtsforschung und in der Frühpädagogik nicht nur auf die Entwicklung der Berufspersönlichkeit, wie der Erweiterung der Leitungsfähigkeit, abzielt, sondern sich auf fachliche und inhaltliche Schwerpunkte fokussiert.

8.2 Coaching in der Frühpädagogik

Bisher wurde das dieser Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis von „Coaching“ dargelegt und aufgezeigt, dass Coaching unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen kann.

Insbesondere in der Frühpädagogik wird diese Professionalisierungsmethode in jüngster Zeit eingesetzt, um auf das Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte einzuwirken. Gegenwärtig gibt es jedoch nur wenige Studien, die bereits Ergebnisse zur Wirksamkeit dieser Methode veröffentlicht haben.

Im Folgenden wird daher ein Überblick über nationale und internationale frühpädagogische Projekte geboten und Ergebnisse zur Wirksamkeit von Coaching im Hinblick auf die Erweiterung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte dargelegt.

In der Expertise von Schneider et al. (2012) zur „Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung“ „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ wird im Abschnitt „Leitlinien des Programms für den Elementarbereich“ explizit erwähnt, dass „Coaching“ in den Projekten zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte eingesetzt wird. Konkret heißt es dort: „In Fortbildungen wechseln Phasen der Information, des Übens und der Reflexion ab, in denen Erzieherinnen/Lehrkräfte als Partner/Team teilnehmen, die sich sowohl gegenseitig anleiten als auch über Videos angeleitet werden. Videoanalysen mit eigenen und fremden Videos haben sich als ein wichtiges Element im Rahmen situierten Lernens erwiesen. Bewährt hat sich auch eine Kombination von webbasierten Fort- und Weiterbildungen und „Coaching“.“ (Schneider et al. 2012, S. 28) Offen bleibt dort jedoch, was konkret unter der Methode „Coaching“ verstanden wird und somit wie dieses tatsächlich in den jeweiligen Projekten umgesetzt wird. Gegenwärtig laufen die Evaluationen ausgewählter Projekte der „Bund-Länder-Initiative“, die vermutlich aufschlussreiche Erkenntnisse über Gelingensbedingungen von Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte hervorbringen.

Ein weiteres noch bis zum Jahr 2017 laufendes Projekt mit dem Namen „Mit Kindern im Gespräch - Sprachförderung in Kitas Landauer Qualifizierungskonzept Ü3“ findet unter der Leitung von Kammermeyer und Roux statt. Dort wird ein Qualifizierungskonzept entwickelt und erprobt, das auf den Prinzipien des „situierten Lernens“ basiert, Sprachförderstrategien in den Fokus nimmt und „Coaching“ als Professionalisierungsmethode einsetzt (vgl. Kammermeyer/Roux, Internetauftritt).

Dieses Projekt ist die Weiterführung des Projekts „Mit Kindern im Gespräch Ü3“ (Kammermeyer et al. 2014). Auch dort wurde bereits die Methode des Coachings zur

Professionalisierung eingesetzt. Dieses fand in der jeweiligen Kindertageseinrichtung der am Projekt teilnehmenden pädagogischen Fachkraft statt. Konkret handelte es sich um ein gemeinsames Coaching von zwei pädagogischen Fachkräften einer Kindertageseinrichtung unter Anleitung eines Coachs mit der inhaltlichen Fokussierung auf das sprachliche Verhalten und dem Einsatz von Sprachförderstrategien in einer vorher videografierten Situation (vgl. Kammermeyer et al. 2014, S. 31).

In dem Modellversuch „Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB)“ des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP) in Bayern unter der Leitung von Becker-Stoll und Reichert-Garschhammer, Projektlaufzeit 2015-2019, wird ebenfalls Coaching als Professionalisierungsmethode angewandt. Dort wird Coaching verstanden als zielgerichtete Beratung, die auf eine systematische Begleitung und Beratung von Kindertageseinrichtungen mit dem Fokus auf Interaktionsqualität sowie auf die Schaffung von Qualitätsnetzwerken abzielt (vgl. Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) 2015, S. 2).

Eine bereits abgeschlossene Studie des IFP ist das Projekt „Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen in Bayern“, welches über den Zeitraum von 2008 bis 2012 durchgeführt wurde. Der Evaluationsbericht dieser Studie von Nicko und Schreyer wurde 2013 veröffentlicht und gibt Aufschluss über Wirkfaktoren von Coaching. „Ziel des Projektes war es, durch Coaching von Teams in Kindertageseinrichtungen Sprache und Literacy in der Konzeption und Praxis als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag zu verankern und die Qualität sprachlicher Bildung für alle Kinder im Sinne des Bayerischen Bildungsplans und auf dem aktuellen Stand der Forschung weiterzuentwickeln.“ (Nicko/Schreyer 2013, S. 4) Wie dem Ziel abzuleiten ist, handelt es sich dabei um ein Teamcoaching, welches von extra dahingehend geschulten „Sprachberaterinnen“ durchgeführt wurde und ausgewählte Beratungsinhalte mit dem Fokus auf Sprache betrifft. In Bezug auf mögliche Veränderungen auf „Motive“ und „Können“ pädagogischer Fachkräfte, bringen die Ergebnisse der Evaluation hervor, dass das Coaching zum einen auf persönlicher Ebene, auf Teamebene und einrichtungsbezogen zu einem veränderten Bewusstsein hinsichtlich Sprache und Literacy geführt hat. Zum anderen zeigt sich, „dass durch das Coaching der Fachkräfte der Bildungsbereich „Sprache und Literacy“ mit allen seinen Facetten besser in den pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen integriert wurde.“ (Nicko/Schreyer 2013, S. 5) Aufgrund des Umstandes, dass diese Erkenntnisse auf dem Einsatz unterschiedlicher Fragebögen basieren, bleibt unklar, inwiefern das Coaching tatsächlich zu Veränderungen im Handeln der pädagogischen Fachkräfte geführt hat.

Ein weiteres bereits abgeschlossenes Projekt ist das „Fellbachkonzept“ von Kucharz et al. (2015). Grundlage bildet die Entwicklung eines Sprachförderkonzepts, das auf neun Fortbildungen und drei Coachings basiert. Die Stichprobe umfasst sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Lehrkräfte an Grundschulen und zielt dabei auf eine alltagsintegrierte

Sprachförderung von Beginn der Kindergartenzeit bis zum Ende der Grundschulzeit ab (vgl. Kucharz et al. 2015, S. 13). „Während also in den Fortbildungen eher das theoretische Wissen, das Wissen um Handlungsmöglichkeiten erarbeitet sowie die Reflexion des eigenen Handelns und der Einstellungen angeregt werden, steht im Coaching das pädagogische Handeln in konkreten Situationen im Fokus.“ (Kucharz et al. 2015, S. 14)

Die Analyse des Einsatzes von drei ausgewählten Sprachfördertechniken, korrekatives Feedback, Modellierungs- und Stimulierungstechniken, erfolgt anhand von Videoaufnahmen der Teilnehmenden. Die Ergebnisse legen dar, dass die Modellgruppe zum zweiten Messzeitpunkt, im Gegensatz zur Kontrollgruppe, mehr Sprachfördertechniken anwendet und zwar gibt sie deutlich mehr korrekatives Feedback zudem setzten sie häufiger Modellierungstechniken ein. Keine relevanten Ergebnisse zeigen sich jedoch hinsichtlich der Anwendung von Stimulierungstechniken (vgl. Kucharz et al. 2015, S. 22). Anzumerken ist jedoch, dass die Auswertung der Wirksamkeit beider Methoden gemeinsam erfolgt ist und nicht explizit das Coaching evaluiert wurde. Das Coaching basiert auf einem fünf-phasigen Ablauf, welchem eine direkte Beobachtung der pädagogischen Fachkraft in der pädagogischen Praxis für ca. 30 Minuten zugrunde liegt. Die erste Phase zeichnet sich durch eine Absprache der zu beobachtenden sprachlichen Schwerpunkte mit der pädagogischen Fachkraft aus, woraufhin in der zweiten Phase die konkrete Beobachtung stattfindet und ein Beobachtungsprotokoll angefertigt wird (vgl. ebd., S. 123). Die während dieser Beobachtung protokollierten Aufzeichnungen werden in der dritten Phase vom Coach hinsichtlich des vorher vereinbarten Beobachtungsauftrages gesichtet und ausgewertet (vgl. ebd., S. 123). In der vierten Phase findet das tatsächliche Beratungsgespräch statt. Zu beachten ist, dass das Beratungsgespräch nicht im direkten Anschluss an die Beobachtung erfolgt ist, sondern mit einem kurzen zeitlichen Abstand. In der letzten Phase des Coachings werden gemeinsam die nächsten Schritte mit der pädagogischen Fachkraft vereinbart und schriftlich festgehalten (vgl. ebd., S. 125). Entsprechend dieser detaillierten Beschreibung, ist dies die erste frühpädagogische Studie zur Methode des Coachings, die dessen genauen Ablauf offen legt. Eine bereits abgeschlossene Studie die Coaching als Professionalisierungsmethode bezüglich der Steigerung des Förderpotenzials pädagogischer Fachkräfte zum „Dialogischen Lesen“ evaluiert, ist von Ennemoser et al. (2015). Sie überprüfen, „inwieweit das Dialogische Lesen auch in einem institutionellen Kleingruppensetting mit vier- bis sechsjährigen Risikokindern zur Verbesserung der kindlichen Sprachkompetenz beitragen kann. Zudem sollte überprüft werden, ob sich die Wirksamkeit der Maßnahme durch ein intensives Coaching der pädagogischen Fachkräfte weiter verbessern lässt.“ (Ennemoser et al. 2015, S. 137)

Grundlage für diese Studie ist eine Dreiteilung der Stichprobe auf eine Kontrollgruppe, eine Gruppe mit Dialogischem Lesen samt Coaching und einer Gruppe in dem Supervision mit Dialogischen Lesen verknüpft wird. Die Ergebnisse belegen, dass Coaching nicht zu relevant

größeren Fördererfolgen führt als Supervision (vgl. Ennemoser et al. 2015, S. 145). Sowohl die Supervision als auch das Coaching wurden alle zwei Wochen für 30 Minuten mit jeder pädagogischen Fachkraft durchgeführt. Grundlage des Coachings bildete ein Gespräch über die bisher videografierten Fördersitzungen. Demgegenüber wurde bei der Supervision nicht mit Videomaterial gearbeitet, sondern im Vordergrund stand das Gespräch über die sprachliche Weiterentwicklung der Kinder und mögliche Probleme (vgl. ebd., S. 145). Gemessen an den Fördereffekten auf die kindliche Sprachentwicklung, durch Verwendung des SET 5-10, wurde die Wirksamkeit der unterschiedlichen Vorgehensweisen überprüft. Kurzfristige signifikante Fördereffekte konnten sowohl bei der Gruppe mit Supervision als auch mit Coaching erfasst werden. Somit ließen sich keine Unterschiede zwischen den Methoden Supervision und Coaching feststellen (vgl. ebd., 147). Entsprechend dieser Erkenntnisse scheint es auszureichen mit pädagogischen Fachkräften ein Reflexionsgespräch zu führen, um eine Steigerung des Förderpotenzials zu erreichen. Anzumerken ist, dass die Studie die Wirksamkeit des Coachings anhand der Wirkung der kindlichen Entwicklung festmacht. Es wird nicht überprüft, ob und inwieweit die pädagogischen Fachkräfte tatsächlich die Merkmale des Dialogischen Lesens einsetzen und ob ein aus dem Coaching resultierendes verändertes Verhalten eintritt.

Eine bedeutsame Metaanalyse zur anglo-amerikanischen Forschungsliteratur zum Thema Coaching in der Frühpädagogik führten Isner et al. (2011) durch, welche auf insgesamt 135 Veröffentlichungen basiert. Bezüglich der Wirksamkeit von Coaching als Professionalisierungsmethode konnten insgesamt 21 Studien identifiziert werden, die Auswirkungen eines Coachings auf die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte in den Blick nehmen. Davon konnten acht Studien keine Effekte erheben, 13 weitere Studien fokussierten sich auf das Erfassen der Merkmale „Wissen“ und „Motive“ sowie der Erhebung der Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte mit dieser Methode. Zwei dieser Studien belegen einen positiven Einfluss auf das „Wissen“ pädagogischer Fachkräfte und sieben auf die „Motive“ pädagogischer Fachkräfte bezüglich der Kindererziehung. Sechs Studien weisen eine Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte mit dem durchgeführten Coaching nach (vgl. Isner et al. 2011, S. 14). Trotz dieser Belege für die Wirksamkeit von Coaching als Methode der Professionalisierung merken sie an, dass der derzeitige Forschungsstand noch sehr begrenzt ist und es an Verfahren fehlt, die notwendig sind, um gezielt den Einfluss von Coaching auf diese Dimensionen zu erfassen (vgl. ebd., S. 14). Hierzu heißt es konkret:

„Although a few studies found positive outcomes for early childhood practitioners, we conclude that there is limited evidence in the literature review that coaching significantly impacts practitioners' knowledge, attitudes, and beliefs. It could be that improved measurement techniques are needed to capture the dimensions of knowledge, attitudes and beliefs that are most likely to be impacted by coaching.“ (Isner et al. 2011, S. 14)

Zudem belegt die Studie von McCollum et al. (2011) zur Wirksamkeit eines Coachings, die Förderung der Literacy-Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften betreffend, dass diejenigen Teilnehmer der Interventionsgruppe signifikant über mehr Kompetenzen in den Bereichen phonologisches Bewusstsein und alphabetische Grundlagen und Vermittlung eines frühen Schriftspracherwerbs (Schriftkonzepts) verfügen als diejenigen der Kontrollgruppe (vgl. McCollum et al. 2011, S. 33).

Neuman/Wright (2010) vergleichen in ihrer Studie „coursework“ und „Coaching“ als Methoden der Professionalisierung miteinander. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Überprüfung der Qualität hinsichtlich der Bereiche Sprache und Literacy. Es zeigt sich, dass eine Kombination beider Methoden eine signifikante Verbesserung der Praxis mit sich führt. Im Gegensatz dazu führt „coursework“ als alleinige Methode zu keiner signifikanten Verbesserung (vgl. Neuman/Wright 2010, S. 82). Des Weiteren zeichnet sich Coaching durch einen langanhaltenden Effekt aus, der selbst fünf Monate nach Beendigung noch messbar ist (vgl. ebd., S. 82).

Der Forschungsüberblick über Coaching in der Frühpädagogik belegt, dass es derzeit nur wenig Belege für die Wirksamkeit dieser Methode zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte gibt. Derzeit laufen einige Projekte, darunter auch Evaluationen, die Aufschluss über die Effektivität liefern könnten. Der Blick auf internationale Belege zur Wirksamkeit zeigt auf, dass Coaching zwar wirksam sein kann, jedoch fehlt es vor allem noch an Studien, die gezielt die Effektivität in Bezug auf das tatsächliche „Können“ pädagogischer Fachkräfte messen und nicht die Qualität der Einrichtung im Allgemeinen oder die sprachliche Entwicklung der Kinder als Determinante für die Wirksamkeit in den Fokus nehmen.

8.3 Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde neben Fortbildung auch Coaching zur Erweiterung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte eingesetzt. Im Folgenden wird die theoretische Fundierung als auch der konkrete Ablauf des Coachings offengelegt.

Das Coaching, das im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt und erprobt wurde, fokussiert sich auf das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte und zielt grundsätzlich auf eine Erweiterung der professionellen Handlungskompetenzen ab. In der durchgeführten Studie lag der Schwerpunkt auf der Entfaltung und Verbesserung der Sprachförderkompetenz.

Somit folgt es dem gegenwärtigen Trend Beratungsformen als Professionalisierungsmethode in der Frühpädagogik einzusetzen (z.B. Schneider et al. 2012; Kammermeyer et al. 2014; Nicko/Schreyer 2013; Kucharz et al. 2015). Nicht zwingend wird diese Beratungsform in jeder

Studie als Coaching bezeichnet. In der vorliegenden Studie wurde diese Begriffsverwendung jedoch bewusst gewählt. Gemäß der Ausführungen zur Abgrenzung der Begrifflichkeiten (siehe Kapitel 8.1 Coaching – Beratung – Training –Supervision) bleibt festzuhalten, dass es sich bei dem in der vorliegenden Untersuchung durchgeführten Beratungsgespräch um ein Coaching mit Trainingselementen handelt (vgl. Rauen 2003; Münch 2010; Grendlinger 2011; Nolte 2006) und zwar explizit um ein Training-near-the-job (vgl. Münch 2010).

Somit besteht keine willkürliche Begriffswahl, welches vor dem Hintergrund, dass Coaching kein geschützter Begriff, relevant ist (vgl. Böning 2005).

Um sich von der Beliebigkeit der Verwendung und des damit unklaren Begriffsverständnisses abzugrenzen, wird folgend für dieses Coaching der Begriff „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“ eingesetzt. Dies trägt nicht nur zu einer Schärfung des Verständnisses bei, sondern akzentuiert den bestehenden Fokus auf die Erweiterung professioneller Kompetenzen.

Der Begriff „Inhaltsbezogen“ grenzt dieses Coaching von anderen bestehenden Coachingformaten im Bereich der Personalentwicklung ab. Entgegen dem gängigen Ziel von Coaching die Berufspersönlichkeit des Coachee zu erweitern, fokussiert sich das ICB auf die Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz. Grundlegend ist dabei eine Zentrierung auf die Interaktionen unter Berücksichtigung des Settings. Begründet liegt dies in der Annahme, dass eine gezielte Einflussnahme auf die Interaktionsebene am wirksamsten die kindliche Entwicklung beeinflusst (vgl. Kammermeyer et al. 2014, S.11).

Der Begriff „Bildungskontext“ beschränkt den Personenkreis auf Tätige im pädagogischen Sektor. Das ICB zielt durch die Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens in konkreten Situationen und einem anschließenden Training auf die professionellen Handlungskompetenzen von Personen in Bildungseinrichtungen ab.

In diesem Projekt fokussiert sich das ICB auf die Erweiterung der Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften in der Fördersituation „Bilderbuchbetrachtung“. Da das Sprachhandeln der entscheidende Faktor ist, handelt es sich um ein interaktionsfokussiertes Coaching. Jedoch wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass der inhaltliche Fokus, die Bilderbuchbetrachtungssituation, austauschbar ist und es sowohl mit pädagogischen Fachkräften als auch mit Lehrkräften an Schulen eingesetzt werden kann.

ICB- Ablauf im Allgemeinen

Das „Inhaltsbezogene Coaching im Bildungskontext (ICB)“ ist ein dreiphasiges Kreislauf-Modell, das sechs Schritte beinhaltet, die im Folgenden offengelegt werden.

Phase 1: „Vorbereitungsphase“

Laut König (2013) eignet sich „Die Videographie [...] vor allem dazu, dynamische, temporäre Prozesse, wie Interaktionsprozesse, hier Formen des pädagogischen Handelns, visuell zu erfassen und zu analysieren.“ (König 2013, S. 820) Vor diesem Hintergrund wurde die Videographie als methodisches Element des ICB herangezogen und bildet die Grundlage des Reflexionsgesprächs.

Entsprechend erfolgt in Schritt eins „Videographierung“ zunächst eine gemeinsame Klärung des zu beobachtenden und zu reflektierenden Inhalts zwischen dem Coach und dem Coachee entsprechend des zu erreichenden Lernziels. Erst danach findet die Videographierung einer sprachlichen Situation zwischen dem Coachee und einer Kleingruppe von Kindern statt.

Dabei gilt es zu beachten, dass diese Situation von einer eher ruhigen Atmosphäre geprägt ist, damit alle sprachlichen Beiträge der beteiligten Personen gehört werden können und es somit zu keinem Datenverlust kommt. Abschließend wird die Aufnahme an den Coach übermittelt.

Im zweiten Schritt „Analyse des Videomaterials“ sichtet der Coach die eingesendete Videographie des Coachee mit dem Fokus auf das im Vorfeld festgelegte Lernziel. Aufgrund dessen, dass das auf der zweiten Ebene folgende Gespräch zwischen dem Coachee und dem Coach auf der Reflexion ausgewählter Sequenzen während der Coachee-Kind-Interaktion sowie Transkriptionen der videographierten Situation beruht, wählt der Coach hierzu geeignete Sequenzen aus und transkribiert den zu besprechenden Inhalt. Die ausgewählten Sequenzen sollten sowohl gelungene als auch weniger gelungene Interaktionen beinhalten.

Phase 2: „Gesprächsphase“

Auf der Ebene 2 „Gesprächsebene“ findet das tatsächliche Coachinggespräch statt, welches vier Schritte umfasst, die nicht nur den Inhalt bzw. das Lernziel thematisieren, sondern auch grundlegend für den Beziehungsaufbau zwischen dem Coach und dem Coachee ist. Denn laut Frisch und Neukom (2009) ist die Beziehung bzw. die Kompetenzen des Coachs eine Beziehung zu seinem Coachee aufzubauen, entscheidend für die Wirksamkeit des Coachings. Zentral sind hier Eigenschaften des Coachs, wie Einfühlungsvermögen, soziale Kompetenzen und „eine wertschätzende, interessierte, aber emotional distanzierte Haltung (...).“ (Frisch/Neukom 2009, S.118) Entsprechend wird bei jedem Coachingschritt, in dem der Coach in konkreten Kontakt bzw. Dialog mit dem Coachee steht, nicht nur der fachliche Inhalt reflektiert, sondern ebenso die Beziehung aufgebaut.

Das ICB-Gespräch beginnt im dritten Schritt „Intentionen“, mit einer Form des Vorgesprächs. Es folgt zunächst eine Begrüßung des Coachee, die Darlegung der Rahmenbedingungen der Videographierung und mündet in einem ersten Reflexionsgespräch in dem der Coachee die Interaktionen bewertet und Änderungsvorschläge ableitet.

Im vierten Schritt „Reflexion anhand von Videoaufnahmen/Transkripten“ wird das angefertigte Video zunächst gemeinsam gesichtet und hinsichtlich des vereinbarten Lernziels besprochen. Im Fokus steht demnach das Reflektieren und Analysieren der gefilmten Interaktionen. Dabei werden dem Coachee keine direkten Lösungsvorschläge angeboten, sondern das Ziel des Coachs liegt darin den Coachee bei der Entwicklung eigener Alternativen zu helfen (vgl. Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016, S.153).

Daran anknüpfend erfolgt das Reflexionsgespräch unter Verwendung von Transkripten. Der zusätzliche Einsatz von Transkripten im ICB bietet den Vorteil der Reduktion des Videomaterials auf das Wesentliche, die Sprache des Coachee zu analysieren ohne, dass dieser von anderen Faktoren, die auf der Videoaufnahme zu sehen sind, abgelenkt wird. Da das Transkribieren von Videomaterial sehr aufwendig und zeitintensiv ist, muss dies nicht zwingend erfolgen, sondern sollte vom Coach nach Bedarf eingesetzt werden.

Im letzten Schritt „Praxistransfer und Training“ steht nicht mehr die videographierte Interaktion im Fokus, sondern dort erhält der Coachee die Möglichkeit andere Gesprächsinhalte zu besprechen sowie andere Methoden einzufordern, wie z.B. Rollenspiele, um das Interaktionsverhalten zu schärfen. Es handelt sich folglich um ein Training des festgelegten Inhaltes anhand ausgewählter Mittel und Materialien. Hierzu muss der Coach entscheiden, welche Bedürfnisse der Coachee hat und mit welchen Mitteln er dessen Kompetenzen gezielt erweitern kann. So kann bei einigen Personen ein Rollenspiel zum Einüben und Anwenden des Inhaltes hilfreich sein, wohingegen andere Personen sich nicht darauf einlassen. An dieser Stelle ist vom Coach Feingefühl gefordert, um den Coachee zu unterstützen und nicht einzuschüchtern oder zu bedrängen. Um eine vertiefende Beschäftigung des Sachverhalts auch in der Praxis zu gewährleisten, bietet es sich an, den Coachee ein eigenes Projekt nach seinen Bedürfnissen umsetzen zu lassen, um den Inhalt zu verinnerlichen und einen Transfer dessen in die alltägliche Praxis zu ermöglichen. Zuletzt wird das zu erreichende Ziel für das nächste ICB-Gespräch besprochen und festgehalten.

Phase 3: „Erprobungsphase“

In der letzten Phase wendet der Coachee das Gelernte in seiner pädagogischen Praxis an. An dieser Stelle im Kreislauf ist ein Praxistransfer der vermittelten Inhalte möglich.

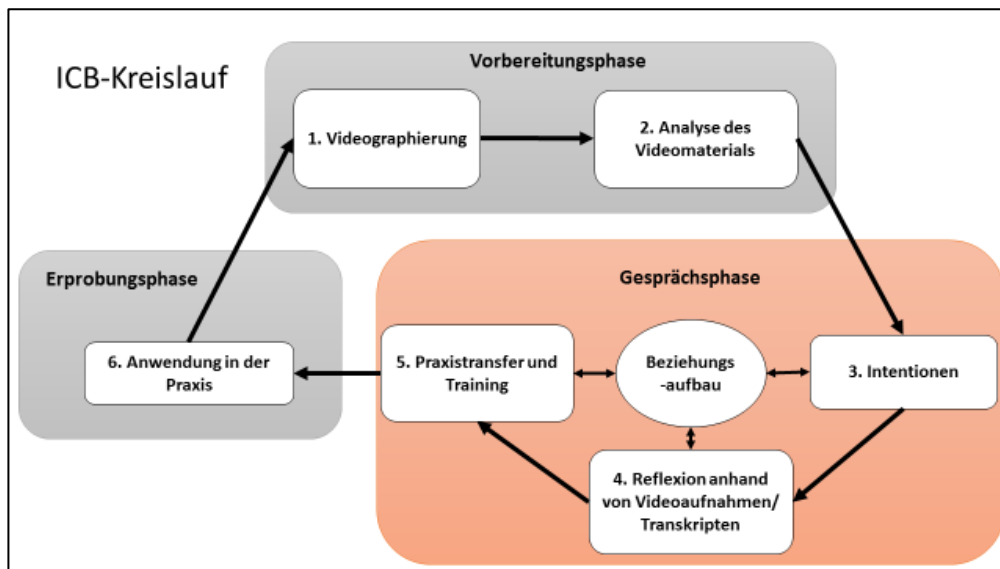


Abb. 14: Kreislauf der Methode „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“

Das Neue und Bedeutsame am ICB ist neben der Begriffsklärung, die Darstellung des Ablaufs der Methode. Denn, so betonen Deplazes/Möller (2016), wird zwar derzeit die Wirksamkeit von Coaching überprüft, jedoch ist immer noch unklar, wie der eigentliche Coachingprozess gestaltet ist (vgl. Deplazes/Möller 2016, S. 488). Der ICB-Kreislauf beinhaltet neben dem konkreten Gespräch auch zwei Phasen (grau unterlegt), in denen der Coach nicht explizit beteiligt ist, diese jedoch grundlegend für den Ablauf sind und den Prozess zudem beeinflussen können. Zusätzlich wird die Bedeutsamkeit der Beziehung zwischen dem Coach und dem Coachee betont, die im Mittelpunkt der Gesprächsebene steht. Denn nur, wenn eine wertschätzende, vertrauensvolle und von Empathie geprägte Beziehung besteht, kann Coaching wirksam sein. „Eine vertrauensvolle Beziehung und die Erfahrung emotionaler Unterstützung gelten als zentrale Gelingensbedingungen.“ (Ryter/Schaffner 2016, S. 171)

8.4 „Dialogisches Lesen“ als Interventionsmaßnahme im ICB

Vorangegangen wurde eine Klärung des Begriffs „Coaching“ vorgenommen und ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben. Zudem fand eine inhaltliche Eingrenzung des in der vorliegenden Untersuchung durchgeführten Coachings statt. Dieses wird unter dem Namen „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“ zusammengefasst. Die Inhalte des ICB fokussieren auf fachliche und inhaltliche Bezüge im Bildungskontext. Für Coaching in der Frühpädagogik bedeutet dies, dass unterschiedliche Bildungsbereiche als auch unterschiedliche Sprachlehrstrategien sowie Modellierungsstrategien in den Blick genommen werden können. In der vorliegenden Untersuchung zielt das ICB auf die Vermittlung und Überprüfung des Einsatzes ausgewählter Interaktionsmerkmale des Dialogischen Lesens ab und zwar dem Einsatz von Fragestrategien sowie der Gesprächsanteile während einer

Bilderbuchbetrachtung. Die Wahl für diesen inhaltlichen Schwerpunkt beruht auf dem Umstand der empirisch gut belegten Wirksamkeit des Dialogischen Lesens.

Whitehurst et al. (1988) haben den Begriff des „dialogic reading“, übersetzt „Dialogisches Lesen“, eingeführt. In ihrer Untersuchung eines vierwöchigen Programms zur Förderung der Sprachentwicklung von Kindern anhand vorgegebener Sprach- bzw. Verhaltensmuster während des Lesens von Bilderbüchern, ließ sich eine Verbesserung der kindlichen Sprachproduktion anhand von signifikanten Messwerten nachweisen (vgl. Whitehurst et al. 1988, S. 555). Dieser Förderansatz basiert auf Sprachlehrstrategien, die Bezugspersonen intuitiv in der Interaktion mit ihrem Kind einsetzen und zielt auf das Sprachverhalten der Bezugspersonen während einer Bilderbuchbetrachtung ab. Die angewandten Sprachlehrstrategien werden als „motherese“ (mutterisch) bezeichnet (Grimm/Weinert 2002, S. 547). Diese „lehrende Sprache“ („motherese“) ist von einem hohen Frageanteil gekennzeichnet, die die Bezugsperson an das Kind richtet. Dabei kommt den Fragen die Funktion der Kommunikation zu. Nach Ruberg/Rothweiler (2012) lassen sich drei Fragekategorien voneinander abgrenzen: die Ja/Nein-Fragen, die geschlossenen Fragen und die offenen Fragen. Ziel des Einsatzes von Fragen ist die Anregung der Sprachproduktion der beteiligten Kinder, indem diese sich zu einem Thema äußern und ihre Antworten präzisieren oder inhaltlich korrigieren (Ruberg/Rothweiler 2012, S. 70). Des Weiteren zeichnet sich die „motherese“ durch den Einsatz modellierender Sprachlehrstrategien aus. Dies meint, dass die Sprache der Bezugspersonen von Wiederholungen, Erweiterungen (Expansionen) und Transformationen geprägt ist (vgl. Grimm/Weinert 2002, S. 547f.). Die beschriebenen Sprachlehrstrategien des „motherese“ bilden die Grundlage des „Dialogischen Lesens“ nach Whitehurst et al. (1988). Ennemoser et al. (2013) hat die Interaktionsmerkmale nach dem Ansatz des „Dialogischen Lesens“ wie folgt dargestellt:

Funktion	Maßnahme/Technik
Anregung der Sprachproduktion	<ul style="list-style-type: none"> - W-Fragen - Offene Fragen - Nachfragen zu Äußerungen des Kindes - Sätze vervollständigen lassen
Modellierung	<ul style="list-style-type: none"> - Korrektive Wiederholung der Äußerungen des Kindes (Wiederholung eigener Äußerungen) - Erweiterung und Umformulierung - Unterstützung
Verstärkung/Motivation	<ul style="list-style-type: none"> - Lob und Verstärkung - Orientierung an Interessen und Erfahrungen des Kindes - Spaß haben

Tab. 4: Sprachförderliche Interaktionsmerkmale im Sinne des Dialogischen Lesens nach Ennemoser et al. (2013)

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, gliedern sich die sprachförderlichen Interaktionsmerkmale in drei Funktionen auf, welche durch die Anwendung verschiedener Maßnahmen bzw. Techniken umgesetzt werden: Anregung der Sprachproduktion, Modellierung und Verstärkung bzw. Motivation (vgl. Ennemoser et al. 2013, S. 231).

Die Ziele des „Dialogischen Lesens“, die es für die pädagogische Fachkraft zu erreichen gilt, werden in der folgenden Tabelle festgehalten.

Erhöhung...	Verringerung...
<ul style="list-style-type: none"> - des Stellens offener Fragen - des Stellens von Funktions- und Eigenschaftsfragen - des Stellens von erweiterten Aussagen 	<ul style="list-style-type: none"> - des reinen Vorlesens der Geschichte - des Stellens von Fragen, die nur eine Zeigegezte als Antwort benötigen

Tab. 5: Ziele des Dialogischen Lesens, in Anlehnung an Whitehurst et al. (1988)

Der Ansatz des „Dialogischen Lesens“ zeichnet sich folglich dadurch aus, dass die Sprachproduktion des Kindes anhand gezielt eingesetzter Sprachlehrstrategien angeregt wird. Dabei stehen die Interessen und Erfahrungen des Kindes im Mittelpunkt. Es gibt weder ein systematisch aufgebautes Programm noch Übungsmaterialien, sondern fokussiert sich einzig auf die Anwendung der oben beschriebenen Sprachlehrstrategien (vgl. ebd., S. 231). Neben diesen Interaktionsmerkmalen ergänzt Kraus (2005) diese um das Merkmal der Reduzierung des Gesprächsanteils der pädagogischen Fachkraft im Verlauf der Bilderbuchbetrachtung. Entsprechend erhalten die beteiligten Kinder immer mehr Raum für sprachliche Äußerungen (vgl. Kraus 2005, S. 111).

Wirksamkeitsstudien

In mehreren internationalen Studien konnte die Wirksamkeit des Ansatzes des „Dialogischen Lesens“ belegt werden. Bereits in der ersten Studie von Whitehurst et al. (1988) wird nachgewiesen, dass die pädagogischen Fachkräfte der Experimentalgruppe signifikante Verbesserungen in den Techniken des Stellens offener Fragen und des Erweiterns der Aussagen der Kinder aufweisen. Zusätzlich zeichnen sich diese Kinder durch das Formulieren ganze Sätze aus (vgl. Whitehurst et al. 1988, S. 557). Zudem belegen Arnold et al. (1994), dass ein videogestütztes Training zum Erlernen der Techniken des Dialogischen Lesens am effektivsten und ökonomischsten ist. Sie haben in der Untersuchung drei Treatments miteinander verglichen, die Kontrollgruppe, das direkte Training nach mündlicher Anweisung und das videogestützte Training. Zentral für die kindliche Sprachentwicklung ist zudem die Art, wie Mütter (bzw. Bezugspersonen) mit ihren Kindern reden (vgl. Arnold et al. 1994, S. 241). Die Befunde von Lonigan (1998) unterstützen die Ergebnisse von Whitehurst et al. (1988) und Arnold et al (1994). Sie konnten zudem nachweisen, dass die Anzahl der selbstproduzierten Wörter der Kinder ansteigt (vgl. Lonigan et al. 1998, S. 279). Die Metaanalyse von Mol et al. (2008) bringt hervor, dass insbesondere Kinder im Alter zwischen zwei und drei Jahren von diesem Förderansatz in ihrer Sprachentwicklung unterstützt werden (vgl. Mol et al. 2008, S. 20).

Obwohl im internationalen Raum die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens empirisch belegt und evidenzbasiert ist, gibt es in Deutschland bisher nur eine Studie, die diesen wissenschaftlichen Ansprüchen genügt. Ennemoser, Kuhl und Pepouna (2013) untersuchen die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens nach Whitehurst et al. (1988) auf die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Befunde der Untersuchung weisen einen signifikanten Zuwachs hinsichtlich des Enkodierens semantischer Relationen, wie das präzise und umfassende Beschreiben von Bildern, und der morphologischen Regelbildung der Kinder nach sowie ein erweitertes phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter. Folglich erweisen sich die Trainingseffekte als Beleg für dessen Wirksamkeit (vgl. Ennemoser et al. 2013, S. 235).

Trotz dieser Befunde merken Ennemoser und Krajweski (2015) an, dass die Qualität der Durchführung zentral für das erfolgreiche Umsetzen des Dialogischen Lesens ist. Folglich können Verbesserungen der kindlichen Sprachentwicklung nur auftreten, wenn die Interaktionsmerkmale von den pädagogischen Fachkräften adäquat umgesetzt werden. „Die Befunde deuten jedoch auch darauf hin, dass die Trainingserfolge massiv von der realisierten (per Videoanalyse erfassten) Durchführungsqualität abhängen und dass zur Sicherung langfristiger Erfolge größere Bemühungen in die Qualifizierung der Förderkräfte investiert werden müssen.“ (Ennemoser/ Krajewski 2015, S. 379)

Festzuhalten bleibt, dass die empirischen Befunde zum Förderansatz des Dialogischen Lesens dessen Wirksamkeit belegen. Dennoch kann dieser nur zu einer Verbesserung der kindlichen Sprachentwicklung führen, wenn die zugrundeliegenden Interaktionsmerkmale, wie das Stellen offener Fragen, entsprechend eingesetzt werden. Vor diesem Hintergrund zielt das ICB darauf ab, nicht nur die Inhalte des Dialogischen Lesens zu vermitteln, sondern untersucht, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte tatsächlich die Interaktionsmerkmale im konkreten Handeln zielgerichtet anwenden.

9. Fazit zu Teil B

Ausgangspunkt von Teil B „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ bildet die Erkenntnis des Teils A „Qualität in Kindertageseinrichtungen“, dass die Interaktionsqualität für die kindliche Entwicklung eine relevante Determinante darstellt und somit die Verbesserung dieser das zu erreichende Ziel ist (vgl. Mashburn et al. 2008; La Paro et al. 2004).

Dabei wird davon ausgegangen, dass eine Verbesserung durch eine Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte erfolgen kann. Entsprechend wird in diesem Teil der vorliegenden Arbeit ein Überblick über den Forschungsstand zur Professionalisierung in der Frühpädagogik gegeben.

Ausgehend von dem Titel „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ erfolgt zu Beginn eine Klärung, welches Ziel mit Professionalisierung erreicht werden möchte. Bei der Klärung der zugrundeliegenden Begrifflichkeiten „Profession“ und „Professionalisierung“ zeigt sich, dass mit dieser Forderung sowohl eine Professionsbildung als auch eine Steigerung der Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte gemeint ist. Aufgrund dessen wird zunächst dargelegt, dass die Frühpädagogik bisher noch nicht als Profession gelten kann, weil die Hauptcharakteristika von Professionen (Fachwissen, Autonomie und Zentralwertbezug) (vgl. Nittel 2004; Schütz 2009; Thole 2008; Schmidt 2008; Wildgruber/Becker-Stoll 2011) nicht hinreichend erfüllt werden. Den Blick auf die Forderung nach Professionalisierung zur Steigerung der Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte gerichtet zeigt, dass dieses Ziel anhand von Akademisierung und Fort- und Weiterbildungen erreicht werden könnte (vgl. Aktionsrat Bildung 2012). Aufgrund des Umstandes, dass diese Forderung nach Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte eine Kompetenzsteigerung meint, wird im anschließenden Kapitel der Begriff „Kompetenz“ in den Fokus gestellt. Nach der Begriffserklärung rückt die „professionelle Handlungskompetenz“ in den Mittelpunkt des Interesses. Grundlage hierfür bildet die Erkenntnis, dass professionelle Kompetenzen durch Fort- und Weiterbildungen erweitert und verändert werden können (Anders 2012). Nach Fried (2012) konstituiert sich professionelle Handlungskompetenz anhand eines Wechselspiels von zwei Komponenten: „Subjektive Handlungsorientierung“ und „Könnensrepertoire“. Durch die Darlegung dieses Wechselspiels werden zum einen die Merkmale „professioneller Handlungskompetenz“ bestimmt und zum anderen die zentralen Begriffe dieser Arbeit eingeführt: Wissen, Motive und Können. Anschließend richtet sich der Blick auf die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Begründet liegt diese Fokussierung in der Annahme, dass die Interaktionsqualität durch eine Steigerung der Sprachförderkompetenz erzielt werden kann. Das zugrundeliegende Begriffsverständnis orientiert sich dabei an der Bestimmung nach Fried und Briedigkeit (2008). Sie verstehen unter „Sprachförderkompetenz“ „(...) diejenige Kompetenz (...), die eine Erzieherin braucht, um alle sich in der Praxis stellenden Sprachförderaufgaben und –probleme erfolgreich zu bewältigen bzw. alle sich

anbietenden Sprachförderanlässe und –chancen fruchtbar zu machen.“ (Fried et al. 2008, S. 8)

Ein Überblick über relevante Forschungserkenntnisse zeigt auf, dass die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte vor allem im Bereich der „sprachlich-kognitiven Herausforderung“ (Fried/Briedigkeit 2008) bzw. der „Lernunterstützung“ (in Teil A Kapitel 4.4.3) verbessert werden sollten (vgl. Briedigkeit 2011; König 2008; Fried 2011).

Die Erkenntnis, dass professionelle Kompetenzen mithilfe von Fort- und Weiterbildungen erweitert und verändert werden können, rücken diese Methoden zur Professionalisierung im anschließenden Kapitel in den Fokus. Nach einer inhaltlichen Abgrenzung dieser beiden Begriffe wird aufgezeigt, dass berufliche Fortbildungen ausschließlich unter Berücksichtigung bestimmter Merkmale wirksam sein können (Lipowsky 2010). Im Anschluss daran werden das diesbezügliche Nutzungsverhalten pädagogischer Fachkräfte und die Programmangebote dargelegt. Die Forschungserkenntnisse legen offen, dass die genutzten Fortbildungen kaum evaluiert werden und daher dessen Wirksamkeit unklar ist (Baumeister/Grieser 2011). Zudem bringt eine Umfrage hervor, dass sich pädagogische Fachkräfte insbesondere Einzelcoachings als Methode zur Professionalisierung wünschen (Behr/Walter 2012). Offen bleibt jedoch, welches Begriffsverständnis zum Coaching pädagogische Fachkräfte vertreten. Im anschließenden Kapitel wird deshalb „Coaching“ als Professionalisierungsmethode in den Fokus gestellt und eine Klärung des Begriffs sowie eine Abgrenzung zu den Begriffen „Beratung“, „Training“ und „Supervision“ vorgenommen. Coaching in der vorliegenden Arbeit wird verstanden als ein fachliches und inhaltsbezogenes Beratungsgespräch mit dem Ziel der Erweiterung der fachlichen Kompetenzen zur Steigerung der „professionellen Handlungskompetenz“ und zwar konkret der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Vor diesem Hintergrund wird dieses Coaching unter dem Namen „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext“ zusammengefasst. Inhaltlich fokussiert sich das ICB in der vorliegenden Untersuchung auf ausgewählte Interaktionsmerkmale des Dialogischen Lesens. Anschließend werden jene Projekte der Frühpädagogik vorgestellt, die ebenfalls Coaching als Methode zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte einsetzen und zugleich auf eine Steigerung der Sprachförderkompetenz abzielen (Schneider et al. 2012). Dies mündet in einem Überblick über erste Forschungserkenntnisse zur Wirksamkeit von Coaching als Professionalisierungsmethode (Isner et al. 2011; McCollum et al. 2011). Entsprechend der inhaltlichen Fokussierung des ICB wird abschließend der Förderansatz des Dialogischen Lesens (Whitehurst et al. 1988) als Interventionsmaßnahme dargelegt und dessen Wirksamkeit anhand von Forschungserkenntnissen belegt (Mol et al. 2008; Ennemoser et al. 2013; Lonigan et al. 1998).

Teil C Design

Der Teil C gliedert sich in zwei Kapitel auf: Qualifizierungsdesign und Forschungsdesign. Diese Aufteilung bietet sich an, weil die vorliegende Untersuchung zwar in das Projekt „QuafkoS“ eingebettet ist, jedoch explizit darauf abzielt die Wirksamkeit der Professionalisierungsmethode Coaching anhand ausgewählter Merkmale zu überprüfen.

10. Qualifizierungsdesign

Im Folgenden wird das Qualifizierungsdesign des Projekts „Qualifizierung für eine kompetente Sprachförderung (QuafkoS)“ und somit die Intervention dargelegt.

10.1 Qualifizierung und deren Ziele

Die vorliegende Untersuchung ist eingebettet in das Projekt „Qualifizierung für eine kompetente Sprachförderung (QuafkoS)“, welches 2011 vom Kreisjugendamt Soest in Auftrag gegeben wurde. Dabei handelt es sich um eine wissenschaftliche Kooperation zwischen der Technischen Universität Dortmund unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Lilian Fried und der Fachhochschule Südwestfalen unter der Leitung von Frau Prof. Eva Briedigkeit. Die Autorin der vorliegenden Arbeit war wissenschaftliche Mitarbeiterin von Frau Prof. Dr. Fried. Während des Projektzeitraumes von Dezember 2011 bis August 2014 wurden zur Unterstützung der Leitungen und der Mitarbeiterin acht Hilfskräfte zu unterschiedlichen Zeiten, mit unterschiedlichen Stundenanzahlen und Aufgabenschwerpunkten angestellt. Der Auftrag bestand in einer Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte aus dem Kreis Soest, die inhaltlich an die „Delfin 4 – Sprachförderorientierungen“ (Fried et al. 2009) anknüpft. Delfin 4 (Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in NRW) (Fried et al. 2007) ist zum einen ein Screening (Delfin 4 – Besuch im Zoo) und ein Testverfahren (Delfin 4 – Besuch im Pfiffikus-Haus), das zum damaligen Zeitpunkt verpflichtend mit allen Kindern zwei Jahre vor dem Schuleintritt in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, und zum anderen ist dieses verknüpft mit sogenannten „Sprachförderorientierungen“ für die alltägliche Praxis, die eine gezielte und nachhaltige Sprachförderung durch die pädagogischen Fachkräfte gewährleistet. Gemäß dieser Angaben zielte das Projekt auf eine Erweiterung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte im Kreis Soest ab, um somit die kindliche Entwicklung unterstützen zu können.

10.2 Programmatik

Geht man von bisherigen Forschungserkenntnissen aus, sollten Qualifizierungen an den Merkmalen „Wissen“, „Motive“ und „Können“ „professioneller Handlungskompetenz“ ansetzen, zeitintensiv und über einen längeren Zeitraum andauern, um nachhaltig Kompetenzen zu

erweitern (z.B. vgl. Lipowsky 2010; Buschmann et al. 2010; Beller et al. 2007; Pianta et al. 2008). Zudem war Coaching zum damaligen Zeitpunkt aus forschungstheoretischer Sicht in der Frühpädagogik eine neue und kaum evaluierte Methode zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte.

In Anbetracht dieser Erkenntnisse, die im theoretischen Teil dieser vorliegenden Arbeit bereits umfassend dargelegt wurden, ergab sich folgendes Qualifizierungsdesign.

Qualifizierungsdesign		
Methode	Fortbildung	Coaching
Maßnahmen	10 Fortbildungstage	3 Coachingtermine
Zeitlicher Rahmen	6 Stunden pro Tag	Jeweils ca. 2 Stunden
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Wissenstest • Theoretischer Input zu einem Thema • Vertiefung des jeweiligen Themas • Entwicklung eines Sprachförderkonzepts 	Video: Bilderbuchbetrachtung mit einer Kleingruppe anhand ausgewählter transkribierter Ausschnitte
Ziel	Wissensvermittlung	Anwendung und Reflexion
Erweiterung der Merkmale	Wissen, Motive	Können, Motive

Tab. 6: Qualifizierungsdesign

In Teil B der Arbeit wurde aufgezeigt, dass Fortbildungen nicht grundsätzlich wirksam sind, sondern dies nur unter Berücksichtigung bestimmter Merkmale sein können. Lipowsky (2010) unterscheidet in seinem Rahmenmodell „Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen“ zwischen strukturellen und didaktischen Merkmalen sowie zwischen individuellen Determinanten und kontextuellen Bedingungen. Im Folgenden wird aufgezeigt, inwiefern diese Merkmale wirksamer Fortbildungen im Projekt „QuafkoS“ vorzufinden sind.

Wirksamkeit der Qualifizierung		
Merkmale/ Determinanten/ Bedingungen	Merkmale wirksamer Fortbildungen (Lipowsky 2010)	Berücksichtigung der Merkmale im Projekts „QuafkoS“
Strukturelle Merkmale	Zeitintensiv	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Fortbildungstag umfasst 6 Stunden • Ein ICB dauert zwischen zwei und drei Stunden
	Längerer Zeitraum	<ul style="list-style-type: none"> • Das Projekt dauert über zwei Jahre
	Externe Expertise	<ul style="list-style-type: none"> • Dozenten der Fortbildungstage und des ICB
Didaktische Merkmale	Kombination zwischen handlungsorientierten Erprobungsphasen und Reflexionsphasen	<ul style="list-style-type: none"> • Kombination aus ICB und Fortbildung • Durchführen von Bilderbuchbetrachtungen • Reflexion der videographierten Bilderbuchbetrachtungen
	Lerninhalt weist einen engen fachdidaktischen Bezug auf	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching: Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ nach Whitehurst et al. (1988)
	An Wissen und Konzepte anknüpfen: länger und vertiefend über Sachverhalt und Praxis nachdenken	<ul style="list-style-type: none"> • ICB: sich vertiefend mit den Interaktionsmerkmalen des „Dialogischen Lesens“ auseinander setzen • Motive in Bezug auf das Lernen der Kinder überprüfen und ggf. ändern
	Methode: Videographie	<ul style="list-style-type: none"> • Videographierung der Bilderbuchbetrachtung
Individuelle Determinanten	Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung des Sprachförderkonzeptes
Kontextuelle Bedingungen	Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung des Sprachförderkonzeptes
	Transfermotivation	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenes Projekt

Tab. 7: Wirksamkeit der Qualifizierung

10.3 Planung

Entsprechend den Angaben zur Programmatik ergab sich für die Qualifizierung folgende Struktur. Sie sollte den Zeitraum von März 2012 bis Dezember 2013 umfassen, so dass die geplanten neun Fortbildungstage und drei Coachings innerhalb von 21 Monaten durchgeführt werden. Somit sollte etwa alle 2-3 Monate ein Fortbildungstag stattfinden. Dieser Zeitabstand zwischen den einzelnen Fortbildungstagen wurde bewusst gewählt, um den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit zu geben das Wissen in der alltäglichen Praxis anzuwenden sowie die Nachhaltigkeit des erworbenen Wissens empirisch fassbar machen zu können.

In Anbetracht des Auftrags an die Inhalte der „Delfin 4-Sprachförderorientierungen“ anzuknüpfen, entsprechen vier Basisbausteine von Delfin 4 den Themen der Fortbildungstage: Wortschatz, Morphosyntax, Erzählen und Elternarbeit. Die weiteren fünf Inhalte der Fortbildungstage wurden ausgewählt, weil sie bewusst damals und auch noch gegenwärtige zentrale Themen der frühpädagogischen Praxis und Theorie behandeln: Sprachdiagnostik, Deutsch als Zweitsprache, Literacy, Qualität/Sprachförderkompetenz und Unter Dreijährige. Der folgenden Tabelle sind die Fortbildungstage sowie die Inhalte zu entnehmen.

Geplante Fortbildungstage und -inhalte	
1. Fortbildungstag	Wortschatz/ Dialogisches Lesen
2. Fortbildungstag	Sprachdiagnostik
3. Fortbildungstag	Morphosyntax
4. Fortbildungstag	Erzählen
5. Fortbildungstag	Literacy
6. Fortbildungstag	Deutsch als Zweitsprache
7. Fortbildungstag	Qualität/Sprachförderkompetenz
8. Fortbildungstag	Unter Dreijährige
9. Fortbildungstag	Elternarbeit

Tab. 8: Geplante Fortbildungstage und -inhalte der Qualifizierung

Neben dieser Methode wurde Coaching zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte eingesetzt. Hierzu war geplant, dass jede einzelne pädagogische Fachkraft dreimal an einem Coaching teilnimmt. Dies liegt darin begründet, dass eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Inhalten gewährleistet und Entwicklungsprozesse sichtbar gemacht werden können. Zudem ermöglicht der sechsmonatige Rhythmus ein gezieltes Erproben des vermittelten Wissens. Aufgrund fundierter Erkenntnisse zum Förderansatz „Dialogisches Lesen“ wurde dieser als Inhalt des Coachings im Vorfeld festgelegt.

10.4 Durchführung

Im Folgenden wird die tatsächliche Umsetzung des Projekts dargelegt, weil diese von der soeben beschriebenen Planung abweicht. Da die vorliegende Evaluationsstudie darauf abzielte Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Coaching auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte und auf Kindebene hervorzubringen, sind in der Abbildung sowohl die Professionalisierungsmethoden, Fortbildungstage und Coachings, sowie die einzelnen Zeitpunkte der Datenerhebungen zu entnehmen.

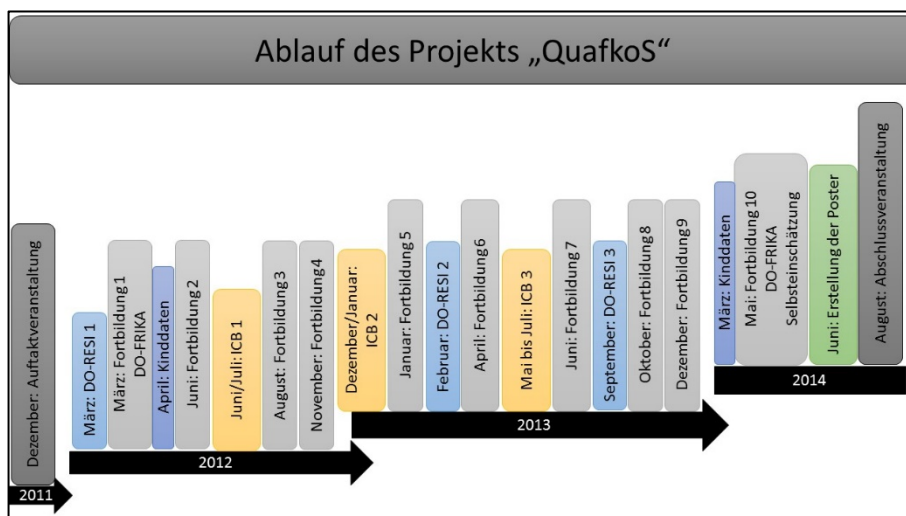


Abb. 15: Ablauf des Projekts QuafkoS

10.4.1 Fortbildung

„Fortbildung“ ist die erste Professionalisierungsmethode der Qualifizierung und zielt auf die Erweiterung der Merkmale „Wissen“ und „Motive“ ab. Konkret handelt es sich dabei um ein Training-off-the-job, da dieses nicht im pädagogischen Wirkungskreis der Teilnehmenden stattgefunden hat (Münch 2010).

Abweichungen zur Planung betreffen die Dauer der Intervention (Anzahl der Fortbildungstage) und die Durchführung der Fortbildungstage (Struktur und Inhalte). Eine erste relevante Entscheidung, die zur Änderung der Interventionsmaßnahme geführt hat, ist der Entschluss zur gemeinsamen Entwicklung eines Sprachförderkonzepts durch die wissenschaftlich Tätigen und den beteiligten pädagogischen Fachkräften. Ab dem dritten Fortbildungstag bestand der ausdrückliche Wunsch der pädagogischen Fachkräfte, das vermittelte Wissen und dessen Umsetzbarkeit in die alltägliche Praxis schriftlich in einem Sprachförderkonzept festzuhalten. Aufgrund dessen wurde gemeinsam mit dem Auftraggeber entschieden das „Sprachförderkonzept. Standards aus der Praxis-Perspektive“ (2014) zu entwickeln. Dieses zeichnet durch eine enge Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis der Frühpädagogik aus. Von wissenschaftlicher Seite wurde zu jedem Fortbildungstag die Bedeutung des Themas für die kindliche Entwicklung und die damit verbundenen Meilensteine verfasst. Demgegenüber formulierten die pädagogischen Fachkräfte die Grobziele des Themas, die Methoden und konkrete Beispiele, um einen Transfer in die alltägliche Praxis zu gewährleisten. In Anbetracht des Ziels der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte und der Entwicklung eines Sprachförderkonzeptes, gliederten sich die Fortbildungstage inhaltlich in zwei Abschnitte. Im ersten wurde das jeweilige Thema theoretisch eingeführt und durch Anwendungsaufgaben vertieft. Ab dem vierten Fortbildungstag wurde im zweiten Abschnitt des Tages das vorangegangene Thema, und die bisher nicht erfassten Tage, der vorherigen Fortbildungen in Gruppenarbeiten von den beteiligten pädagogischen Fachkräften inhaltlich zusammengefasst. Folglich wurden zwar weniger Übungen zum aktuellen Thema, die am Nachmittag vorgesehen waren, durchgeführt, jedoch erfolgte dadurch eine vertiefende Auseinandersetzung mit den vergangenen Themen.

Zusätzlich zur Entwicklung eines Sprachförderkonzepts wurde der Erhebungszeitraum verlängert und ein zehnter Fortbildungstag im Mai 2014 angeboten. Die tatsächliche Zeitspanne, in der die Intervention stattfand, reicht somit von März 2012 bis Mai 2014.

Fortbildungstage und -inhalte	
1. Fortbildungstag	Wortschatz/ Dialogisches Lesen
2. Fortbildungstag	Sprachdiagnostik
3. Fortbildungstag	Morphosyntax
4. Fortbildungstag	Erzählen
5. Fortbildungstag	Literacy
6. Fortbildungstag	Deutsch als Zweitsprache
7. Fortbildungstag	Qualität/Sprachförderkompetenz
8. Fortbildungstag	Unter Dreijährige
9. Fortbildungstag	Elternarbeit
10. Fortbildungstag	Reflexion

Tab. 9: Tatsächliche Fortbildungstage und -inhalte der Qualifizierung

10.4.2 Coaching

Die Methode „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“ besteht aus einer Kombination der Professionalisierungsmethoden Coaching und Training und zielt auf eine Erweiterung beruflicher Kompetenzen pädagogisch tätiger Personen ab. In diesem Projekt fokussiert sich das ICB auf die Erweiterung der Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften.

Im Folgenden wird das verfolgte Ziel des in der vorliegenden Untersuchung stattgefundenen ICB offengelegt sowie der Ablauf des ICB im Allgemeinen und im Besonderen, mit der inhaltlichen Ausrichtung auf den zielgerichteten Einsatz von Fragestrategien während einer Bilderbuchbetrachtung, erklärt.

11.4.2.1 Das ICB: Ziele

Das ICB in der vorliegenden Untersuchung fokussiert sich auf die Vermittlung der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ und zwar insbesondere eines bewussten und zielgerichteten Einsatzes von Fragestrategien und einer Reduzierung des Gesprächsanteils der pädagogischen Fachkraft zugunsten der sprachlichen Beteiligung der Kinder während einer Bilderbuchbetrachtung. Das ICB wurde während des Erhebungszeitraumes dreimal durchgeführt, im Mai/Juni 2012, im Dezember 2012/Januar 2013 und zuletzt von Mai bis Juli 2013. Neben diesen Zielen, anhand dessen die Wirksamkeit der Methode erhoben wird, versucht das ICB den pädagogischen Fachkräften weitere Inhalte zu vermitteln, die sie dazu befähigen sollen eine Bilderbuchbetrachtung systematisch und bewusst zu planen und durchzuführen. Dabei erfolgt eine Teilung der zu vermittelnden Inhalte auf drei Ebenen: (1) Planung der Bilderbuchbetrachtung und Auswahl des Bilderbuches (Aufgabe im Vorfeld), (2) gezielter und bewusster Einsatz der eigenen Sprache, insbesondere der Fragestrategien während der Bilderbuchbetrachtung (während der

Bilderbuchbetrachtung), (3) Reflexion des eigenen Sprachverhaltens im Anschluss an die Bilderbuchbetrachtung (nach der Bilderbuchbetrachtung). Der folgenden Tabelle sind die einzelnen Ziele zu entnehmen. Dabei gliedert sich die Darstellung in drei zeitliche Abschnitte auf und den Themen, die währenddessen angesprochen wurden.

Aufgabe im Vorfeld	Themen
Planung der Situation	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenstellung der Kindergruppe: • Anzahl der beteiligten Kinder, Alter, allgemeiner Entwicklungsstand, Sprachstand des Kindes
	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl des Bilderbuches
	<ul style="list-style-type: none"> • Mögliche Schwerpunkte im Hinblick auf die Sprachförderung: z.B. neuen Wortschatz anbieten, Grammatik fördern
Während der Bilderbuchbetrachtung	Themen
Die eigene Sprache bewusst und gezielt einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder durch gezielte Fragen aktiv am Gespräch beteiligen
	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenen Redeanteil verringern. • Die eigenen Äußerungen zunehmend zurücknehmen und den Kindern mehr Raum für Äußerungen lassen
	<ul style="list-style-type: none"> • Häufiger Einsatz komplexer Fragen, um Denkprozesse der Kinder abzubilden
	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz einfacher Fragen, um vor allem bei Kindern mit Sprachförderbedarf den Wortschatz zu erweitern
	<ul style="list-style-type: none"> • Weniger den Text des Bilderbuches vorlesen und Raum für Gespräche schaffen
Nach der Bilderbuchbetrachtung	Themen
Das eigene Sprachverhalten reflektieren können	<ul style="list-style-type: none"> • Das eigene Sprachverhalten anhand des Einsatzes der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ einschätzen können
	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Stärken und Schwächen einschätzen können
	<ul style="list-style-type: none"> • Gründe für Schwierigkeiten im Dialog mit den Kindern erklären können
	<ul style="list-style-type: none"> • Über das Wissen verfügen, wie sich das eigene Sprachverhalten ändern sollte, damit dieses sich sprachanregend und sprachförderlich auf die Sprachbildung von Kindern auswirkt
	<ul style="list-style-type: none"> • Transfer des Wissens über sprachförderliche Dialoge von der Fördersituation „Dialogisches Lesen“ auf die pädagogische Praxis

Tab. 10: Ziele und Inhalte des ICB

11.4.2.2 Das ICB: Ablauf

Im Folgenden wird der strukturelle Ablauf des ICB im Hinblick auf den Fokus der vorliegenden Untersuchung beschrieben.

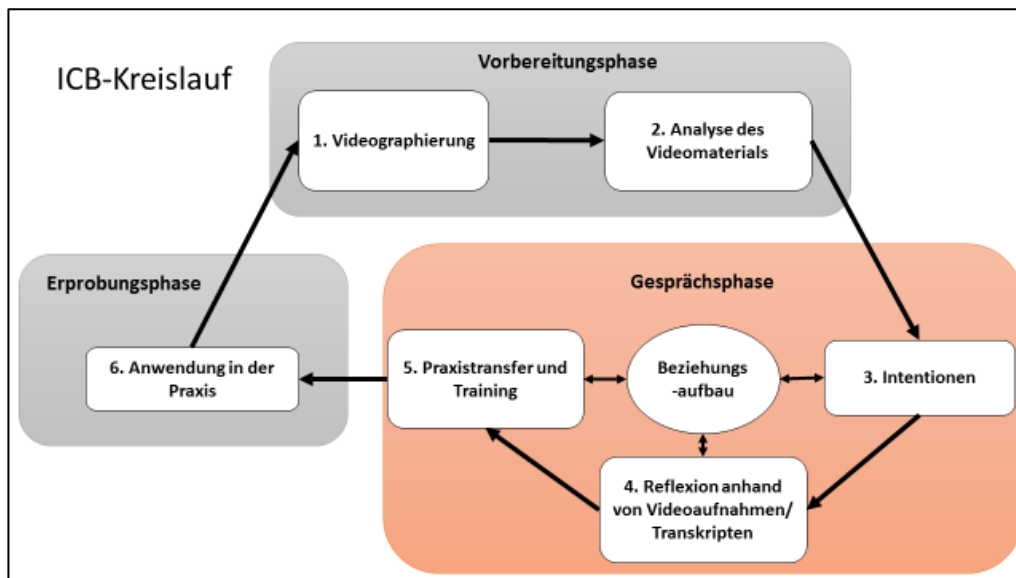


Abb. 16: Kreislauf der Methode „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“

ICB – Ablauf in der vorliegenden Untersuchung

Im Folgenden wird der Ablauf des „Inhaltsbezogenen Coachings im Bildungskontext“ im Projekt „QuafkoS“ gemäß des sechsstufigen Kreislaufes dargestellt.

Phase 1: Vorbereitungsphase

Schritt 1: Videographierung

Grundlage des ICB bildet eine videographierte Bilderbuchbetrachtung der pädagogischen Fachkräfte mit einer Kleingruppe von Kindern, die jede Teilnehmende im Vorfeld anfertigte. Hierzu galten folgende Vorgaben: die Kinder sollten nicht jünger als drei Jahre sein, eine Einverständniserklärung der Eltern der beteiligten Kinder sollte der pädagogischen Fachkraft vorliegen, der Film sollte ca. 30 Minuten umfassen, die pädagogische Fachkraft steht im Fokus der Videoaufnahme und es sollten nicht mehr als fünf Kinder beteiligt sein.

Der inhaltliche Schwerpunkt bestand in dem Anwenden der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“. Die Videoaufnahmen wurden einen Monat vor dem ICB-Gespräch per Post an die wissenschaftliche Mitarbeiterin des Projekts (die Autorin der vorliegenden Arbeit) übermittelt.

Schritt 2: Analyse des Videomaterials

Im zweiten Schritt des ICB-Kreislaufes erfolgte eine Sichtung aller Videographien in ihrer vollen Länge im Hinblick auf den Einsatz der Fragestrategien und der Gesprächsanteile der pädagogischen Fachkraft durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin. Im Anschluss daran wurden einige Sequenzen zur Transkription ausgewählt und an die wissenschaftlichen Hilfskräfte weitergeleitet. Um die Motivation der pädagogischen Fachkräfte

aufrechtzuerhalten, wurden nicht nur Sequenzen ausgewählt, die der pädagogischen Fachkraft verdeutlichen, dass sie in der bestimmten Situation sprachlich anregender hätte reagieren können, sondern es wurden ebenso Sequenzen ausgewählt, die die Stärken in den Fokus stellten. Die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Schwächen im Einsatz von Fragestrategien zu legen war jedoch nötig, um den Einsatz dieser gezielt und bewusst zu verändern. Die Transkription erfolgte unter Verwendung des Programms EXMARaLDA (nähere Angaben zu diesem Programm: unter 11.4.3 Instrumente zur Erfassung des Könnens). Abschließend wurden diese Transkriptionen als HTML-Version an die wissenschaftliche Mitarbeiterin übermittelt.

Zeitgleich fand eine telefonische Terminabsprache mit jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft statt. Dabei war den pädagogischen Fachkräften der grobe Zeitraum des jeweiligen Monats bewusst, jedoch wurde der jeweilige Tag individuell vereinbart.

Aufgrund des Umstandes, dass bei jedem ICB-Gespräch die Videoaufnahme in gesamter Länge mit der pädagogischen Fachkraft angeschaut wurde, der Einsatz der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ besprochen wurde, die Transkriptionen analysiert wurden, die pädagogischen Fachkräfte ihr eigenes Projekt vorstellten und die Beziehung zwischen der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft aufgebaut und vertieft werden sollte, erforderte dies einen Zeitraum für jedes ICB-Gespräch von etwa zwei Stunden pro pädagogischer Fachkraft.

Phase 2: Gesprächsphase

Schritt 3: Intentionen

Mit dem dritten Schritt des ICB-Kreislaufes begann das konkrete Gespräch mit jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft. Zum Gespräch nahm die wissenschaftliche Mitarbeiterin einen Laptop, die Videoaufnahme, die Transkriptionen der ausgewählten Sequenzen und den jeweiligen „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1 – 3)“ mit. Dieser beinhaltete neben den zentralen Fragen auch jene zu den Rahmenbedingungen der Videoaufnahme.

Das ICB-Gespräch begann jeweils mit einer Begrüßung der pädagogischen Fachkraft in der Kindertageseinrichtung und beim ersten Besuch fand eine Führung durch die Einrichtung statt. Aufgrund der Tatsache, dass der Alltag einer Kindertageseinrichtung von Lebhaftigkeit und einer entsprechenden Lautstärke geprägt ist, fand das Coaching nicht im Gruppenraum, sondern in einem ruhigen Raum, meist dem Personalraum, statt. Dies gewährleistete eine von Konzentration und Ruhe geprägte Besprechung der videographierten Bilderbuchbetrachtung. Voraussetzung für das ICB-Gespräch war die Unterstützung der pädagogischen Fachkraft durch ihre Leitung und ihre KollegInnen, weil diese die Teilnehmende für etwa zwei Stunden im pädagogischen Alltag vertraten.

Zu Beginn jedes Gesprächs informierte die wissenschaftliche Mitarbeiterin die pädagogischen Fachkräfte über den Ablauf des ICB-Gesprächs. Anschließend wurden ihnen Fragen zur Erstellung der Videoaufnahme gestellt. Auf einzelne Fragen wird im Abschnitt „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1 – 3)“ eingegangen. Thematisch behandelten die Fragen im Vorgespräch die Planung und Erstellung der Videoaufnahme. Da etwa ein Zeitraum von einem Monat zwischen dem Erstellen der Videographie und dem ICB-Gespräch lag und die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte sich ihren Film im Vorfeld nicht betrachtet hatte, erfolgte zunächst eine gemeinsame Sichtung der Videoaufnahme.

Schritt 4: Reflexion anhand von Videoaufnahmen/Transkripten

Während der gemeinsamen Sichtung der gesamten Videoaufnahme, wurde diese zwischendurch unterbrochen, so dass bereits zu diesem Zeitpunkt erste Stellungnahmen zu einzelnen Sequenzen durch die Teilnehmenden erfolgen konnten. Im Fokus stand zunächst das Identifizieren und anschließend Reflektieren und Analysieren ausgewählter Interaktionen durch die pädagogische Fachkraft.

Die vertiefende Analyse des sprachlichen Verhaltens erfolgte unter Einbezug von Transkripten. Hierzu las sich die pädagogische Fachkraft nacheinander die ausgewählten Sequenzen durch, welche nach jedem Abschnitt gemeinsam mit der wissenschaftlichen Mitarbeiterin reflektiert wurden. Der Fokus lag dabei auf vier Themen: (1) Einsatz der Fragestrategien, (2) Gesprächsanteile der beteiligten Personen und der Vorleseanteil der pädagogischen Fachkraft, (3) Denkprozesse der Kinder sichtbar machen, (4) Auswahl eines Bilderbuches (Kraus 2005; Whitehurst et al. 1988; Ennemoser et al. 2013).

Die Analyse des Einsatzes der Fragestrategien zielte darauf ab, die pädagogischen Fachkräfte für den bewussten und gezielten Einsatz zu sensibilisieren. Hierzu wurde nicht nur aufgezeigt, welche Strategien sie eingesetzt haben, sondern es wurde gemeinsam überlegt, welche Fragestrategie anregender für die Gesprächsbeteiligung der Kinder und deren Entwicklung gewesen wäre. Ein weiteres Thema war der Vorleseanteil und der Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkräfte. Einige Teilnehmende fühlten sich zu unsicher um die Bilderbuchbetrachtung ohne das Vorlesen des Textes durchzuführen, so dass der Umgang mit dem Text eines Bilderbuches einen zweiten Schwerpunkt des Gesprächs bildete. Ziel war es den pädagogischen Fachkräften zu vermitteln, dass ein vorheriges Vorlesen des Textes den Kindern mögliche sprachliche Äußerungen vorwegnehmen kann. Ein dritter Schwerpunkt lag in der Vermittlung der Bedeutsamkeit des Sichtbarmachens der Denkprozesse der Kinder. Dies wird durch den Einsatz dekontextualisierter Fragen erreicht. Fragen, die sich nicht durch das Anschauen der Bilderbuchseite beantworten lassen, sondern auf die Meinungen, Erfahrungen und die Lebenswelt des Kindes abzielen, haben ein hohes kognitives Anregungsniveau und provozieren Kinder dazu ihr Denken zu versprachlichen. Der letzte

inhaltliche Schwerpunkt bestand aus der Vermittlung der Auswahl des „richtigen“ Bilderbuches. Dabei gilt zu beachten, dass die Bilder die Geschichte auch ohne Vorlesen des Textes wiedergeben. Ebenso müssen die Bilder für die Kinder eindeutig sein und einen Gesprächsanlass bieten. Hierzu wurde abgeglichen, ob das ausgewählte Bilderbuch diesbezüglich geeignet war.

Der folgenden Tabelle ist zu entnehmen, welche inhaltlichen Schwerpunkte während des ICB-Gesprächs dominierten. Die Spalte „Diskussionspunkte“ gibt Aufschluss darüber, wie im Gespräch die Schwerpunkte diskutiert wurden, die Spalte „Ziele“ verdeutlicht, welches Wissen vermittelt werden sollte, um das Handeln und die Motive der pädagogischen Fachkraft zu beeinflussen.

Inhalte des ICB-Gesprächs		
Inhaltliche Schwerpunkte	Diskussionspunkte	Ziele
Einsatz von Fragestrategien nach dem „Dialogischen Lesen“	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalt: Warum ist das Stellen von komplexen Fragen wichtig? • Welche Fragestrategie wurde eingesetzt? Geschlossene Frage, einfache Frage oder komplexe Frage? 	<ul style="list-style-type: none"> • Komplexe Fragen haben ein hohes Anregungsniveau. Sie bilden die Denkprozesse der Kinder ab.
Vorleseanteil und Gesprächsanteil	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalt: Erst miteinander reden und dann vorlesen! • Zunächst Bild besprechen und dann den Text vorlesen. Dies begünstigt, dass den Kindern Begriffe nicht zuerst vorgestellt werden, sondern die Kinder zum Nachdenken angeregt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn bei einer Bilderbuchbetrachtung den Kindern der Text angeboten werden soll, ist es sinnvoller zunächst mit den Kindern die Bilderbuchseite dialogisch im Gespräch zu erarbeiten und dann vorzulesen, um den Kindern nicht zu viel Sprache vorweg zu nehmen.
Denkprozesse der Kinder sichtbar machen	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder fantasieren lassen! • Wie könnte die Geschichte weitergehen? Was meinst du passiert auf der nächsten Seite? 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder fantasieren und nachdenken lassen über etwas, dass sie nicht sehen können, beinhaltet ein hohes kognitives Anregungsniveau.
Auswahl eines Bilderbuches	<ul style="list-style-type: none"> • Merkmale von Bilderbüchern, die besonders geeignet zum „Dialogischen Lesen“ sind! • Text und Bilder erzählen dieselbe Geschichte • Bilder sind eindeutig und geben viele Gesprächsanlässe 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Geschichte bzw. der Inhalt des Bilderbuches soll bekannt sein, um gezielt und bewusst Fragen einzusetzen. • Die Bilder sollten ein hohes sprachliches Anregungsniveau aufzeigen.

Tab. 11: Inhalte des ICB-Gesprächs

Schritt 5: Praxistransfer und Training

Im sechsten Schritt des ICB-Kreislaufes erfolgt ein Reflexionsgespräch, das sich nicht auf die videographierte Bilderbuchbetrachtung bezieht, sondern das Training des Einsatzes von Fragestrategien in den Fokus stellt. Dabei hängt es von der Einschätzung des Coachs ab, welche Methoden herangezogen werden, um die Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft zu erweitern. Konkret erfordert die Auswahl der Methoden Feingefühl und Empathie für die

Persönlichkeit und Motivation der pädagogischen Fachkraft, sich auf die jeweilige Methode einzulassen. Aufgrund dessen führten in diesem Schritt nicht alle pädagogischen Fachkräfte dieselben Übungen durch. Dieses Vorgehen führt zwar auf wissenschaftlich-empirischer Ebene dazu, dass das ICB im sechsten Schritt nicht standardisiert ist, jedoch bewirkt dieses empathische Verhalten den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung. Die Personen, die unsicher und nervös vor dem ICB waren, wurden nicht durch einen starren Ablauf eingeschüchtert oder bedrängt. Ziel war es, dass jede pädagogische Fachkraft mit einem guten Gefühl aus dem ICB geht, indem auf ihre Individualität eingegangen und sie wertgeschätzt wurde (Ryter/Schaffner 2016).

So diente bei einigen Teilnehmenden die Erarbeitung eines beliebten Bilderbuches ihrer Kindergartengruppe in Form eines Rollenspiels dazu, dessen Inhalt nach den Interaktionsmerkmalen des „Dialogischen Lesens“ einzuüben. Hierzu übernahm der Coach die Rolle des Kindes und die pädagogische Fachkraft hat den gezielten Einsatz von Fragestrategien und zwar insbesondere jener „komplexer Fragen“ eingeübt. Demgegenüber stand in einigen Reflexionsgesprächen die Auswahl eines Bilderbuches im Fokus. Hierzu wurde anhand eines durch die pädagogische Fachkraft selbst ausgewählten Bilderbuches besprochen, welche Optionen der Versprachlichung bestehen, welche Fragen sich eignen, wie ansprechend die Bilder sind und wodurch sich der vorhandene Text auszeichnet. Des Weiteren haben einige pädagogische Fachkräfte ein eigenes Projekt im pädagogischen Alltag durchgeführt, dass sich auf ein ausgewähltes Thema der Fortbildungstage bezog. Ein eigenes Projekt zu entwickeln war nicht verpflichtend und wurde vor allem von jenen durchgeführt, die auch an den Fortbildungstagen und im ICB besonders motiviert mitarbeiteten. Die Planung und Umsetzung dessen wurde im ICB-Gespräch mit dem Coach reflektiert.

Phase 3: Erprobungsphase

Der Coachingprozess endet mit der Erprobungsphase, in der die pädagogischen Fachkräften bis zum erneuten Beginn des ICB-Kreislaufes das Erlernte in die Praxis übertragen konnten und zudem ihr individuelles Projekt weiterführten.

11.4.2.3 Das ICB: „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch“

Gesprächsgrundlage des ICB bildete der „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch“. Dieser wurde vor jedem ICB modifiziert, so dass folglich drei Versionen eingesetzt wurden. Die Veränderungen beruhen auf dem Fortschreiten des Erhebungszeitraumes und den bereits vermittelten Themen. Der Interview-Leitfaden dient der Autorin der vorliegenden Arbeit als Grundlage für das ICB-Gespräch. Folglich handelt es sich hierbei um eine halbstrukturierte Befragung bzw. ein halbstrukturiertes Interview, da die Fragen einer konkreten

Aufgabenstellung folgen, jedoch eine individuelle Anpassung an die Situation ermöglicht wird (vgl. Eid et al. 2010, S. 28; Döring/Bortz 2016, S. 358).

Der Leitfaden wurde mit dem Ziel konzipiert, individuelle Entwicklungsverläufe der pädagogischen Fachkraft festhalten zu können. Aufgrund dessen werden einige Fragen wiederholt gestellt, um Veränderungen in der Begründung für ihr Verhalten zu erfassen. Folglich bietet er die Möglichkeit der Dokumentation der Entwicklungsverläufe und zudem die Dokumentation des ICB-Gesprächs. Des Weiteren schafft ein Gespräch über die verschiedenen Aspekte der Planung und Durchführung der Bilderbuchbetrachtung die Basis für den Beziehungsaufbau zur pädagogischen Fachkraft.

Die Frage „Wie haben Sie die Bilderbuchbetrachtung geplant?“ wurde in jedem ICB gestellt. Dies liegt darin begründet, dass zu Beginn des Projekts die pädagogischen Fachkräfte die Bilderbuchbetrachtung vor allem situativ und ungeplant durchgeführt haben und durch die erneute Befragung mögliche Veränderungen erfasst werden konnten.

Die Fragen des „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1)“ beziehen sich zunächst auf persönliche und berufliche Aspekte der pädagogischen Fachkraft. Diese dienen der Schaffung einer vertrauten Atmosphäre zwischen der pädagogischen Fachkraft und der wissenschaftlichen Mitarbeiterin. Der zweite Teil der Fragen des Leitfadens bezieht sich auf die Erstellung der Videoaufnahme.

Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1)

Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1)		
Zeitlicher Einsatz der Fragen während des ICB-Gesprächs	Fragestellung	Gründe für die Fragestellung
Fragen zu Beginn des Coachings und vor der Betrachtung der Videoaufnahme	Worin besteht Ihre Aufgabe innerhalb der Kindertageseinrichtung?	Beziehungsaufbau zur pädagogischen Fachkraft, da bereits alle relevanten Daten zu Beginn des Projekts erfasst wurden.
	Warum nehmen Sie an der Qualifizierung teil?	Beziehungsaufbau Motivation
	Wie war es für Sie beobachtet zu werden? Kennen Sie solche Situationen?	Beziehungsaufbau
Fragen zur Planung der Bilderbuchbetrachtung vor der Betrachtung der Videoaufnahme	Haben Sie die Situation geplant?	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Bewusstes pädagogisches Handeln oder intuitives Handeln?
	Worauf haben Sie dabei geachtet?	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Anhand welcher Kriterien wurde die Kindergruppe ausgesucht und die Bilderbuchauswahl getroffen?
	Nach welchen Kriterien haben Sie das Buch ausgesucht?	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Auswahl des Bilderbuches aufgrund sprachanregender Bilder?
Fragen im Anschluss an die Betrachtung der Videoaufnahme	Fällt Ihnen irgendetwas auf, wenn Sie die Aufnahme sehen? Wie schätzen Sie sich und die Bilderbuchbetrachtung ein?	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Wurden die Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ während der Bilderbuchbetrachtung berücksichtigt?
	Würden Sie etwas ändern? Wie würden Sie die Situation anders bzw. sprachförderlicher gestalten?	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Welche Interaktionsmerkmale können die Situation sprachanregender für die Kinder gestalten?
	Was erkennen Sie an den jeweiligen Textstellen?	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Wurden die Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ während der Bilderbuchbetrachtung berücksichtigt?
	Was ist Ihr Ziel für das Coaching?	Motive: Besteht Bereitschaft sich auf das Coaching einzulassen?

Tab. 12: Erster „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1)“

Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 2)

Der Leitfaden zum zweiten ICB-Gespräch wurde im Dezember 2012/Januar 2013 eingesetzt.

Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 2)		
Zeitlicher Einsatz der Fragen während des ICB-Gesprächs	Fragestellung	Gründe für die Fragestellung
Fragen zu Beginn des ICB-Gesprächs und vor der Betrachtung der Videoaufnahme	Wie haben Sie die Bilderbuchbetrachtung geplant?	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Bewusstes pädagogisches Handeln oder intuitives Handeln? Wurde der Einsatz der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ berücksichtigt?
Fragen vor oder im Anschluss an die Betrachtung der Videoaufnahme	Ist Ihnen etwas an der Reaktion der Kinder aufgefallen? Hatte ihr verändertes sprachliches Verhalten einen Einfluss auf die Äußerungen der Kinder?	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Inwiefern wirkt sich der Einsatz der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ auf die Sprachproduktion der Kinder aus?
	Wieso haben Sie das Bilderbuch in dieser Form bearbeitet?	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Sind die Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ bekannt und werden gezielt und bewusst eingesetzt?
Fragen im Anschluss an die Betrachtung der Videoaufnahme	Was würden Sie gerne noch bearbeiten?	Motive: Inwiefern bestehen noch Unsicherheiten bei der Planung und Durchführung einer Bilderbuchbetrachtung?
	Eigenes Projekt	Motive: Welcher Themenbereich der Sprachförderung ist für die pädagogische Fachkraft interessant? Inwiefern kann sie das gelernte Wissen auf die alltägliche Praxis übertragen?

Tab. 13: „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 2)“

Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 3)

Der Interview-Leitfaden zum dritten ICB-Gespräch wurde von Mai bis Juli 2013 eingesetzt.

Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 3)		
Zeitlicher Einsatz der Fragen während des ICB-Gesprächs	Fragestellung	Gründe für die Fragestellung
Fragen zu Beginn des Coachings und vor der Betrachtung der Videoaufnahme	Wie haben Sie die Bilderbuchbetrachtung geplant?	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Bewusstes pädagogisches Handeln oder intuitives Handeln? Wurde der Einsatz der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ berücksichtigt?
Fragen vor oder im Anschluss an die Betrachtung der Videoaufnahme	Ist Ihnen etwas an der Reaktion der Kinder aufgefallen? Hatte ihr verändertes sprachliches Verhalten einen Einfluss auf die Äußerungen der Kinder?	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Inwiefern wirkt sich der Einsatz der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ auf die Sprachproduktion der Kinder aus?
	Wieso haben Sie das Bilderbuch in dieser Form bearbeitet? (Theorie)	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Sind die Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ bekannt und werden gezielt und bewusst eingesetzt?
Fragen im Anschluss an die Betrachtung der Videoaufnahme	Eigenes Projekt	Motive: Welcher Themenbereich der Sprachförderung ist für die pädagogische Fachkraft interessant? Inwiefern kann sie das gelernte Wissen auf die pädagogische Praxis übertragen? Ist der Transfer vom erlernten Wissen auf die alltägliche Praxis gelungen?
	Nach welchen Kriterien wählen Sie nun ein Bilderbuch aus? Was muss man beachten?	Wissen über das „Dialogische Lesen“: Wurden die Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ bei der Auswahl des Bilderbuches berücksichtigt?

Tab. 14: „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 3)“

11.4.2.4 Das ICB: Inhalte

In der vorliegenden Untersuchung besteht der Inhalt des ICB aus der Vermittlung der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ nach Whitehurst et al. (1988). Der Fokus der Auswertung der empirischen Daten liegt jedoch nicht, wie in zahlreichen anderen Studien, auf der bereits mehrfach belegten Wirksamkeit des Ansatzes auf die Sprachentwicklung der Kinder, sondern auf der Analyse des Sprachverhaltens der pädagogischen Fachkraft. Geprüft wird, wie sich die Sprache der pädagogischen Fachkraft hinsichtlich der Verwendung der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ zu allen drei Messzeitpunkten darstellt. Ziel ist die Überprüfung, ob und inwiefern die pädagogischen Fachkräfte die Interaktionsmerkmale verinnerlicht haben und routiniert abrufen können, um die beteiligten Kinder gezielt und bewusst in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen.

Dieser Untersuchungsschwerpunkt liegt darin begründet, dass die Durchführungsqualität, demnach die Prozessqualität, entscheidend für den Erfolg des Förderansatzes ist. Des Weiteren wird geprüft, ob sich das theoretische Erlernen der Interaktionsmerkmale auf den alltäglichen Sprachgebrauch ausweitet, welches auf eine Verbesserung der

Sprachförderkompetenz schließen lässt. Dementsprechend werden die Befunde der Analyse der transkribierten Videoaufnahmen mit den Resultaten des Beobachtungsverfahrens verglichen.

11. Forschungsdesign

Im Folgenden wird das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung in den Fokus genommen.

11.1 Forschungsfragen und –ziele

Im vorangegangenen Theorieteil wurde ein Überblick zum Forschungsstand hinsichtlich der „Qualität in Kindertageseinrichtungen“ (Teil A) und der „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ (Teil B) gegeben. Wesentlich für Teil A ist das Ergebnis, dass die Qualität von Kindertageseinrichtungen und insbesondere die Interaktionsqualität verbessert werden müssen, um die kindliche Entwicklung gezielt zu unterstützen. Demgegenüber steht im Fokus des Teils B die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte bezüglich der Erweiterung der Sprachförderkompetenz mit dem Ziel der Verbesserung der Erzieher-Kind-Interaktion. Ausgehend von dem Begriffsverständnis „professioneller Handlungskompetenz“ (Fried 2012) und der Auffassung von „Sprachförderkompetenz“ (Fried/Briedigkeit 2008) als einen Teil von „professioneller Handlungskompetenz“, zielt die Professionalisierung auf die Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ ab. Zur Verbesserung dieser dient in der vorliegenden Untersuchung eine Kombination aus einer Fortbildung zu unterschiedlichen Bereichen der Sprachentwicklung und deren Förderung in der alltäglichen Praxis sowie einem zielgerichteten sprachfokussierten Coaching, hier bezeichnet als „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“. Inhaltliche Grundlage des ICB bilden ausgewählte Interaktionsmerkmale des Förderansatzes „Dialogisches Lesen“ (Whitehurst et al. 1988).

In der vorliegenden Arbeit orientiert sich „Wissen“ an der Definition nach Fried (2008), welche Wissen in die Bereiche Fachwissen und Heuristiken aufteilt. Folglich besteht „Wissen“ aus dem in der Ausbildung und in Fort- und Weiterbildungen vermitteltem disziplinären Wissen. Heuristiken, die Präferenzen pädagogischer Fachkräfte für die Herangehensweise an berufliche Aufgaben, werden ausgegliedert. Dies liegt darin begründet, dass Präferenzen für das pädagogische Handeln die „Motive“ pädagogischer Fachkräfte sind. „Motive“ werden verstanden als Haltungen und Einstellungen pädagogischer Fachkräfte, an denen sich das pädagogische Handeln orientiert (vgl. Fried 2008a, S. 268). Unter „Können“ wird das gezeigte Verhalten pädagogischer Fachkräfte in sprachlichen Interaktionen verstanden (vgl. ebd., S. 272).

Im Fokus dieser Evaluationsstudie steht die Überprüfung der Wirksamkeit des „Inhaltsbezogenen Coachings im Bildungskontext“ hinsichtlich der Komponenten „professioneller Handlungskompetenz“ bezüglich der „Sprachförderkompetenz“ pädagogischer Fachkräfte. Vor diesem Hintergrund ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Zentrale Forschungsfrage: Inwieweit kann ein Lernzuwachs bezüglich der Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ „professioneller Handlungskompetenz“ (Fried 2012) von pädagogischen Fachkräften durch die Professionalisierungsmethode Coaching (ICB) festgestellt werden?

Merkmal: Wissen

Durch die gezielte Vermittlung des Wissens über ausgewählte Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ am ersten Fortbildungstag sowie an den drei Terminen des ICB sollen die pädagogischen Fachkräfte lernen, dass sich insbesondere „Komplexe Fragen“ (z.B. Warum-Fragen) dazu eignen den kindlichen Wortschatz zu vertiefen und längere Antworten sowie Begründungen von Kindern zu erhalten. Darüber hinaus sollten sie lernen sich selbst mehr im Gespräch zurückzunehmen, um Kindern somit die Möglichkeit zu geben sich am Gespräch zu beteiligen.

Forschungsfrage a) „Wissen“:

Erweitert sich das „Wissen“ über ausgewählte Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“?

Merkmal: Motive

Vor dem Hintergrund Veränderungen der Motive pädagogischer Fachkräfte zu erfassen, und zwar hinsichtlich des Einsatzes der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“, geht es dabei konkret um die Überprüfung, ob pädagogische Fachkräfte die Bilderbuchbetrachtung nur intuitiv oder systematisch und geplant durchgeführt haben. Relevant ist deshalb die Erhebung von Daten zur Begründung der Planung, Durchführung und der verfolgten Ziele. Diese Ergebnisse zur Selbstdarstellung der pädagogischen Fachkräfte geben Aufschluss über deren diesbezügliche Veränderungen.

Forschungsfrage b) „Motive“:

Inwiefern verändert sich die Selbstdarstellung der pädagogischen Fachkräfte in Bezug zur Planung und Begründung der Durchführung der Bilderbuchbetrachtung im Verlauf des Erhebungszeitraumes?

Merkmal: Können

Mit dem Ziel Aussagen über die Wirksamkeit des Coachings (ICB) treffen zu können, erfolgt die Überprüfung des „Könnens“. Einzig durch das Erfassen dieses Merkmals besteht die Möglichkeit tatsächlich Veränderungen im Handeln der pädagogischen Fachkräfte festzustellen. Diese Überprüfung erfolgt sowohl situationsbezogen auf die

Bilderbuchbetrachtung als auch hinsichtlich der Fähigkeit das Gelernte auf die alltägliche Praxis zu übertragen, um einen möglichen Transfer zu ermitteln.

Forschungsfragen c) „Können“:

-Bilderbuchbetrachtung

Kommt es zu einer Veränderung der Gesprächsanteile der pädagogischen Fachkräfte zugunsten der kindlichen sprachlichen Beiträge? Erhöht sich der Frageanteil der pädagogischen Fachkräfte? Erhöht sich der Anteil „komplexer Fragen“?

-Alltägliche Praxis

Verändert sich das „sprachlich-kognitive Herausforderungsniveau“ (Fried/Briedigkeit 2008) der pädagogischen Fachkräfte in der alltäglichen Praxis?

11.2 Stichprobe

Das Einzugsgebiet der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen beschränkt sich auf den Kreis Soest (Nordrhein-Westfalen), da der Auftraggeber des Projekts das Kreisjugendamt Soest ist. Der Kreis Soest liegt in Südwestfalen und besteht aus 14 Städten und Gemeinden. Mit einer Einwohnerzahl von etwa 304.000 Personen (Stand: 2012) ist dies der viertgrößte Kreis in Nordrhein-Westfalen (vgl. Strukturdaten Kreis-Soest). Etwa 90 Kindertageseinrichtungen befinden sich im Kreis Soest, die unter unterschiedlicher Trägerschaft stehen. Der Betreuungsumfang reicht von 25 bis zu 45 Wochenstunden und in mehreren Kindertageseinrichtungen wird eine Über-Mittag-Betreuung in 35-Wochenstundenmodellen gewährleistet (vgl. Kreis Soest). Die folgende Abbildung zeigt den Kreis Soest (NRW) mit seinen verschiedenen Gemeinden.

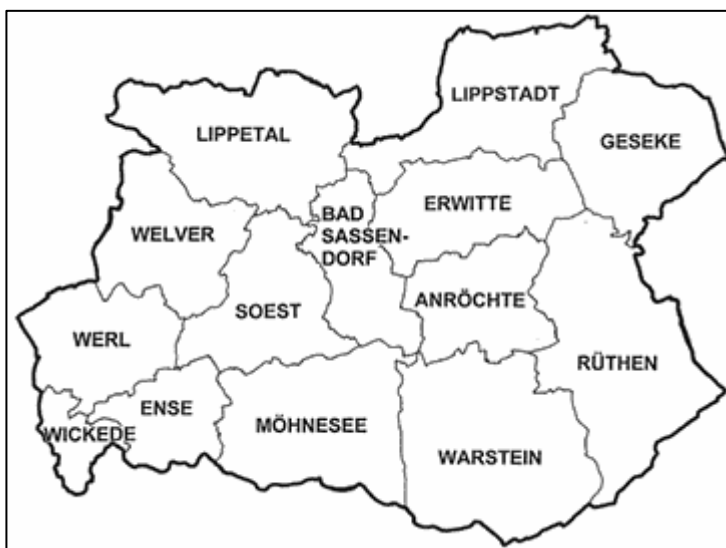


Abb. 17: Kreis Soest und seine Gemeinden (Kreis Soest)

Als Voraussetzung zur Teilnahme am Projekt „QuafkoS“ erklärten sich die pädagogischen Fachkräfte zur Einhaltung bestimmter Anforderungen bereit.

Grundlage für die Teilnahme am Projekt bildeten folgende Aspekte:

- Freiwillige Teilnahme am Projekt
- Regelmäßige Teilnahme an den Fortbildungstagen
- Teilnahme an den drei Coachingterminen
- Anfertigung einer Videoaufnahme zu jedem der drei Coachings (ICB)
- Dreimalige Teilnahme an dem eingesetzten Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Sprachförderkompetenz in der alltäglichen Praxis
- Zweimalige Anwendung der Erhebungsinstrumente AWST-R und BBK für jeweils fünf Zielkinder

In der vorliegenden Untersuchung handelt sich um eine nicht-zufällige und willkürliche Auswahl der Stichprobe (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 294). Dies meint, dass der Auftraggeber des Kreises Soest alle Leitungen von Kindertageseinrichtungen des Kreises Soest über das Projekt informiert hat und sich die Mitarbeiter dieser Einrichtungen freiwillig für die Teilnahme am Projekt entschieden haben.

Die Untersuchung zur Wirksamkeit des ICB anhand des Datenmaterials erfolgt von elf pädagogischen Fachkräften, da ausschließlich von diesen pädagogischen Fachkräften zu allen drei Messzeitpunkten Daten einer videographierten Bilderbuchbetrachtung und einer standardisierten Beobachtung in der alltäglichen Praxis vorliegen.

Stichprobe: Elf pädagogische Fachkräfte

Im Folgenden werden die elf pädagogischen Fachkräfte, die als Stichprobe für die vorliegende Untersuchung ausgewählt wurden, genauer beschrieben. Alle elf haben eine Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin, von denen fünf über eine Zusatzqualifizierung als Sprachförderkraft verfügen.

Stichprobe (N = 11)					
Fallakte	SFK	Alter	Jahre im Beruf	Träger	Stadt
1	Ja	25	5	katholisch	Lippetal
2	Ja	22	2	evangelisch	Soest
3	Ja	40	21	AWO	Geseke
4	Ja	51	25	katholisch	Wickede (Ruhr)
5	Ja	49	Fehlend*	katholisch	Lippetal
6	Nein	45	24	evangelisch	Geseke
7	Nein	31	12	katholisch	Werl
8	Nein	23	4	kommunal	Anröchte
9	Nein	31	11	freier Träger	Werl
10	Nein	26	5	katholisch	Werl
11	Nein	49	21	evangelisch	Welper
*fehlende Angabe der pädagogischen Fachkraft					

Tab. 15: Stichprobe

11.3 Forschungsmethodischer Ansatz

Im Folgenden wird der forschungsmethodische Ansatz offen gelegt, um Transparenz über die vorliegende Untersuchung zu schaffen. Konkret handelt es sich hierbei um eine Evaluationsstudie mit einem nicht-experimentellen Design, die längsschnittlich angelegt wurde. Das Ziel von Evaluationsstudien liegt in einer „(...) wissenschaftlich fundierten Bewertung von Sachverhalten und insbesondere von Interventionsmaßnahmen hinsichtlich verschiedener Bewertungskriterien, etwa Effektivität, Effizienz, Akzeptanz oder Nachhaltigkeit (...)“ (Döring/Bortz 2016, S. 977) In der vorliegenden Evaluationsstudie wird die Wirksamkeit bzw. die Effektivität von Coaching als Professionalisierungsmethode für pädagogische Fachkräfte untersucht. Ein nicht-experimentelles Design, dass sich durch ein Fehlen einer Kontrollgruppe und Randomisierung sowie keiner aktiven Manipulation auszeichnet (vgl. ebd., S. 201), ist der Tatsache geschuldet, dass es sich um eine „vorgefundene Gruppe“ (vgl. ebd., S. 205) handelt, weil die Stichprobenauswahl nicht absichtsvoll erfolgt ist. Zudem konnte nur dieses Design und kein quasi-experimentelles Design aus forschungsökonomischen Gründen umgesetzt werden.

Die Studie wurde längsschnittlich angelegt, um eine höhere interne Validität zu gewährleisten und somit Aussagen über Wirksamkeit von Coaching als Professionalisierungsmethode treffen zu können. Dabei handelt es sich explizit um einen Prä-test mit zwei Messwiederholungen.

Die Auswertung der Daten erfolgt sowohl für die Gesamtstichprobe als auch im Einzelfall. Bei ersterer Methode werden die Ergebnisse von allen beteiligten pädagogischen Fachkräften zusammenfassend betrachtet, dass die Möglichkeit bietet Eigenheiten eines einzelnen Falles zu abstrahieren (vgl. ebd., S. 215). Da die Stichprobengröße jedoch sehr gering ist, sind diese Erkenntnisse kaum auf die Grundgesamtheit generalisierbar. So lassen sich nur Aussagen treffen, ob das durchgeführte Coaching wirksam war oder nicht. Ergänzt wird die Analyse der Gesamtstichprobe durch eine Fallstudie, weil durch die individuelle Analyse des Einzelfalles

Gelingensbedingungen für Coaching als Professionalisierungsmethode aufgedeckt werden können.

11.4 Instrumente

Im Folgenden werden die zur Überprüfung der Wirksamkeit des ICB eingesetzten Instrumente vorgestellt. Die Darlegung erfolgt systematisch bezogen auf die Komponenten „professioneller Handlungskompetenz“. Hierfür wurde sowohl auf empirisch bewährte als auch auf neu entwickelte Instrumente zurückgegriffen.

11.4.1 Instrument zur Erfassung des Wissens

Der „Dortmunder Wissenstest (DO-WITE)“ wurde von den wissenschaftlichen Beteiligten des Projekts „QuafkoS“ mit dem Ziel konzipiert, das Vorwissen und den möglichen wissensbezogenen Lernzuwachs der pädagogischen Fachkräfte zu erfassen. Der DO-WITE erhebt das Wissen pädagogischer Fachkräfte über Sprache, Sprachförderung und Sprachbildung von Kindern. Er wurde zu Beginn jedes Fortbildungstages an die anwesenden pädagogischen Fachkräfte ausgeteilt und beinhaltete Fragen zum Thema des letzten und des aktuellen Tages. Anhand dieser Konstruktion ist eine Überprüfung des Vorwissens zu einem Thema und des bereits Gelernten des vorherigen Fortbildungstages gewährleistet. Entsprechend der Themen der einzelnen Fortbildungstage umfasst der DO-WITE Fragen zu den Bereichen (1) Dialogisches Bilderbuchlesen/ Wortschatzentwicklung, (2) Sprachdiagnostik, (3) Morphosyntax, (4) Erzählen, (5) Literacy, (6) Deutsch als Zweitsprache, (7) Qualität/Sprachförderkompetenz, (8) Unter Dreijährige, (9) Elternarbeit und (10) Reflexion. Konkret handelt es sich bei DO-WITE um einen Multiple-choice-Fragebogen, bei dem vier Antwortmöglichkeiten gegeben werden und nur eine Antwortoption richtig ist. Insgesamt umfasst DO-WITE 92 Items, jedoch wurde aufgrund des Ziels der Überprüfung der Wirksamkeit des ICB bezüglich ausgewählter Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ nur diejenigen Fragen bei der Auswertung berücksichtigt, die dies gezielt erfassen. Items, die das Wissen über „Dialogisches Lesen“ erfassen, werden durch vier Fragen abgebildet. Die Items 26, 29 und 33 wurden zu Beginn des ersten Fortbildungstages zum ersten Mal erhoben. Item 26 wurde in der siebten Fortbildung zuletzt geprüft, Item 29 in der neunten Fortbildung, Item 33 am letzten Fortbildungstag. Item 73 wurde in der vierten Sitzung zum ersten Mal eingesetzt und am darauffolgenden Fortbildungstag zuletzt erfasst.

Item	Frage	Antwortmöglichkeiten
26	Sind direkte Fragen (W-Fragen) hilfreich bei der Wortschatzförderung?	<ul style="list-style-type: none"> a. direkte Fragen setzen Kinder unter Druck b. direkte Fragen helfen, den Wortschatz zu vertiefen c. direkte Fragen bewirken eine unnatürliche Gesprächssituation d. direkte Fragen gehören in die Schule
29	Mit welcher Methode des dialogischen Bilderbuchlesens kann der Wortschatz am besten gefördert werden?	<ul style="list-style-type: none"> a. Vorlesen, wenn es gerade zum Thema passt b. Vorlesen, wenn Kinder es verlangen c. Vorlesen und die Kinder frei zum Bilderbuch erzählen lassen d. Kombination von Bilderbuchlesen und Wortschatzarbeit
33	Welche Frageform ist bei der Bilderbuchbetrachtung günstig?	<ul style="list-style-type: none"> a. rhetorische Fragen, wie z.B. „Ist hier nicht viel auf dem Bild zu sehen?“ b. ja/nein-Fragen, wie z.B. „Siehst du den Jungen auf dem Bild?“ c. Suchfragen, wie z.B. „Wo ist der Junge auf dem Bild?“ d. Warum-Fragen, wie z.B. „Warum versteckt sich der Junge hinter dem Baum“
73	Worin bestehen Vorteile der „Dialogischen Formate“?	<ul style="list-style-type: none"> a. die Erzieherin kann die Sachen auch einmal laufen lassen b. die Kinder haben mehr Raum, sich ganz ungestört auszudrücken c. die Erzieherin kann ihre Gesprächsführung ganz an die Ideenwelt und Sprachkompetenz von Kindern anpassen d. die Kinder können sich mehr miteinander beschäftigen

Tab. 16: DO-WITE Fragen zum „Dialogischen Lesen“

11.4.2 Instrumente zur Erfassung der Motive

Um das Merkmal „Motive“ der pädagogischen Fachkräfte zu erfassen und eine mögliche Veränderung in diesem Bereich zu erheben, wurde am ersten und am letzten Fortbildungstag des Erhebungszeitraumes der Fragebogen „Sprache in Kindertageseinrichtungen – ein Fragebogen für pädagogische Fachkräfte (DO-FRIKA)“ (Fried 2006a) eingesetzt. Dieser Fragebogen gliedert sich inhaltlich in zwei Teile auf. Einem ersten Teil in dem personengebundene Merkmale erfragt werden, z.B. das Alter und die Jahre im Beruf, und einem zweiten Teil, der auf sieben Ebenen die Motive und das Wissen pädagogischer Fachkräfte erhebt. Dabei wird die Zustimmung zu Aussagen auf einer fünfstufigen Likert-Skala eingeschätzt, die von „1=gar nicht“ bis zu „5=völlig“ reicht. Insgesamt umfassen die sieben Ebenen (Spracherwerb, Mehrspracherwerb, Sprachentwicklungsprobleme und -störungen, Spracherfassung, Sprachförderung, Elternarbeit, ErzieherInnenalltag) 109 Items und zusätzlich drei offene Fragen.

Die Messgüte wurde für die letztendliche Fassung des Fragebogens mit einem Umfang von 106 Items und zusätzlich drei offenen Fragen berechnet und zeigt für den Gesamtfragebogen zufriedenstellende Zuverlässigkeitskoeffizienten (Testung in NRW: $r = .88$, Testung in der Nicht-NRW-Stichprobe: $r = .60$) (vgl. Fried 2006b, S. 17). Bezüglich der Reliabilität des Fragebogens ergibt die Berechnung der internen Konsistenz: Cronbach alpha; $r=0.92$) (vgl. Fried 2009, S. 24).

In Anbetracht der Fokussierung auf ausgewählte Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ wurde für die Auswertung nur das Item E 11 „Sprachfördermaßnahmen plane ich ganz genau.“ herangezogen.

11.4.3 Instrumente zur Erfassung des Könnens

Die Erfassung des „Könnens“ pädagogischer Fachkräfte erfolgte zum einen situationsbezogen anhand der videographierten Bilderbuchbetrachtungen und zum anderen die alltägliche Praxis betreffend. Für die Auswertung der videographierten Bilderbuchbetrachtungen wurde die Applikation „Korpuslinguistische Dialoganalyse für EXMARaLDA (KoDEX)“ (Eisold 2014)¹ und zur Erfassung der alltäglichen Praxis das Verfahren „Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktion (DO-RESI)“ (Fried/Briedigkeit 2008) verwendet. Beide Verfahren und das zugrundeliegende Annotationwerkzeug „Partitur-Editor“ des Softwaresystems EXMARaLDA werden folgend näher erläutert. KoDEX dient als Grundlage zur Analyse der transkribierten Videoaufnahmen und wird folgend dezidiert vorgestellt.

KoDEX - „Korpuslinguistische Dialoganalyse für EXMARaLDA“

Die Analyse der Sprachdaten erforderte zunächst eine Transkription der Videoaufnahmen, welche mit EXMARaLDA erfolgte. Das „System für das computergestützte Arbeiten mit mündlichen Korpora (...) besteht aus einem Transkriptions- und Annotationseditor (Partitur-Editor), einem Tool zum Verwalten von Korpora (Corpus-Manager) und einem Such- und Analysewerkzeug (EXAKT).“ (EXMARaLDA). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde hauptsächlich die Funktionalität des Partitur-Editors genutzt. Die Wahl des Partitur-Editors wurde durch dessen einfache Handhabung motiviert, die eine schnelle Einarbeitung von Hilfskräften ermöglicht und eine wortbasierte Segmentierung erlaubt, die über das Ausgabeformat XML für die maschinelle Weiterverarbeitung gut geeignet ist.

Im Partitur-Editor wurde für jeden Sprecher in der videographierten Sprachfördersituation (pädagogische Fachkraft und Kinder) eine eigene Sprecherspür – ein sog. 'Tier' – angelegt. Diese Spuren erlauben eine zeitalignierte, parallele Erfassung der Redebeiträge aller Gesprächsteilnehmer. Um eine eindeutige Zuordnung von sprachlichen Informationen zu den Beiträgen vorzunehmen, erfolgte die Notation der Äußerungen wortbasiert, dies bedeutet, dass eine Zelle eines Tiers einem Wort der beteiligten Personen entspricht. Zu den sprachlichen Informationen zählen zum einen die Wortart mit ihren grammatischen Merkmalen im Äußerungskontext und zum anderen die sogenannte Zielhypothese. Letztere dient der

¹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Mitarbeit der wissenschaftlichen Hilfskraft von Herrn Christian Eisold sich vor allem durch seine besondere Mitwirkung bei der Datenauswertung am Projekt auszeichnet. Er entwickelte im Rahmen seiner Masterarbeit im Fach Computerlinguistik an der Ruhr-Universität Bochum das Computerprogramm „Korpuslinguistische Dialoganalyse für EXMARaLDA-KoDEX“ (Eisold 2014).

Nacherfassung der wahrscheinlichsten Äußerung im Falle unverständlicher oder fehlerhafter Wortbeiträge (z.B. Fehler in der Bildung des Genus/Kasus/Numerus oder fehlerhafte Aussprache) und bildet die Voraussetzung für die korrekte automatische Zuweisung der Wortarten (Part-Of-Speech Tagging) mithilfe des Tools RFTagger (Schmidt/Laws, 2008). Semantische Fehler sowie Fehler in der Satzstruktur wurden bei der Erfassung nicht berücksichtigt. Sowohl für Zielhypothese als auch für die Wortartinformationen wurden für jeden Sprecher jeweils eigene Spuren angelegt. Somit existieren für jeden Sprecher nach Abschluss der Transkription/Annotation also drei separate Spuren. Im Falle der pädagogischen Fachkräfte kommt jeweils noch eine weitere Spur für den Vorleseanteil hinzu. Nach der Transkription aller Videographien mit EXMARaLDA wurde die in der Auszeichnungssprache XML vorliegenden Daten mit einer über den Verlauf des Erhebungszeitraumes implementierten Sammlung von Python-Skripten ausgewertet.

Bei KoDEX handelt es sich um ein quantitatives Datenanalyseinstrument. Es ermöglicht die Erfassung aller Sprech- und Vorleseanteile der beteiligten Personen und bildet die Fragestellungen der pädagogischen Fachkräfte in einem eigens entwickelten Categoriesystem ab. Dabei wird anhand lexikalischer Kriterien unter Rückgriff auf das Transkriptionssystem zwischen „geschlossenen Fragen“, „einfachen Fragen“, „komplexen Fragen“ und „anderen Fragen“ unterschieden. Ob sich eine „komplexe Frage“ auf Merkmale des Bilderbuches bezieht oder auf Erfahrungen der Kinder abzielt, kann nicht erfasst werden, da entsprechende Informationen durch das Transkriptionsschema zum einen nicht abgedeckt werden und zum anderen, weil KoDEX keine tiefensemantische Repräsentation des Dialogs vornimmt.

DO-RESI – „Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktion“

Zur Erfassung der Interaktionsqualität der pädagogischen Fachkräfte in der alltäglichen Praxis wurde das Beobachtungsinstrument „Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktion (DO-RESI)“ von Fried und Briedigkeit (2008) verwendet. Es handelt sich dabei um ein professionelles Tool, das eine Einschätzskala nebst schriftlichen (Booklet) sowie visuellen (DVD) Informationen beinhaltet. Es kann in Wissenschaft und Praxis angewendet werden. Im ersten Fall dient es der zuverlässigen Beobachtung und Einschätzung von Praxis, im zweiten der Selbst- und Teamqualifizierung von pädagogischen Fachkräften sowie Fachberatungen. Mit diesem standardisierten Verfahren lässt sich die Qualität sprachförderrelevanter Interaktionen im pädagogischen Alltag in den vier Dimensionen „Organisation“, „Beziehung“, „adaptive Unterstützungsstrategien“ und „sprachlich-kognitive Herausforderung“ einschätzen. Die Interaktionsqualität wird mithilfe einer siebenstufigen Ratingskala erfasst. Diese reicht von einer „unzureichenden“ Qualität (Stufe 1) über eine „minimale“ (Stufe 3) und eine „gute“ Qualität (Stufe 5) bis (hin) zu einer „exzellenten“ Qualität (Stufe 7).

Bei DO-RESI handelt es sich um ein empirisch bewährtes und standardisiertes Verfahren, dessen Güte (Objektivität, Zuverlässigkeit, Gültigkeit) gemessen wurde. Die Ermittlung der Beobachterübereinstimmung und die exakten Angaben zur Bewertung der einzelnen Items gewährleisten die Objektivität. Die Überprüfung der internen Konsistenzschätzung ergab, dass die Skala von DO-RESI zuverlässig ist (Gesamtskala: 0.92, Teilskalen: Min. 0.75 und Max. 0.86) (vgl. Fried/Briedigkeit 2008, S. 30). Zudem zeigt eine Faktorenanalyse und ein Vergleich mit Verfahren wie der ECERS-R (Early Childhood Environmental Rating Scale-Revised Edition) und der CIS (Caregiver Interaction Scale) die Gültigkeit des Verfahrens auf. Dabei lag die Varianzaufklärung bei 58% und der Korrelationskoeffizient bei Minimum 0.51 und Maximum bei 0.79) (vgl. ebd., S. 30).

Für die vorliegende Untersuchung ist die Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“ von zentraler Bedeutung, da mit ihr nicht nur generell die Qualität der sprachförderrelevanten Interaktionen im pädagogischen Alltag erfasst wird, sondern ein möglicher Transfer des gelernten sprachlichen Verhaltens während der Bilderbuchbetrachtung auf die alltägliche Praxis erhoben werden kann.

11.4.4 Instrumente zur Erfassung der Selbsteinschätzung

Beim Fragebogen „Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen“ handelt es sich um ein neu entwickeltes Instrument. Es wurde mit dem Ziel konzipiert die eigene Einschätzung der pädagogischen Fachkraft hinsichtlich ihres Wissens und Könnens zu erfassen. Folglich ergänzt dieser den Fragebogen „Sprache in Kindertageseinrichtungen – ein Fragebogen für pädagogische Fachkräfte“ (Fried 2006a), der die Motive pädagogischer Fachkräfte erfasst. Zusätzlich ermöglichen die Daten zur Selbsteinschätzung einen Vergleich zwischen der eigenen Wahrnehmung und den empirisch erfassten Daten im Hinblick auf das Wissen und Können der pädagogischen Fachkräfte. Der Fragebogen besteht aus einer fünfstufigen Ratingskala mit den Werten „1=gar nicht“, „2=wenig“, „3=teils teils“, „4=ziemlich“ und „5=völlig“ und umfasst elf Items zum Bereich „Wissen“, 13 Items zum Bereich „Können“ und fünf Items beziehen sich auf die Rückmeldung zum Konzept der Weiterbildung.

Den folgenden Tabellen sind die konkreten Items zu entnehmen.

Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft in der Selbsteinschätzung	
Wissen	Können
1. Ich habe mein Fachwissen über die Sprachentwicklung von Kindern durch das Coaching erweitert.	1. Durch das Coaching fühle ich mich kompetenter bei der Durchführung einer Bilderbuchbetrachtung als vor der Weiterbildung.
2. Ich habe mein Fachwissen über Sprachdiagnose durch das Coaching erweitert.	2. Durch das Coaching fühle ich mich kompetenter im alltäglichen sprachlichen Umgang mit den Kindern.
3. Ich habe mein Fachwissen über Sprachförderung von Kindern durch das Coaching erweitert.	3. Ich bin in der Lage, Maßnahmen zur Sprachförderung von Vorschulkindern besser durchzuführen als vor der Weiterbildung.
4. Ich habe mein Fachwissen über die Sprachentwicklung von Kindern durch die Fortbildung erweitert.	4. Meine Kenntnisse über Zweitspracherwerb ermöglichen mir ein gezieltes Eingehen auf die spezifischen Probleme von Kindern mit Migrationshintergrund.
5. Ich habe mein Fachwissen über Sprachdiagnose durch die Fortbildung erweitert.	5. Mir fehlt die Zeit Kinder im pädagogischen Alltag gezielt sprachlich zu unterstützen und herauszufordern.
6. Ich habe mein Fachwissen über Sprachförderung von Kindern durch die Fortbildung erweitert.	6. Mein Handeln im pädagogischen Alltag hat sich durch die Weiterbildung verändert.
7. Bei der Durchführung von Sprachfördermaßnahmen fehlt es mir generell an fachlicher Sicherheit.	7. Ich setze Sprache bewusst ein, um die Sprachbildung der Kinder zu unterstützen.
8. Ich kenne verschiedene Strategien zum Dialogischen Bilderbuchlesen.	8. Die Weiterbildung hat zwar zu einem Zuwachs an Wissen im Bereich Sprache geführt, jedoch fällt es mir schwer dies in der Praxis umzusetzen.
9. Ich weiß, wie ich Kinder unter drei Jahren sprachlich fördern kann.	9. Die Weiterbildung hat zwar zu einem Zuwachs an Wissen im Bereich Sprachentwicklung geführt, jedoch fällt es mir schwer dies in der Praxis umzusetzen.
10. Ich weiß, wie ich Kinder im frühen Schriftspracherwerb unterstützen kann.	10. Die Weiterbildung hat zwar zu einem Zuwachs an Wissen im Bereich Sprachförderung geführt, jedoch fällt es mir schwer dies in der Praxis umzusetzen.
11. Ich weiß, wie ich den Grammatikerwerb von Kindern fördern kann.	11. Ich reflektiere mein pädagogisches Handeln nur, wenn etwas nicht wie geplant verlaufen ist.
	12. Grundsätzlich reflektiere ich mein pädagogisches Handeln.
	13. Ich nutze die Bildungsgrundsätze NRW für meine pädagogische Arbeit.

Tab. 17: Items „Fragebogen zur Selbsteinschätzung“: Wissen und Können

Rückmeldung zur Weiterbildung	
1.	Es hätte ausgereicht die Weiterbildung nur durch Fortbildungstage zu halten (ohne Coaching).
2.	Ich hätte weniger als 10 Fortbildungstage bevorzugt.
3.	Ich halte Coaching für eine gute Methode zur Kompetenzerweiterung.
4.	Ich hätte weniger als 3 Coachingtermine bevorzugt.
5.	Generell bin ich zufrieden mit der Durchführung der Weiterbildung.

Tab. 18: Items „Rückmeldung zur Weiterbildung“

11.5 Durchführung

Im Folgenden wird der Ablauf der vorliegenden Untersuchung umfassend dargestellt. Im Dezember 2011 fand die Auftaktveranstaltung zum Projekt „QuafkoS“ statt. Hierzu wurden zahlreiche pädagogische Fachkräfte des Kreises Soest vom Auftraggeber, dem Kreisjugendamt Soest, eingeladen. Aufgrund der Tatsache, dass die Teilnahme am Projekt auf Freiwilligkeit basiert, oblag es jeder Einzelnen die Teilnahmebedingungen zu akzeptieren und somit am Projekt mitzuwirken. Insgesamt beteiligten sich zu Beginn 27 pädagogische Fachkräfte aus unterschiedlichen Städten und Gemeinden des Kreises Soest.

Bevor im März 2012 die erste Fortbildung erfolgte, wurden alle pädagogischen Fachkräfte unter Anwendung des Beobachtungsverfahrens DO-RESI (Fried/Briedigkeit 2008) in ihrer alltäglichen pädagogischen Praxis beobachtet und die Qualität der sprachförderrelevanten Interaktionen eingeschätzt. Diese Einschätzung wiederholte sich im Verlauf des Erhebungszeitraumes noch zwei Mal, und zwar im Februar und im September 2013, so dass insgesamt drei Messzeitpunkte vorliegen. Die jeweiligen Einschätzungen wurden von geschulten Hilfskräften und der Projektmitarbeiterin durchgeführt. Hierzu fand im Vorfeld des ersten Messzeitpunktes eine Schulung der Hilfskräfte und der Projektmitarbeiterin zur Anwendung des Verfahrens DO-RESI statt. Diese wurde von Frau Prof. Briedigkeit angeleitet und bestand aus einer theoretischen Vermittlung und einer praktischen Erprobung des Verfahrens an Dortmunder Kindertageseinrichtungen der Fabido „Familienergänzende Bildungseinrichtungen für Kinder in Dortmund“. Die Schulung zur Anwendung des Verfahrens basiert auf den im Buch zur DO-RESI „Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder“ (Fried/Briedigkeit 2008) aufgeführten Hinweisen. Konkret handelte es sich dabei um ein Gruppentraining, bei dem im Vorfeld alle zu schulenden Personen das Buch gelesen hatten. Während der theoretischen Vermittlung wurden alle inhaltlichen Themen vermittelt und die Beobachtungsaufgaben gelöst. Die praktische Erprobung erfolgte mit der Leitung der Schulung und jeweils zwei zu schulenden Personen in einer Kindergartengruppe für einen Zeitraum von drei Stunden. Im Anschluss an die Hospitation in der Kindertageseinrichtung wurde die Beobachterübereinstimmung berechnet. Nachdem alle Hilfskräfte und die wissenschaftliche

Mitarbeiterin geschult wurden und die Beobachterübereinstimmung gewährleistet war, um so objektive Daten erheben zu können, wurden eine Woche später die beteiligten pädagogischen Fachkräfte der vorliegenden Untersuchung eingeschätzt. Aufgrund des Wechsels der Hilfskräfte zum zweiten und zum dritten Messzeitpunkt, fanden jeweils vorher erneut Schulungen zur Anwendung des Verfahrens DO-RESI statt. Diese wurden nach derselben Prozedur und nochmals in Kindertageseinrichtungen der FABIDO von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Projekts angeleitet.

Des Weiteren fanden im Jahr 2012 die ersten vier Fortbildungstage statt. Am ersten Fortbildungstag wurde mit dem Fragebogen „Dortmunder Fragebogen zu Sprache in Kindertageseinrichtungen - Do-FRIKA“ (Fried 2005) die Motive der pädagogischen Fachkräfte erfasst. Im Juni und Juli desselben Jahres erfolgte das erste ICB, dessen Ablauf in Kapitel 11.4.2.2 umfassend erläutert wird. Im Jahr 2013 erfolgten weitere fünf Fortbildungstage sowie zwei weitere ICB. Im Jahr 2014 wurde der letzte Fortbildungstag veranstaltet, an dem der Fragebogen „DO-FRIKA“ sowie der Fragebogen „Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen“ eingesetzt wurden. Zuletzt folgte im August 2014 die Abschlussveranstaltung, an der die beteiligten pädagogischen Fachkräfte die einzelnen Themen der Fortbildungstage als Posterpräsentation vorstellten.

Die Wirksamkeit der Maßnahmen des Projekts sollte nicht nur auf Ebene der pädagogischen Fachkräfte erfolgen, sondern zudem auf Kindebene. Hierzu wurde jede pädagogische Fachkraft zu Beginn des Projekts aufgefordert fünf Zielkinder auszuwählen und mit ihnen den „AWST-R 3-5 - Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder“ (Kiese-Himmel 2005) und den „Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder – BBK“ (Frey, Duhm, Althaus, Heinz, Mengelkamp 2008) durchzuführen. Hierzu erhielt jede pädagogische Fachkraft das jeweilige Verfahren sowie eine Anleitung zur Durchführung. Zum Ende des Projekts führten die pädagogischen Fachkräfte erneut die Verfahren mit den Zielkindern durch.

Abweichungen in der geplanten Umsetzung der Untersuchung

Folgend wird auf Abweichungen der geplanten Umsetzung des Projekts während des Erhebungszeitraumes eingegangen.

Stichprobengröße

Die Stichprobengröße verringerte sich im Verlauf des Erhebungszeitraumes von ursprünglich 27 auf 18 pädagogische Fachkräfte, die bis zum Ende des Projekts teilgenommen haben. Die Gründe für diese Reduzierung sind vielfältig. Nach der ersten Einschätzung der sprachförderrelevanten Interaktionen (DO-RESI) jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft der Ausgangsstichprobe und dem anschließenden ersten ICB, beendeten einige die Teilnahme mit der Begründung des erheblichen Zeitaufwandes dieses Projekts. Weitere

Teilnehmende wurden während des Erhebungszeitraumes schwanger und eine Teilnehmerin erkrankte, weshalb sich die Stichprobe auf letztendlich 18 pädagogische Fachkräfte verringerte. Zur Überprüfung der Wirksamkeit des ICB werden jedoch nur die Daten von elf pädagogischen Fachkräften herangezogen, da nur diese zu allen drei Messzeitpunkten eine Bilderbuchbetrachtung videographiert haben und sich deren Qualität sprachförderrelevanter Interaktionen in der alltäglichen Praxis einschätzen lassen konnte.

Videographierung

Vor dem Hintergrund, dass die Wirksamkeit des Förderansatzes des „Dialogischen Lesens“ empirisch gut belegt ist, fokussiert sich das ICB auf ausgewählte Interaktionsmerkmale, die während der Bilderbuchbetrachtung besonders gut zum Tragen kommen. Explizit zielt das ICB auf einen bewussten Einsatz von Fragestrategien (Erhöhung des Anteils „komplexer Fragen“) und die Veränderung der Gesprächsanteile pädagogischer Fachkräfte zugunsten der Kinder ab. Mit dem Ziel Veränderungen im diesbezüglichen sprachlichen Verhalten zu erfassen und Aussagen über die Wirksamkeit des Coachings ableiten zu können, erhielten die pädagogischen Fachkräfte den Auftrag zu jedem der drei Termine des ICB eine videographierte Bilderbuchbetrachtung mit einer Kleingruppe von Kindern anzufertigen. Obwohl die Bilderbuchbetrachtungssituation eine klassische Fördersituation ist, waren einige pädagogische Fachkräfte derart verunsichert, dass sie dies ablehnten und sich bei der Durchführung einer anderen Aktivität mit den Kindern filmten. Dies waren unter anderem ein selbstentwickeltes Förderspiel zum Thema „Pippi Langstrumpf“ und die Nacherzählung der Geschichte von St. Martin mithilfe von Musikinstrumenten.

Um aussagekräftige Angaben über die Wirksamkeit des ICB treffen zu können, müssen vergleichbare Daten zur Auswertung herangezogen werden. Aufgrund dessen reduziert sich die Stichprobe von 18 auf elf pädagogische Fachkräfte, da nur diese zu allen drei Messzeitpunkten eine videographierte Bilderbuchbetrachtung eingereicht haben.

Auswertung der Kinddaten

Zu Beginn und am Ende des Erhebungszeitraumes wurden die pädagogischen Fachkräfte aufgefordert anhand von zwei Verfahren, den AWST-R 3-5 (Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder) und den BBK (Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder) zur Einschätzung des Entwicklungsstandes, die kindliche Entwicklung von fünf Zielkindern zu erfassen. Diese Daten wurden zwar erhoben und liegen für eine vertiefende Analyse vor, jedoch wurden sie für die Auswertung der vorliegenden Arbeit zur Überprüfung der Wirksamkeit des ICB ausgeschlossen. Begründet liegt dieser Ausschluss der Daten in der Fokussierung der Forschungsfragen auf die Erfassung eines möglichen Kompetenzzuwachses auf Ebene der pädagogischen Fachkräfte. Aufgrund dieser Änderung

lässt sich die vorliegende Studie der dritten Ebene nach Lipowsky (2010) zuordnen, da die Überprüfung der Wirksamkeit auf der Analyse von Veränderungen im Handeln beruht (vgl. ebd. 2010, S. 57).

11.6 Datenanalyse

Im Folgenden wird die Datenanalyse der Evaluationsstudie offengelegt. Die Analyse des Datenmaterials erfolgt sowohl für die Gesamtstichprobe als auch im Einzelfall. Die Stichprobe umfasst n=11 pädagogische Fachkräfte.

Mit dem Ziel der Überprüfung eines möglichen Lernzuwachses der Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ „professioneller Handlungskompetenz“ (Fried 2012) bezüglich der Erweiterung der „Sprachförderkompetenz“ (Fried/Briedigkeit 2008) findet die Ergebnisdarstellung für beide Untersuchungsmethoden statt. Der folgenden Tabelle ist zu entnehmen, mit welchen Instrumenten die Merkmale erfasst worden sind und für welche Analyseform eine Auswertung erfolgt ist.

Datenanalyse				
Merkmal	Instrument	Gesamtstichprobe	Gruppenvergleich: SFK* / PFK**	Einzelfall
Wissen	DO-WITE	x	–	x
Motive	Interview- Leitfaden zum ICB-Gespräch	x	–	x
	DO-FRIKA	x	–	x
Können	KoDEX	x	x	x
	DO-RESI	x	x	x

*SFK: Sprachförderkräfte
**PFK: pädagogische Fachkräfte

Tab. 19: Datenanalyse

Datenanalyse: Gesamtstichprobe und Einzelfall

Die Auswertung des Datenmaterials für die Gesamtstichprobe dient dem Zweck einen Überblick über die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte während des Erhebungszeitraumes zu geben. Sie erfolgt hinsichtlich der Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ und wird zudem ergänzt durch eine Analyse der Antworten auf den Fragebogen „Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen“, welche anschließend mit den Ergebnissen der einzelnen Merkmale in Bezug gesetzt wird. Der folgenden Tabelle ist die Gliederung der Analyse der Gesamtstichprobe zu entnehmen. Zudem gibt sie Aufschluss darüber, welche Dimension „pädagogischer Qualität“ jeweils erfasst wird.

Dimension „pädagogischer Qualität“	Dimension	Inhaltlicher Fokus	Erhebungsinstrument
Strukturqualität	Wissen	Vergleich des Wissens bezüglich des „Dialogischen Lesens“	DO-WITE
Orientierungsqualität	Motive	Auswertung der Aussage zur Genauigkeit der Planung von Sprachfördermaßnahmen	DO-FRIKA
	Motive	Planung und Durchführung der Bilderbuchbetrachtung	Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch
Prozessqualität	Können	Vergleich aller videographierten Bilderbuchbetrachtungen zu allen drei Messzeitpunkten	KoDEX
	Können	Vergleich der Dimension „Sprachlich-kognitives Herausforderungsniveau“	DO-RESI

Tab. 20: Inhaltliche Gliederung der Analyse der Gesamtstichprobe in Bezug auf die Dimensionen „pädagogischer Qualität“

Zusätzlich wird die Datenanalyse der Gesamtstichprobe durch einen Gruppenvergleich erweitert. Dieser befasst sich mit einem Vergleich des Merkmals „Können“ in Bezug zum Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte. Hierfür erfolgt eine Aufteilung der Stichprobe in eine Gruppe von pädagogischen Fachkräften mit einer Zusatzqualifizierung als Sprachförderkraft und eine zweite Gruppe ohne diese Zusatzqualifizierung. Dieser Vergleich wird vorgenommen, um zu prüfen, ob sich die Kompetenzen von Sprachförderkräften im Gegensatz zu pädagogischen Fachkräften ohne diese Zusatzqualifizierung bereits vor Beginn der Intervention unterscheiden und ob bzw. inwiefern sich dies auf einen möglichen Lernzuwachs auswirkt. Die Analyse im Einzelfall dient dem Zweck die einzelnen pädagogischen Fachkräfte dezidiert zu analysieren, um individuelle Entwicklungsverläufe und mögliche Lernzuwächse zu erfassen.

Datenaufbereitung und -analyse

Im Folgenden wird erklärt, wie die gewonnenen Daten aufbereitet und einer anschließenden Analyse unterzogen wurden.

Wissen

Das gesamte quantitative Datenmaterial des Wissenstests DO-WITE (nähere Angaben zum DO-WITE finden sich in Kapitel 11.4.1 Instrument zur Erfassung des Wissens) wurde zunächst einer elektronischen Datenverarbeitung mit dem Programm SPSS zugänglich gemacht. Da der Fokus während des ICB-Gesprächs jedoch auf der Vermittlung der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ lag, erfolgte die anschließende Datenanalyse nur anhand von vier ausgewählten Items, mit deren Hilfe inhaltlich das Wissen über „Dialogisches Lesen“ erfasst

werden kann. Für die Analyse der Gesamtstichprobe wurde eine Häufigkeitsverteilung berechnet. Diese ermöglicht es abzubilden, wie viele pädagogische Fachkräfte die jeweilige Frage des Wissenstests „richtig“ oder „falsch“ beantwortet haben und wie viele fehlende Werte vorhanden sind. Für die Analyse im Einzelfall wird deskriptiv offengelegt, ob ein Lernzuwachs erfolgt ist.

Konkret lauten diese Fragen wie folgt:

Item	Frage	Antwortmöglichkeiten
26	Sind direkte Fragen (W-Fragen) hilfreich bei der Wortschatzförderung?	<ul style="list-style-type: none"> a. direkte Fragen setzen Kinder unter Druck b. direkte Fragen helfen, den Wortschatz zu vertiefen c. direkte Fragen bewirken eine unnatürliche Gesprächssituation d. direkte Fragen gehören in die Schule
29	Mit welcher Methode des dialogischen Bilderbuchlesens kann der Wortschatz am besten gefördert werden?	<ul style="list-style-type: none"> a. Vorlesen, wenn es gerade zum Thema passt b. Vorlesen, wenn Kinder es verlangen c. Vorlesen und die Kinder frei zum Bilderbuch erzählen lassen d. Kombination von Bilderbuchlesen und Wortschatzarbeit
33	Welche Frageform ist bei der Bilderbuchbetrachtung günstig?	<ul style="list-style-type: none"> a. rhetorische Fragen, wie z.B. „Ist hier nicht viel auf dem Bild zu sehen?“ b. ja/nein-Fragen, wie z.B. „Siehst du den Jungen auf dem Bild?“ c. Suchfragen, wie z.B. „Wo ist der Junge auf dem Bild?“ d. Warum-Fragen, wie z.B. „Warum versteckt sich der Junge hinter dem Baum“
73	Worin bestehen Vorteile der „Dialogischen Formate“?	<ul style="list-style-type: none"> a. die Erzieherin kann die Sachen auch einmal laufen lassen b. die Kinder haben mehr Raum, sich ganz ungestört auszudrücken c. die Erzieherin kann ihre Gesprächsführung ganz an die Ideenwelt und Sprachkompetenz von Kindern anpassen d. die Kinder können sich mehr miteinander beschäftigen

Tab. 21: Items Wissenstest DO-WITE

Motive

Die Datenanalyse zu den Motiven der pädagogischen Fachkräfte erfolgt auf zwei Ebenen. Zum einen anhand des Items E11 „Sprachfördermaßnahmen plane ich ganz genau.“ des Fragebogens DO-FRIKA und zum anderen durch die Frage „Wieso haben Sie das Bilderbuch in dieser Form behandelt?“ aus dem „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1 – 3)“.

Auf der ersten Ebene wurde das quantitative Datenmaterial des Fragebogens DO-FRIKA (nähere Angaben zu DO-FRIKA finden sich in Kapitel 11.4.2 Instrumente zur Erfassung der Motive) der beiden Messzeitpunkte zunächst einer elektronischen Datenverarbeitung mit dem Programm SPSS zugänglich gemacht. Für die anschließende Datenanalyse wurde nur ein einziges Item ausgewählt, da dieses explizit mit der Forschungsfrage verknüpft werden kann. Hierzu wurde die absolute Häufigkeit der jeweiligen Angaben auf der fünfstufigen Likert-Skala berechnet. Für die Analyse der Gesamtstichprobe wurde diese Häufigkeitsverteilung durchgeführt und abgebildet, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte der Aussage zum ersten

und zweiten Messzeitpunkt zustimmen. Demgegenüber wird in der Analyse im Einzelfall nur deskriptiv die Aussage der jeweiligen pädagogischen Fachkraft dargelegt.

Die zweite Ebene basiert auf den Antworten zum „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1 - 3) „Wieso haben Sie das Bilderbuch in dieser Form behandelt?“ hinsichtlich aller drei Messzeitpunkte. Das durch eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 541; Hsieh/Shannon 2005, S. 1279) gewonnene qualitative Datenmaterial wurde digital aufbereitet. Für die Analyse wurden die Häufigkeiten der Antworten der pädagogischen Fachkräfte anhand von Kategorien abgebildet.

Können

Das Können pädagogischer Fachkräfte wird auf zwei Ebenen erfasst: Bilderbuchbetrachtung und alltägliche Praxis. Die Datenanalyse der Bilderbuchbetrachtung wurde sowohl für die Gesamtstichprobe als auch im Einzelfall durch das Programm KoDEX (nähere Angaben zu KoDEX finden sich in Kapitel 11.4.3 Instrumente zur Erfassung des Könnens) durchgeführt. Um die qualitativen Daten der videografierten Bilderbuchbetrachtung einer Analyse zugänglich zu machen, wurde das Gespräch mit dem Programm EXMARaLDA volltranskribiert. Die anschließende quantitative Datenanalyse erfolgte computergestützt mit dem Programm KoDEX, das wortbasiert die Äußerungen der pädagogischen Fachkräfte auswertet. Für den Gruppenvergleich wurden diese Daten auf das Statistikprogramm R übertragen und ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt, der Aussagen über Gruppenunterschiede ermöglicht.

Die Ergebnisse zur alltäglichen Praxis basieren auf dem standardisierten und empirisch bewährten Beobachtungsverfahren DO-RESI (nähere Angaben zu DO-RESI befinden sich in Kapitel 11.4.3 Instrumente zur Erfassung des Könnens). Das quantitative Datenmaterial wurde zunächst einer elektronischen Datenverarbeitung mit dem Programm SPSS zugänglich gemacht. Für die Daten der Gesamtstichprobe wurden Signifikanztests durchgeführt, um aussagekräftige Ergebnisse für einen möglichen Kompetenzzuwachs treffen zu können.

Da es sich jedoch um eine sehr geringe Stichprobengröße handelt, sind die Ergebnisse der Testung auf Signifikanz der Gesamtstichprobe vorsichtig zu interpretieren.

Ergänzt wird die Analyse der Gesamtstichprobe durch eine Einzelfallanalyse, die aufgrund ihrer ausführlichen Datenanalyse entscheidende Erkenntnisse zu jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft hervorbringen kann.

Aufgrund dessen werden bei der Analyse der Gesamtstichprobe nur die zentralen Merkmale des „Dialogischen Lesens“ berücksichtigt, wohingegen diese für die Analyse im Einzelfall dezidiert vollzogen wird. Hierfür erfolgt eine deskriptive Datenanalyse, in der die Stichprobendaten mithilfe von Stichprobenkennwerten, wie Mittelwerten und Prozentwerten, angegeben werden.

Können:

Ebene 1: Bilderbuchbetrachtung

In Kapitel 8.3 „Dialogisches Lesen“ als Interventionsmaßnahme im ICB“ wurde dieser Förderansatz umfassend erläutert. Im Folgenden gilt es zu klären, welche Merkmale für die Analyse herangezogen werden. Die Auswahl der zu untersuchenden Merkmale liegt darin begründet, dass deren Umsetzung bereits mehrfach in Studien zur Wirksamkeit des Förderansatzes belegt worden ist. Allerdings werden diese Merkmale nicht nur erneut untersucht, sondern einer vertiefenden Analyse unterzogen. Hierzu wurden die Interaktionsmerkmale aufgegriffen und hinsichtlich ausgewählter Feinheiten analysiert.

Auswertungsschwerpunkte der Analyse der Gesamtstichprobe

Bei der Analyse der Gesamtstichprobe erfolgt der Vergleich der drei Messzeitpunkte hinsichtlich drei zentraler Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“: (1) Gesprächsanteile, (2) Frageanteile und (3) Fragestrategien. Der Vergleich setzt jeweils das Gesprächsverhalten der pädagogischen Fachkräfte mit dem der Kinder in Relation.

Begründet liegt diese Auswahl der Interaktionsmerkmale in den vom Förderansatz verfolgten Zielen, die es für die pädagogischen Fachkräfte zu erreichen gilt: (1) die Erhöhung des Einsatzes „Offener Fragen“ und (2) die Verringerung des Gesprächsanteils der pädagogischen Fachkraft.

Die folgende Tabelle veranschaulicht, inwiefern die Merkmale in der vorliegenden Arbeit in der Analyse der Gesamtstichprobe ausdifferenziert wurden.

Auswertungsschwerpunkte der Gesamtstichprobe	
Ziel des „Dialogischen Lesens“	Vertiefende Analyse
Reduzierung des Gesprächsanteils (Vergleich M1 – M3)	Vergleich des Gesprächsanteils der pädagogischen Fachkräfte in Relation zu dem der beteiligten Kinder
Erhöhung des Einsatzes „Offener Fragen“	<ul style="list-style-type: none">• Fragenanteil• Fragestrategien:<ul style="list-style-type: none">○ geschlossene Fragen○ einfache Fragen○ komplexe Fragen○ „andere Fragen“

Tab. 22: Vertiefende Analyse einzelner Interaktionsmerkmale (Gesamtstichprobe)

Auswertungsschwerpunkte der Analyse im Einzelfall

Neben den bereits beschriebenen Interaktionsmerkmalen des „Dialogischen Lesens“, die im Fokus der Analyse der Gesamtstichprobe stehen, werden diese in der Analyse im Einzelfall um zwei weitere ergänzt: (4) wortbasierte Drittelung: Gesprächsanteil und (5) wortbasierte Drittelung: Fragestrategien. Diese Analyse erfolgt vor dem Hintergrund, dass der Förderansatz auf eine Reduzierung des Gesprächsanteils der pädagogischen Fachkräfte im Verlauf der Bilderbuchbetrachtung abzielt.

Zusätzlich unterliegt die Analyse der Fragestrategien ebenfalls einer wortbasierten Drittelung. Dies dient dem Zweck nachvollziehbar zu machen, zu welchen Zeitpunkt der Bilderbuchbetrachtung die pädagogischen Fachkräfte am häufigsten „komplexe Fragen“ einsetzen, um die Kinder sprachlich zu beteiligen. Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, wie und ob sich eine mögliche Verringerung des Gesprächsanteils auf den Einsatz von Fragen auswirkt.

Auswertungsschwerpunkte Analyse im Einzelfall	
Ziel des „Dialogischen Lesens“	Vertiefende Analyse
Reduzierung des Gesprächsanteils (Vergleich M1 – M3)	Vergleich des Gesprächsanteils der pädagogischen Fachkräfte und beteiligte Kinder,
Erhöhung des Einsatzes „Offener Fragen“	<ul style="list-style-type: none"> • Fragenanteil • Fragestrategien: <ul style="list-style-type: none"> ○ geschlossene Fragen ○ einfache Fragen ○ komplexe Fragen ○ „andere Fragen“
Verringerung des Gesprächsanteils im Verlauf jeder einzelnen Bilderbuchbetrachtung	Wortbasierte Drittelung des Gesprächsanteils
Gezielter Einsatz der Fragestrategien im Verlauf der Bilderbuchbetrachtung	Wortbasierte Drittelung der Fragestrategien

Tab. 23: Vertiefende Analyse einzelner Interaktionsmerkmale im Einzelfall

Ziel (1): Reduzierung des Gesprächsanteils

Bei dem Förderansatz „Dialogisches Lesen“ steht das Gespräch zwischen der pädagogischen Fachkraft und den beteiligten Kindern während der Bilderbuchbetrachtung im Fokus des Interesses. Um den tatsächlichen Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkräfte zu erfassen und miteinander vergleichen zu können, wurde das Gesprochene unterschiedlichen Kategorien zugeordnet. Der Redeanteil entspricht allen Äußerungen der pädagogischen Fachkräfte während der Bilderbuchbetrachtung und beinhaltet zum einen den Vorleseanteil, demnach den Anteil der vorgelesenen Textzeilen aus dem verwendeten Buch und zum anderen den Gesprächsanteil, der allen selbstproduzierten Sätzen entspricht. Das zu erreichende Ziel besteht darin, den Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkräfte zu verringern und den beteiligten Kindern somit mehr Möglichkeiten für sprachliche Äußerungen zu geben. Da die beteiligten Kinder niemals vorgelesen haben, lassen sich ihre gesamten Äußerungen dem „Gesprächsanteil“ zuordnen. Für die Analyse werden zu allen drei Messzeitpunkten die Gesprächsanteile der pädagogischen Fachkräfte zu denen der Kinder in Relation gesetzt.

Ziel des ICB: Verringerung des Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft.

Ziel (2): Erhöhung des Einsatzes „Offener Fragen“

Die Überprüfung des Ziels der „Erhöhung des Einsatzes „Offener Fragen““ erfolgt auf zwei Ebenen: Frageanteil und Fragestrategien.

Im Frageanteil wird abgebildet, wie viele Fragen die pädagogischen Fachkräfte insgesamt an die beteiligten Kinder gerichtet haben und wie viele der selbstproduzierten Sätze des Gesprächsanteil als Frage formuliert wurden.

Diese grobe Analyse wird vertieft anhand eines eigens erstellten Kategoriensystems. Hierzu wurden alle Fragen einer von vier Fragestrategien zugeordnet: „geschlossene Fragen“, „einfache Fragen“, „komplexe Fragen“ und „andere Fragen“. Obwohl das Programm „KoDEX“ keine tiefensemantische Repräsentation eines Dialogs vornimmt, wurde mithilfe der Einteilung der unterschiedlichen Frageformen in das Kategoriensystem der Versuch unternommen, Fragen hinsichtlich ihres sprachlichen Anregungsniveaus einzuordnen. Der aufgeführten Tabelle sind die vier Fragestrategien sowie deren inhaltliche Klärung zu entnehmen.

Fragestrategie	Erläuterung
Geschlossene Fragen	Geschlossene Fragen beinhalten sowohl Antworten, die nur „Ja“ und „Nein“ als Möglichkeit zulassen sowie Alternativfragen, in denen Kinder zwischen zwei Antwortmöglichkeiten wählen können.
Einfache Fragen	Einfache Fragen beziehen sich auf kontextbezogene Aspekte der Geschichte. Es handelt sich hierbei um ein mittleres kognitives Anregungsniveau, weil das Kind die aufgeworfene Frage anhand der Bilder oder dem Inhalt der Geschichte beantworten kann. Fragen: Objekt/Person (Was?/Wer?), Wie-Fragen, Prozesse (Was macht/sagt...?), Ort (Wo?), Richtung/Ziel (Wohin geht...?), Ausgangspunkt (Woher?), Zeit (Wann?), Quantität (Wie viele?), Objekt (Womit?)
Komplexe Fragen	Komplexe Fragen zeichnen sich durch ihre Dekontextualisierung aus. Die Antwort ist nicht aus dem Bilderbuch ableitbar, sondern die Frage fordert dazu auf, seine eigene Meinung, Einstellung oder Idee zu dem jeweiligen Sachverhalt zu äußern und prüft zudem bestehendes Wissen ab. Meinung (Was meint ihr?), Definition (Was ist ein...?), Grund (Warum?), Zweck (Wozu?), Hypothese (Was glaubt ihr?), Thema (Worum geht es hier?), Substanz (Woraus ist x gemacht?)
Andere Fragen	Die Kategorie „Andere Fragen“ beinhaltet Äußerungen des Nachfragens, die an sich jedoch keiner Fragekategorie zugeordnet werden können. Beispiele hierfür sind folgende Äußerungen von pädagogischen Fachkräften: „Bitte?“, „Mmh...?“ „Ja?“.

Tab. 24: Fragestrategien

Diese Einteilung beruht zum einen auf Interaktionsmerkmalen des „Dialogischen Lesens“ (vgl. Whitehurst et al. 1988, S. 555; Ennemoser et al. 2013, S. 231) und zum anderen auf

Erkenntnissen zur kognitiven Anregung von Kindern (vgl. Fliedner 2004, S. 68; Sigel et al. 1993, S. 213f.)

Ziel des ICB: Erhöhung des Frageanteils.

Ziel des ICB: Erhöhung des Anteils „offener Fragen“.

Ziel des ICB: Erhöhung des Anteils „komplexer Fragen“.

Ziel (3): Verringerung des Gesprächsanteils im Verlauf der Bilderbuchbetrachtung

Ein weiteres zu erreichendes Ziel ist die Verringerung des Gesprächsanteils der pädagogischen Fachkraft zugunsten der sprachlichen Äußerungen der Kinder im Verlauf der Bilderbuchbetrachtung. Diese Analyse findet für jede pädagogische Fachkraft einzeln statt und überprüft, ob und inwiefern es ihr gelingt die Kinder zum Ende der Bilderbuchbetrachtung häufiger am Gespräch zu beteiligen als zu Beginn. Die Drittelung erfolgt wortbasiert und zwar anhand aller getätigten Aussagen, weil dadurch eine exakte Dreiteilung des Gesprächs gewährleistet ist. Außerdem wird beachtet, dass diese nach der Vollendung eines Satzes geschieht. Dies führt dazu, dass die Drittelung nicht immer ganz genau dieselbe Wortanzahl aufweist, sondern geringfügige Abweichungen bestehen. Die Analyse erfolgt erst für jede Bilderbuchbetrachtung einzeln, danach erfolgt ein Vergleich aller drei Messzeitpunkte untereinander.

Ziel des ICB: Erhöhung des Anteils „Verringerung des Gesprächsanteils im Verlauf der Bilderbuchbetrachtung“

Ziel (4): Gezielter Einsatz der Fragestrategien im Verlauf der Bilderbuchbetrachtung

Zuletzt wird untersucht, welche Fragestrategien die pädagogischen Fachkräfte in den jeweiligen Dritteln der Bilderbuchbetrachtungen einsetzen. Wie das Ziel (3) basiert auch diese Analyse auf der wortbasierten Drittelung des Gesprächsanteils. Diese Analyse zielt darauf ab zu überprüfen, welche Fragestrategie die pädagogische Fachkraft zu welchem Zeitpunkt der Bilderbuchbetrachtung am häufigsten verwendet und ob und inwiefern sich eine Verringerung des Gesprächsanteils auf den gezielten Einsatz von Fragestrategien auswirkt. Zudem gibt diese Analyse Aufschluss darüber, mit welcher Fragestrategien es der pädagogischen Fachkraft am besten gelungen ist die Kinder am Gespräch zu beteiligen.

Ebene 2: Alltägliche Praxis

Auf der zweiten Ebene des Könnens wird überprüft, ob die erlernten Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ in der alltäglichen Praxis Anwendung finden. Dabei gilt es zu untersuchen, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte ihre eigene Sprache dahingehend verändert haben, dass sie nun eher responsive Verhaltensweisen zeigen. Diese Responsivität soll Kinder zu sprachlichen Äußerungen provozieren und kann durch einen gezielten Einsatz

von Fragestrategien erreicht werden. Hierzu wird die Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“ des Beobachtungsverfahrens DO-RESI in den Fokus gestellt und insbesondere das Item „Offene Fragen“ überprüft. Diese Auswertung erfolgt sowohl in der Analyse der Gesamtstichprobe als auch im Einzelfall.

Teil D Ergebnisse der Evaluationsstudie

Im Teil D „Ergebnisse der Evaluationsstudie“ werden die Befunde der Analyse der Gesamtstichprobe und der Analyse im Einzelfall dargelegt.

12. Ergebnisse der Analyse der Gesamtstichprobe

12.1 Wissen

Die Überprüfung des Vorwissens und des wissensbezogenen Lernzuwachses der pädagogischen Fachkräfte zum „Dialogischen Lesen“ bringt hervor, dass die pädagogischen Fachkräfte im Vergleich vom ersten zum letzten Messzeitpunkt mehr Fragen richtig beantworten können. Die unten angeführte Abbildung bildet das Vorwissen und den Lernzuwachs der beteiligten pädagogischen Fachkräfte vom ersten und letzten Messzeitpunkt ab. Hierzu ist anzumerken, dass bei Item 26 und Item 33 zum zweiten Messzeitpunkt jeweils zwei pädagogische Fachkräfte gefehlt haben.

Von besonderem Interesse für die vorliegende Untersuchung sind die Ergebnisse zur Frage „Welche Frageform ist bei der Bilderbuchbetrachtung günstig?“ (Item 33), weil diese explizit das Wissen über den gezielten Einsatz einer Frage abrufen, die das Denken der Kinder sichtbar werden lässt und einen relevanten Inhalt der ICB-Gespräche darstellt. Das Ergebnis weist darauf hin, dass die an diesem Tag anwesenden pädagogischen Fachkräfte über dieses Wissen verfügen.

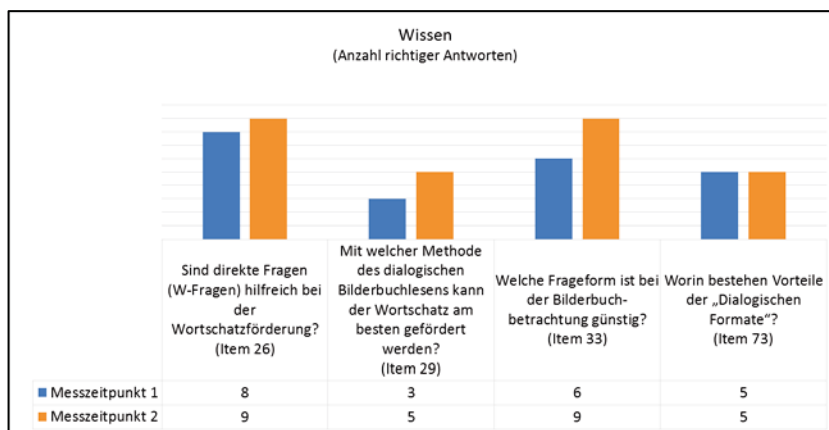


Abb. 18: Gesamtstichprobe zum Wissenstest (DO-WITE) (N=11)

12.2 Motive

Die Auswertung der Daten zu den Motiven der pädagogischen Fachkräfte erfolgt auf zwei Ebenen. Zum einen anhand des Items E11 „Sprachfördermaßnahmen plane ich ganz genau.“ des Fragebogens DO-FRIKA und zum anderen durch die Frage „Wieso haben Sie das Bilderbuch in dieser Form behandelt“ aus dem „Fragebogen zum ICB-Gespräch“.

Ebene 1: Auswertung des Items „Sprachfördermaßnahmen plane ich ganz genau.“ (DO-FRIKA)

Die Erhebung der Daten zum Fragebogen „Sprache in Kindertageseinrichtungen – ein Fragebogen für pädagogische Fachkräfte“ (DO-FRIKA) erfolgte zu Beginn des ersten und letzten Fortbildungstages. Grundlage für die Analyse der Gesamtstichprobe bildet die eigene Einschätzung der pädagogischen Fachkraft auf die Aussage „Sprachfördermaßnahmen plane ich ganz genau.“.

Der Vergleich der zwei Messzeitpunkte zeigt, dass die pädagogischen Fachkräfte bei Letzterem keine Extremwerte gewählt haben. Dies könnte darin begründet liegen, dass sie zwar tatsächlich vor der Intervention diese Meinung vertreten haben, jedoch durch das vermittelte Wissen während des Erhebungszeitraumes ihre Haltung verändert haben sowie ihr Handeln reflektierter einschätzen können und ihnen bewusst ist, welche Merkmale eine Planung aufweisen sollte, die sie jedoch noch nicht in der alltäglichen Praxis umsetzen.

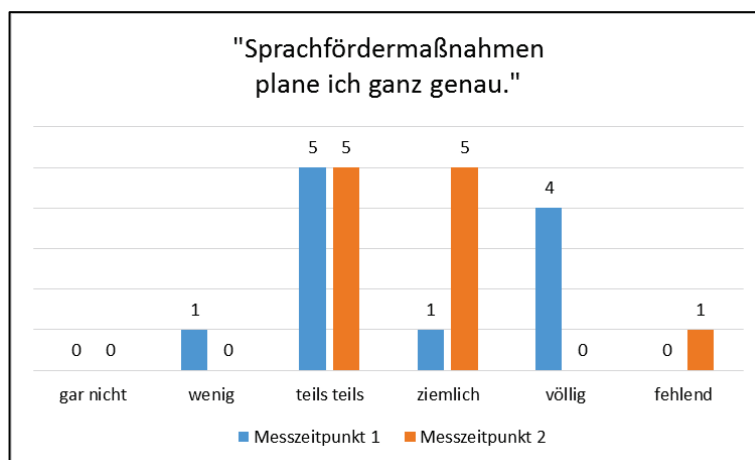


Abb. 19: Mittelwerte zur Aussage „Sprachfördermaßnahmen plane ich ganz genau.“ (N=11)

Ebene 2: Auswertung der Frage „Wieso haben Sie das Bilderbuch in dieser Form behandelt?“ (Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch Teil 1 - 3)

Die Analyse der Fragestellung „Wieso haben Sie das Bilderbuch in dieser Form behandelt?“ weist darauf hin, dass die Durchführung der Bilderbuchbetrachtung zu Beginn vor allem auf dem Thema des Buches beruht oder unreflektiert erfolgt ist. Der Vergleich zum letzten Messzeitpunkt lässt erkennen dass kaum gezielt Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ zur Erklärung herangezogen werden. Äußerungen, die sich darauf beziehen, die

beteiligten Kinder zum Erzählen anregen zu wollen, sind zu allgemein formuliert und können nicht als Indiz zur Bestätigung der Wirksamkeit des ICB herangezogen werden.

	Messzeitpunkt 1	Messzeitpunkt 2	Messzeitpunkt 3
Begründung	Anzahl der Antworten	Anzahl der Antworten	Anzahl der Antworten
Spontane Durchführung	2	2	1
Thema des Buches	4	2	5
Merkmal des Buches: wenig oder kein Text/ansprechende Bilder	3	3	3
Interaktionsmerkmal: Gezielter Einsatz von Fragestrategien	–	1	2
Gesprächsanteil der Kinder erhöhen	–	–	5
Sonstige	3	4	1

Tab. 25: Angaben zur Begründung der Planung und Durchführung der Bilderbuchbetrachtung (n=11)

12.3 Können

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datenanalyse zum Merkmal „Können“ dargelegt. Die Auswertung erfolgt auf zwei Ebenen: Bilderbuchbetrachtung und alltägliche Praxis.

Ebene 1: Bilderbuchbetrachtung (KoDEX)

Der Vergleich der drei Messzeitpunkte erfolgt hinsichtlich drei zentraler Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“: (1) Gesprächsanteile (2) Frageanteile und (3) Feinanalyse des Einsatzes der Fragestrategien.

Schritt 1: Gesprächsanteile (M1 – M3)

Der Vergleich der Gesprächsanteile auf der Satzebene bringt hervor, dass der Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkräfte kontinuierlich höher ist als der der beteiligten Kinder. Nach der Intervention erreichen sie mit 53,24% den geringsten Gesprächsanteil. Folglich gelingt es den pädagogischen Fachkräften zum dritten Messzeitpunkt am besten ihren eigenen Gesprächsanteil zu reduzieren und den der Kinder zu erhöhen.

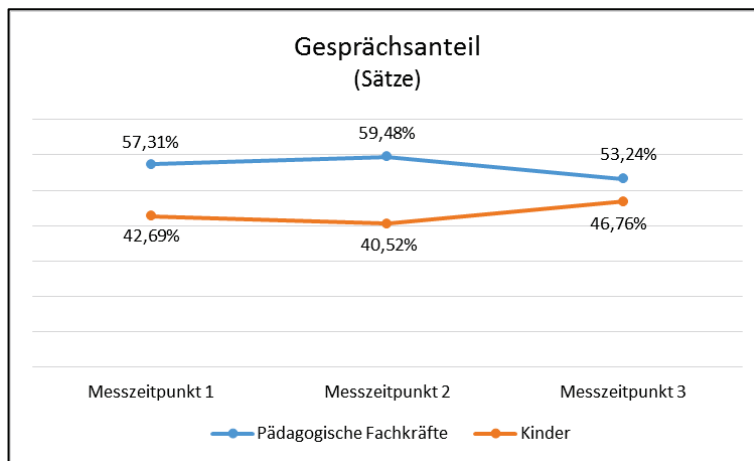


Abb. 20: Gesprächsanteile der Gesamtstichprobe (Sätze) (M1 – M3)

Die Auswertung auf Grundlage der Anzahl der Sätze und Wörter bringt nicht nur hervor, dass die pädagogischen Fachkräfte im Vergleich vom ersten zum dritten Messzeitpunkt weniger Sätze geäußert haben, sondern zeigt auf, dass sie auch deutlich weniger Wörter verwendet haben. Zum ersten Messzeitpunkt äußern die pädagogischen Fachkräfte 17253 Wörter (65,70%) und zum dritten Messzeitpunkt 14956 Wörter (64,24%). Dies deutet darauf hin, dass die pädagogischen Fachkräfte kürzere Sätze als zu Beginn formulieren. Dieses Ergebnis zeigt sich ebenso auf der Kindebene. Die an den Bilderbuchbetrachtungen beteiligten Kinder äußerten zum ersten Messzeitpunkt 9009 Wörter (34,30%). Obwohl sich der prozentuale Gesprächsanteil zum dritten Messzeitpunkt auf 35,76% erhöht hat und die Kinder mehr Sätze gesagt haben, äußern sie nur 8326 Wörter. Dies bedeutet, dass die Sätze der Kinder kürzer sind als zuvor.

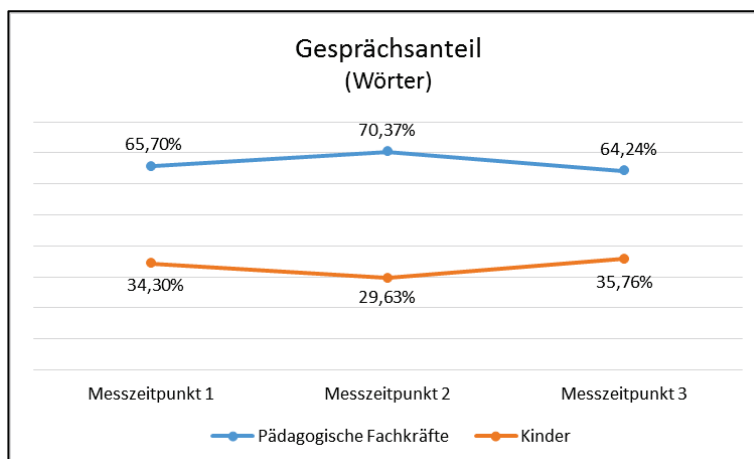


Abb. 21: Gesprächsanteile der Gesamtstichprobe (Wörter) (M1 – M3)

Schritt 2: Vergleich des Frageanteils (M1 – M3)

Der Frageanteil der pädagogischen Fachkräfte hat sich kontinuierlich über alle Messzeitpunkte hinweg erhöht. Der Prä-Test weist einen Frageanteil von 29,70% nach. Dies meint, dass von den 3323 selbstproduzierten Sätzen des Gesprächsanteils 987 als Fragen formuliert werden.

Zum dritten Messzeitpunkt erhöht sich der Frageanteil auf 34,38%. Folglich sind 1007 Sätze des 2929 Sätze umfassenden Gesprächsanteils Fragestellungen.

Die Ergebnisse des ersten und zweiten Schrittes zeigen, dass die Ziele, Verringerung des Gesprächsanteils und Erhöhung des Frageanteils, durch das ICB erreicht werden. Dies deutet darauf hin, dass die pädagogischen Fachkräfte bewusst Fragen einsetzen, um die Kinder am Gespräch zu beteiligen.

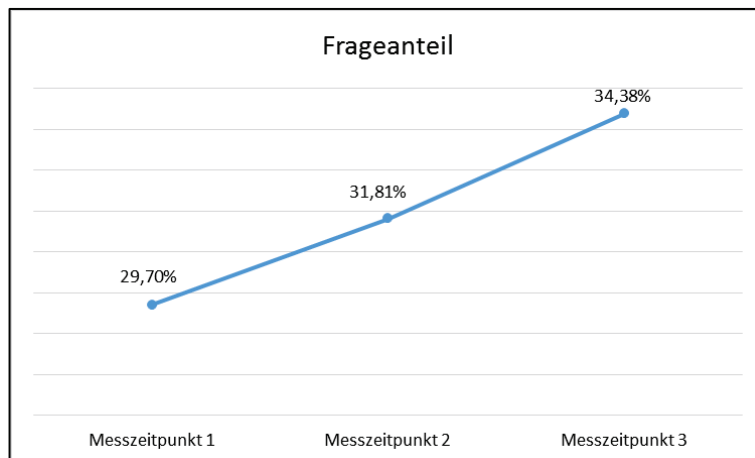


Abb. 22: Frageanteile (N=11) (M1 – M3)

Schritt 3: Feinanalyse der eingesetzten Fragestrategien (M1 – M3)

Die Feinanalyse des Einsatzes der Fragestrategien ergänzt die Analyse des Frageanteils dahingehend, dass nicht nur überprüft wird, ob die pädagogischen Fachkräfte zum dritten Messzeitpunkt häufiger Fragen als zuvor einsetzen, sondern welche Fragestrategien verwendet werden. Das Ziel bestand darin, den pädagogischen Fachkräften zu vermitteln, dass „komplexe Fragen“, wie „Warum“-Fragen, sich besonders dazu eignen, den Gesprächsanteil der Kinder während einer Bilderbuchbetrachtung zu erhöhen sowie die kindliche kognitive Entwicklung gezielt zu unterstützen. Dies liegt darin begründet, dass diese Fragen zur Beantwortung von den Kindern eine Begründung erfordern und sie dadurch provoziert werden längere, umfangreichere und grammatisch komplexere Sätze zu bilden und ihre Gedanken zu verbalisieren.

Der Vergleich der drei Messzeitpunkte bringt hervor, dass sich der Einsatz „geschlossener Fragen“ fortwährend reduziert hat und zwar von anfänglich 40,22% auf letztendlich 34,06%. Demgegenüber hat sich der Anteil „einfacher Fragen“ kontinuierlich erhöht und zwar von 39,51% auf 44,89%.

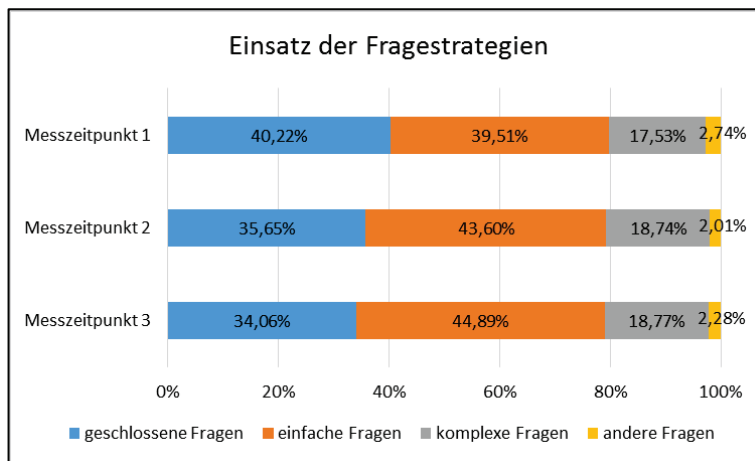


Abb. 23: Einsatz der Fragestrategien (N=11) (M1 – M3)

Die unten angeführte Abbildung verdeutlicht den Einsatz der Fragestrategie „komplexe Fragen“. Der Vergleich der drei Messzeitpunkte zeigt, dass sich der Anteil von anfänglich 17,53% zunächst auf 18,74% erhöht hat. Zuletzt kommt es zu einem erneuten minimalem Anstieg auf 18,77%.

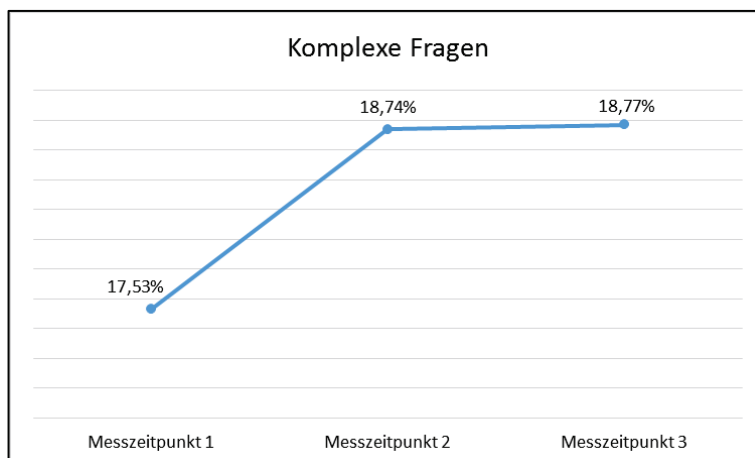


Abb. 24: Einsatz der Fragestrategien „komplexe Fragen“ (N=11) (M1 – M3)

Die Ergebnisse zeigen, dass die pädagogischen Fachkräfte zum dritten Messzeitpunkt öfter als zuvor „Offene Fragen“ („einfache Fragen und „komplexe Fragen“) einsetzen, um die Kinder am Gespräch zu beteiligen. Die Antworten der Kinder beinhalten dadurch häufiger Beschreibungen und Begründungen ihrer Gedanken.

Ebene 2: Alltägliche Praxis

Schritt 1: Überblick über alle Dimensionen (M1-M3)

Zunächst erfolgt ein Überblick über die Ergebnisse des Beobachtungsverfahrens DO-RESI auf den vier Qualitätsdimensionen: Organisation, Beziehung, adaptive Unterstützung und sprachlich-kognitive Herausforderung. Die Ergebnisse belegen eine kontinuierliche Verbesserung hinsichtlich aller Qualitätsdimensionen.

Der Vergleich aller Messzeitpunkte bringt zum Vorschein, dass auf der Skala, die von minimal 1 (unzureichend) bis maximal 7 (exzellent) reicht, die pädagogischen Fachkräfte ausschließlich in Bezug auf die Dimension „Beziehung“ eine „gute“ Qualität (Stufe 5) erreichen.

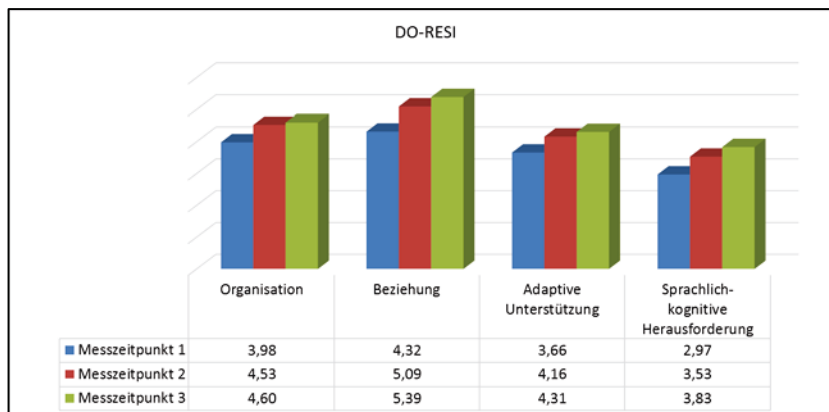


Abb. 25: Qualitätsdimensionen der DO-RESI (N=11) (M1 - M3)

Schritt 2: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“

Wesentlich für die vorliegende Untersuchung sind die Ergebnisse zur Qualitätsdimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“. Hierzu wurden die oben angeführten Mittelwerte auf Signifikanz geprüft.

Die statistische Auswertung ergibt eine Signifikanz von $p < 0.05$ vom ersten zum dritten Messzeitpunkt. Hinsichtlich der Mittelwerte bedeutet dies eine Steigerung von 2,97 auf 3,83 auf einer Ratingskala. Unter Berücksichtigung der geringen Stichprobengröße kann dieser Kompetenzzuwachs als relevant bezeichnet werden. Die unten angeführte Abbildung gibt den jeweiligen Mittelwert der drei Messzeitpunkte wieder.

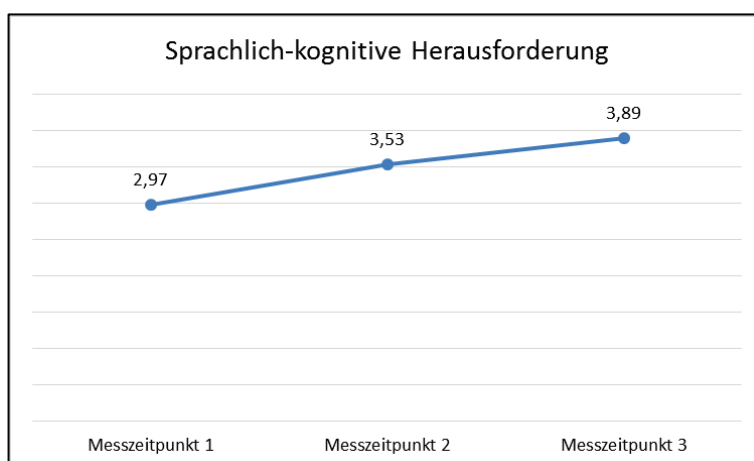


Abb. 26: Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“ (N=11) (M1 - M3)

Schritt 3: Item „Offene Fragen“

Das Item „Offene Fragen“ der Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“ des Beobachtungsverfahrens DO-RESI erfasst die eingesetzten Fragestrategien in der

pädagogischen Praxis (vgl. Fried/Briedigkeit 2008, S. 22). Der Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre Fragestrategien über die drei Messzeitpunkte hinweg kaum verändert haben und folglich keine relevanten Veränderungen erfasst werden können. Der Einsatz „Offener Fragen“ bewegt sich immer noch unterhalb der Qualitätsstufe „gut“ auf einem Mittelwert von 4,273. Folglich gelingt es den pädagogischen Fachkräften nicht das vermittelte Wissen zum Einsatz „offener Fragen“ auf die alltägliche Praxis zu übertragen.

12.4 Selbsteinschätzung

Mit der Erfassung der Selbsteinschätzung werden zwei Ziele verfolgt: (1) Ansichten der pädagogischen Fachkräfte fassbar zu machen und (2) diese mit dem tatsächlich erfassten Wissen und Können in Bezug zu setzen. Denn Studien zeigen, dass die Selbsteinschätzung pädagogischer Fachkräfte nicht zwingend dem tatsächlichen Handeln entsprechen, sondern sich sowohl über- als auch unterschätzen (vgl. Neugebauer 2010; Hendler et al. 2011).

Die folgenden Ergebnisse basieren auf den Antworten zum Fragebogen „Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen“ und werden als Mittelwerte dargestellt. Grundlage bildet eine fünfstufige Ratingskala mit den Werten „gar nicht“ (1), „wenig“ (2), „teils teils“ (3), „ziemlich“ (4) und „völlig“ (5).

Schritt 1: Selbsteinschätzung zum „Wissen“

Die Daten zur Selbsteinschätzung im Bereich „Wissen“ belegen, dass die pädagogischen Fachkräfte grundsätzlich der Ansicht sind, dass sich ihr Fachwissen erweitert hat.

Im Folgenden werden einzelne Items herausgegriffen und in Bezug zum tatsächlich erfassten Wissen anhand des Fragebogens DO-WITE gesetzt. Die pädagogischen Fachkräfte geben mit einem Mittelwert von 1,64 an, dass es ihnen bei der Durchführung von Sprachfördermaßnahmen generell an fachlicher Sicherheit fehlt. Sie fühlen sich aber ziemlich sicher bei der Durchführung von Sprachfördermaßnahmen. Zudem geben sie mit einem Mittelwert von 4,27 an, dass sie mehrere Strategien zum „Dialogischen Lesen“ kennen. Diese Selbsteinschätzung deckt sich mit den gewonnenen Erkenntnissen zum Wissenstest.



Abb. 27: Selbsteinschätzung zum Bereich „Wissen“ (N=11)

Schritt 2: Selbsteinschätzung zum „Können“

Die Daten zur Selbsteinschätzung im Bereich „Können“ weisen nach, dass sich die pädagogischen Fachkräfte nicht nur kompetenter bewerten. Dies wird auch durch die Analyse des Datenmaterials zum „Können“ belegt.

Die pädagogischen Fachkräfte geben mit einem Mittelwert von 4,55 an, dass sie sich durch das ICB-Gespräch sowohl bei der Durchführung einer Bilderbuchbetrachtung als auch im alltäglichen sprachlichen Umgang mit den Kindern kompetenter fühlen (Mittelwert von 4,36). Weiterhin geben sie mit einem Mittelwert von 1,73 an, dass die Weiterbildung zwar zu einem Zuwachs an Wissen im Bereich Sprachförderung geführt hat, es ihnen jedoch schwer fällt dies in der Praxis umzusetzen. Der Vergleich zu dem gezeigten Können stimmt mit der Selbsteinschätzung überein.

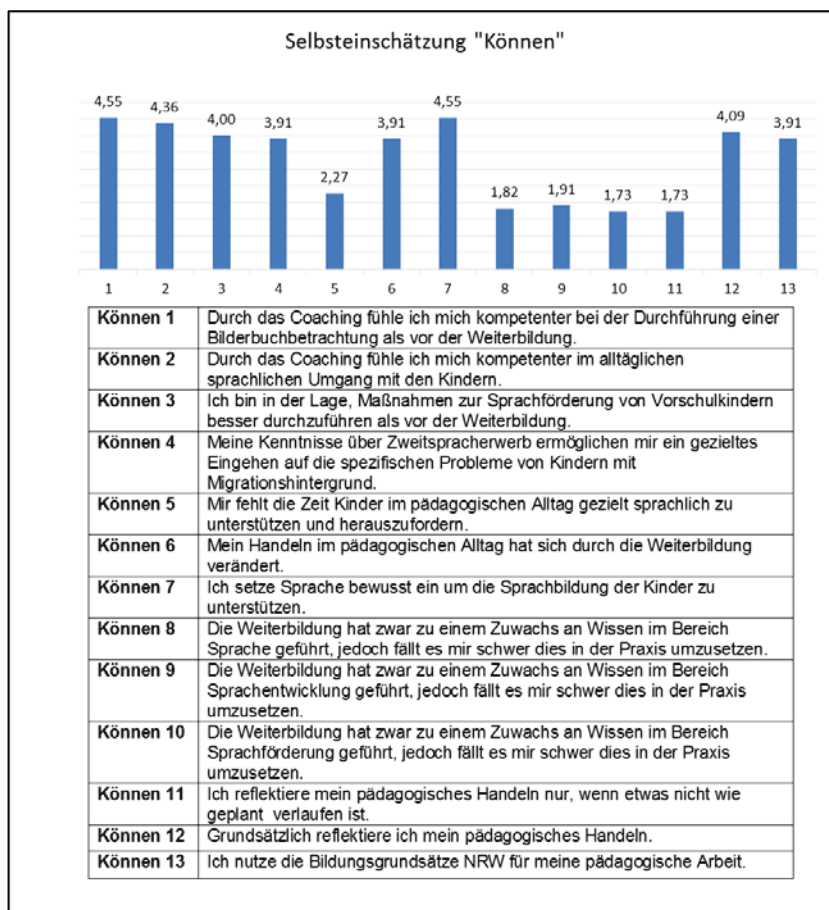


Abb. 28: Selbsteinschätzung zum Bereich „Können“ (N=11)

Schritt 3: Rückmeldung

Die Daten zum Bereich „Rückmeldung“ geben Aufschluss darüber, wie den pädagogischen Fachkräften die Kombination aus Fortbildungstagen und Coaching zugesagt hat. Die Analyse bringt hervor, dass die pädagogischen Fachkräfte mit einem Mittelwert von 4,91 der Ansicht sind, dass Coaching eine gute Methode zur Kompetenzerweiterung darstellt und es entsprechend nicht ausgereicht hätte nur Fortbildungstage anzubieten. Weiterhin weisen die Daten darauf hin, dass die Anzahl der Fortbildungstage und Coachingtermine nicht zu hoch ist. Mit einem Mittelwert von 4,36 geben sie an, dass sie generell mit der Durchführung der Weiterbildung zufrieden sind.

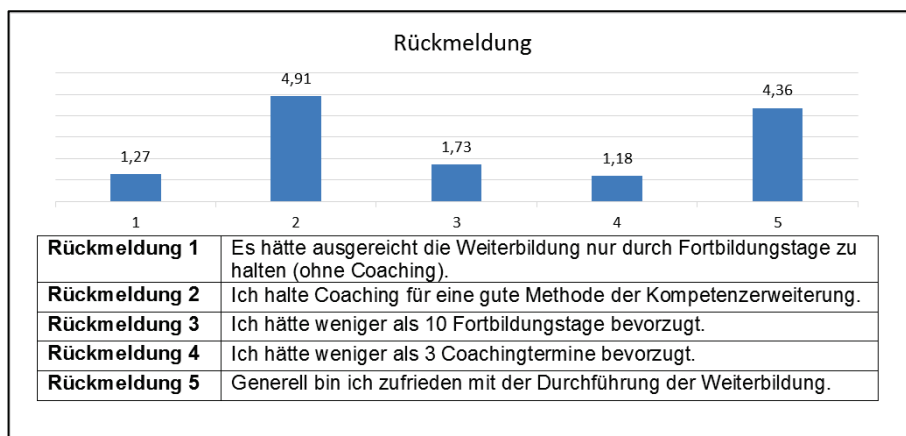


Abb. 29: Selbsteinschätzung zum Bereich „Rückmeldung“ (N=11)

12.5 Gruppenvergleich

Der folgende Abschnitt widmet sich einem Gruppenvergleich des Merkmals „Können“ von pädagogischen Fachkräften mit und ohne einer Zusatzqualifizierung als Sprachförderkraft. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass davon ausgegangen werden kann, dass Sprachförderkräfte aufgrund ihrer Zusatzqualifizierung bereits über ein dezidiertes Wissen über Sprachbildung und Sprachförderung verfügen und dieses in der alltäglichen Praxis Anwendung findet. Von den elf pädagogischen Fachkräften verfügen fünf über eine Zusatzqualifizierung als Sprachförderkraft. Dementsprechend sind sechs pädagogische Fachkräfte der Gruppe ohne diese Zusatzqualifizierung zuzuordnen.

Die Analyse des „Könnens“ erfolgt sowohl für die Bilderbuchbetrachtung als auch für die alltägliche Praxis. Dabei orientiert sie sich an den bereits beschriebenen Ebenen der Analyse der Gesamtstichprobe.

12.5.1 Gruppenvergleich - Können

Ebene 1: Bilderbuchbetrachtung (KoDEX)

Schritt 1: Vergleich der Gesprächsanteile der pädagogischen Fachkräfte zu den beteiligten Kindern (M1 – M3)

Der Vergleich der Gesprächsanteile zeigt, dass Sprachförderkräfte zu allen Messzeitpunkten einen höheren Gesprächsanteil aufweisen als pädagogische Fachkräfte ohne diese Zusatzausbildung. Zudem fällt auf, dass beide Gruppen ihren Gesprächsanteil im Vergleich von ersten zum dritten Messzeitpunkt reduziert haben.

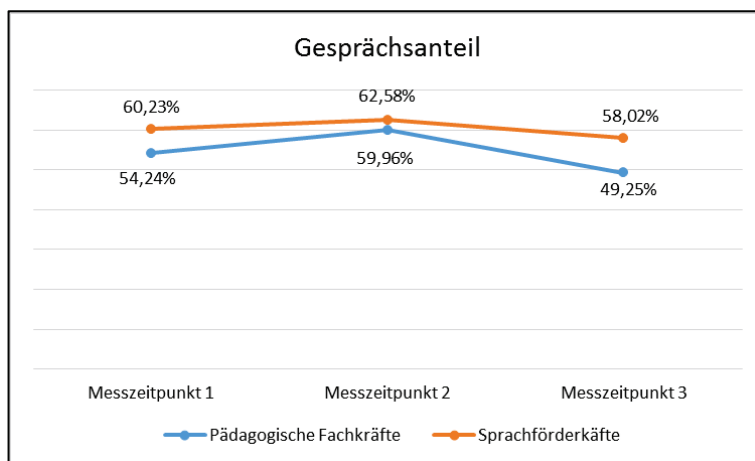


Abb. 30: Gruppenvergleich zum Gesprächsanteil (M1 – M3)

Die unten angeführte Tabelle gibt neben dem prozentualen Anteil auch die tatsächlich geäußerten Sätze der pädagogischen Fachkräfte und Sprachförderkräfte an und setzt diesen mit dem der Kinder in Relation.

	M 1 in % (Sätze)	M 2 in % (Sätze)	M 3 in % (Sätze)
Gesprächsanteil PFK	54,24% (1530)	56,96% (1985)	49,25% (1475)
Gesprächsanteil Kinder	45,76% (1291)	43,04% (1500)	50,75% (1520)
Gesprächsanteil SFK	60,23% (1793)	62,58% (1771)	58,02% (1454)
Gesprächsanteil Kinder	39,77% (1184)	37,42% (1059)	41,98% (1052)

Tab. 26: Gruppenvergleich zum Gesprächsanteil in Relation zum Gesprächsanteil der Kinder (M1 – M3)

Schritt 2: Vergleich der Frageanteile (M1 – M3)

Der Gruppenvergleich bezüglich des Frageanteils zeigt, dass Sprachförderkräfte vor der Intervention und zum letzten Messzeitpunkt häufiger Fragen an die Kinder richten als pädagogische Fachkräfte. Zudem weist der Vergleich nach, dass sich der Frageanteil pädagogischer Fachkräfte kontinuierlich erhöht hat, wohingegen sich dieser bei den Sprachförderkräften zum zweiten Messzeitpunkt zunächst reduziert hat.

Hinsichtlich der Überprüfung der Wirksamkeit des ICB lässt sich festhalten, dass diese für das Ziel der Erhöhung des Frageanteils und der Verringerung des Gesprächsanteils für beide Gruppen bestätigt werden kann.

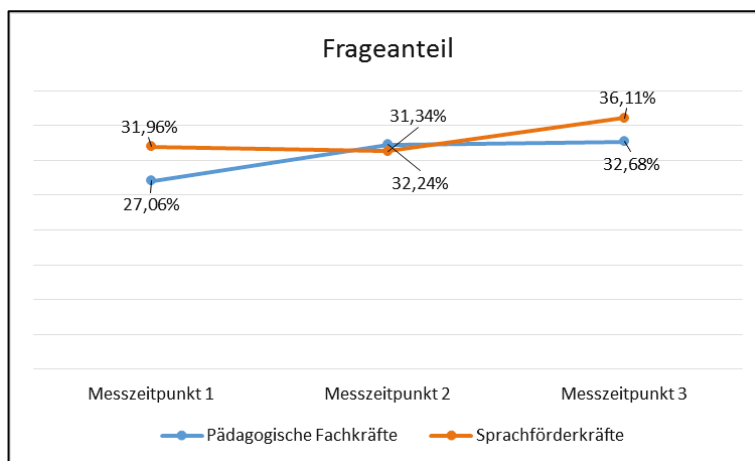


Abb. 31: Gruppenvergleich zum Frageanteil (M1 – M3)

Schritt 3: Feinanalyse des Einsatzes der Fragestrategien von Sprachförderkräften und pädagogischen Fachkräften

Der Gruppenvergleich zum Einsatz der Fragestrategien belegt, dass Sprachförderkräfte zu allen drei Messzeitpunkten weniger „geschlossene Fragen“ und „einfache Fragen“ und häufiger „komplexe Fragen“ an die Kinder richten als pädagogische Fachkräfte. Dennoch dominiert in beiden Gruppen der Einsatz von „einfachen Fragen“ während der Bilderbuchbetrachtung.

Der Vergleich vom Pretest zum dritten Messzeitpunkt belegt, dass Sprachförderkräfte den Einsatz „offener“ Fragen um 7,4% (von M1: 58,12% zu M3: 65,52%) gesteigert haben und pädagogische Fachkräfte dies um 6,06% (von M1: 55,55% zu M3: 61,06%).

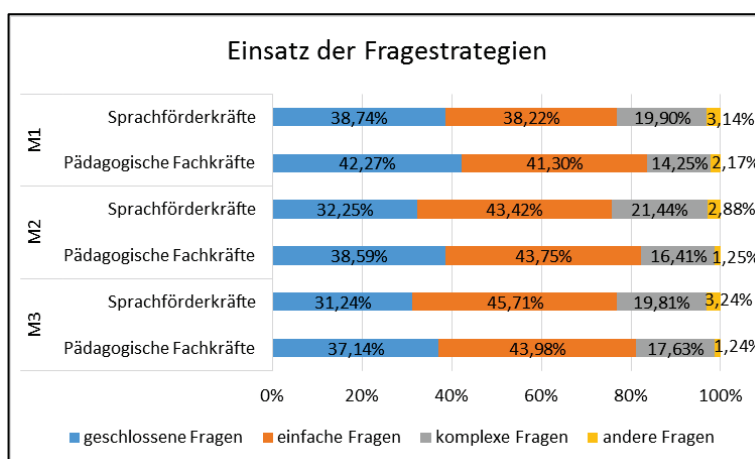


Abb. 32: Gruppenvergleich zum Einsatz der Fragestrategien (M1 - M3)

Hinsichtlich des Einsatzes „komplexer Fragen“ zeigt der Gruppenvergleich, dass Sprachförderkräfte fortwährend häufiger „komplexe Fragen“ einsetzen als pädagogische Fachkräfte ohne Zusatzqualifizierung. Dennoch konnten Letztere ihren Anteil um etwa 3% erhöhen, wohingegen Sprachförderkräfte diesen um 0,09% verringert haben. Dieses Ergebnis deutet daraufhin, dass ein höherer Lernzuwachs zu erwarten ist, wenn die

Ausgangsvoraussetzungen sehr niedrig sind. Das Ziel der Erhöhung des Einsatzes „komplexer Fragen“ kann folglich nur für pädagogische Fachkräfte ohne Zusatzausbildung bestätigt werden.

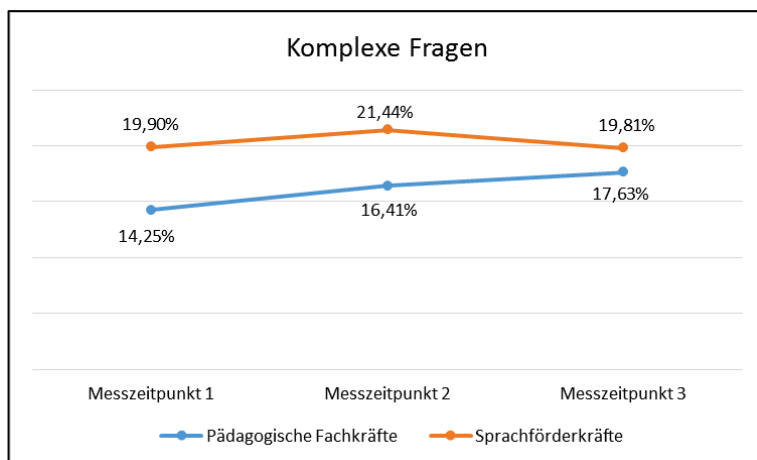


Abb. 33: Gruppenvergleich zum Einsatz „komplexer Fragen“ (M1 - M3)

Mit dem Ziel der Überprüfung, ob dieser nach Prozentwerten bestehende Unterschied zwischen Sprachförderkräften und pädagogischen Fachkräften bezüglich des Einsatzes der einzelnen Fragestrategien bedeutsam ist, wurde ein Chi-Quadrat-Test, die Homogenität der Gruppe betreffend, durchgeführt. Dieser gibt Aufschluss darüber, ob Sprachförderkräfte tatsächlich bedeutsam häufiger „komplexe Fragen“ und weniger „geschlossene Fragen“, „einfache Fragen“ und „andere Fragen“ einsetzen als pädagogische Fachkräfte. Die Testung ergibt, dass die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zu keinem Messzeitpunkt und keine Fragestrategie betreffend signifikant bzw. relevant sind.

Testung auf Gruppenunterschiede		
Messzeitpunkt	Fragestrategie	p-value (Signifikanz bei < .05)
M 1	Geschlossene Fragen	0.2202
	Einfache Fragen	0.5438
	Komplexe Fragen	0.3958
	Andere Fragen	0.3292
M2	Geschlossene Fragen	0.265
	Einfache Fragen	0.3550
	Komplexe Fragen	0.2771
	Andere Fragen	0.08208
M3	Geschlossene Fragen	0.2414
	Einfache Fragen	0.2771
	Komplexe Fragen	0.259
	Andere Fragen	0.2326

Tab. 27: Testung auf Gruppenunterschiede

Können

Ebene 2: Alltägliche Praxis

Überblick über alle Dimensionen (DO-RESI)

Es folgt ein Gruppenvergleich für die vier Qualitätsdimensionen des Beobachtungsverfahrens DO-RESI.

Hinsichtlich der Qualitätsdimensionen „Organisation“, „Beziehung“ und „adaptive Unterstützung“ bringt der Gruppenvergleich hervor, dass sowohl Sprachförderkräfte als auch pädagogische Fachkräfte ausschließlich in Bezug auf die Dimension „Beziehung“ eine „gute“ Qualität (Stufe 5) erreichen. Der Vergleich vom ersten zum dritten Messzeitpunkt zeigt, dass sich die Qualität in beiden Gruppen verbessert hat. So erreichen alle Fachkräfte die Qualitätsstufe 4. Dies bedeutet, dass zwar eine Steigerung der Qualität erzielt wurde, jedoch noch weiterer Qualifizierungsbedarf besteht.

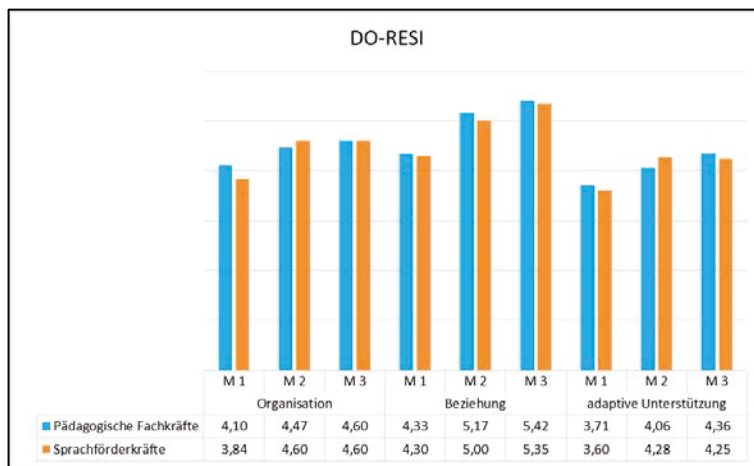


Abb. 34: Gruppenvergleich zu drei Dimensionen der DO-RESI (M1 - M3)

Die Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“ betreffend zeigt der Gruppenvergleich, dass sich die Qualität sowohl von den Sprachförderkräften als auch von den pädagogischen Fachkräften kontinuierlich gesteigert hat. Im Vergleich vom ersten zum dritten Messzeitpunkt haben sich Sprachförderkräfte sogar um eine ganze Qualitätsstufe verbessert. Allerdings liegen alle Fachkräfte auch noch zum dritten Messzeitpunkt unterhalb der Qualitätsstufe „gut“ (Stufe 5). Dieses Ergebnis legt die Vermutung nahe, dass Sprachförderkräften ein Transfer des vermittelten Wissens in die alltägliche Praxis deshalb besser gelingt als pädagogischen Fachkräften, weil dieses für sie aufgrund ihrer Funktion in der Kindertageseinrichtung von besonderer Relevanz ist.

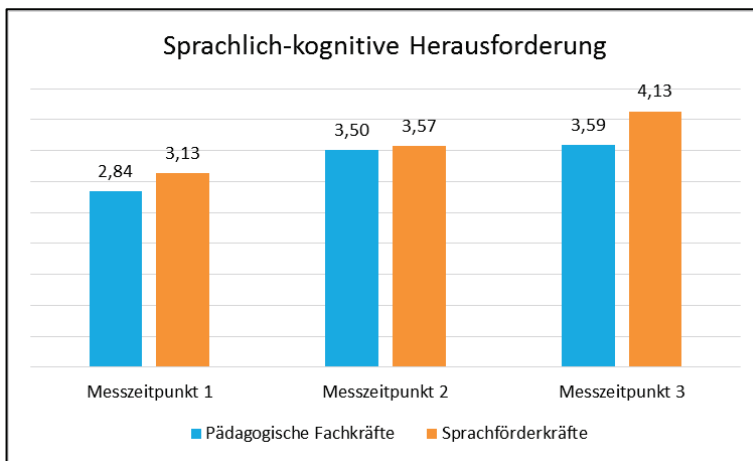


Abb. 35: Gruppenvergleich zur Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“ (M1 - M3)

12.5.2 Gruppenvergleich - Selbsteinschätzung

Es folgt ein Gruppenvergleich zur Selbsteinschätzung in den Bereichen „Wissen“ und „Können“ des Fragebogens „Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen“. Zudem wird ein Überblick geboten, wie Sprachförderkräfte und pädagogische Fachkräfte die Fortbildung und das Coaching bewerten.

Schritt 1: Selbsteinschätzung des Wissens

Die Selbsteinschätzung erfolgt anhand fünf ausgewählter Items des Bereichs „Wissen“. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich Sprachförderkräfte insgesamt kompetenter fühlen und sich mehr zutrauen als pädagogische Fachkräfte. Dies zeigt sich sowohl in der allgemeinen Frage zur fachlichen Sicherheit bei der Durchführung von Sprachfördermaßnahmen als auch bei ausgewählten Sprachförderschwerpunkten wie dem frühen Schriftspracherwerb.

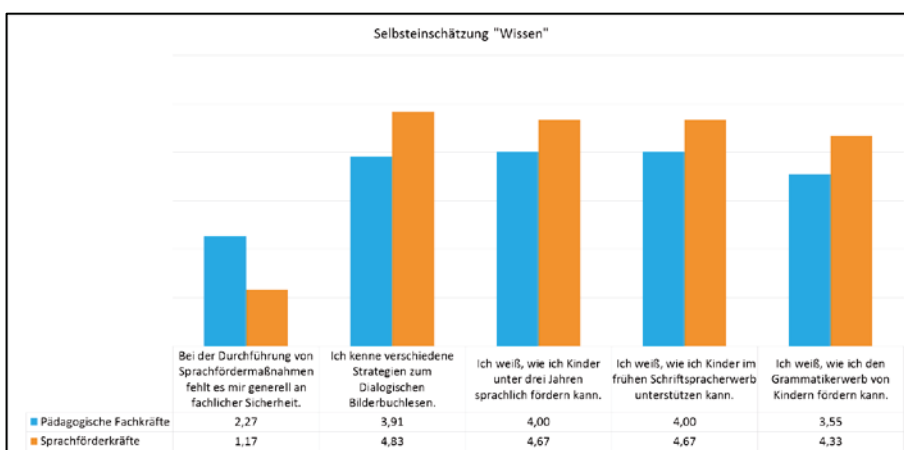


Abb. 36: Gruppenvergleich zur Selbsteinschätzung „Wissen“

Schritt 2: Selbsteinschätzung des Könnens

Die Selbsteinschätzung zum Bereich „Können“ erfolgt anhand drei ausgewählter Items. Bei den Items handelt es sich jeweils um die Frage, inwieweit es den pädagogischen Fachkräften und Sprachförderkräften gelingt, das vermittelte Wissen auch tatsächlich in der Praxis umzusetzen. Der Vergleich zeigt, dass Sprachförderkräfte der Ansicht sind das vermittelte Wissen über Sprache, Sprachentwicklung und Sprachförderung umsetzen zu können. Demgegenüber teilen pädagogische Fachkräfte nicht ganz diese Ansicht.

In Anbetracht der höheren Qualität der Sprachförderkräfte hinsichtlich der Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“ (DO-RESI) stimmt die Selbsteinschätzung der beiden Gruppen mit dem tatsächlichen Handeln überein.

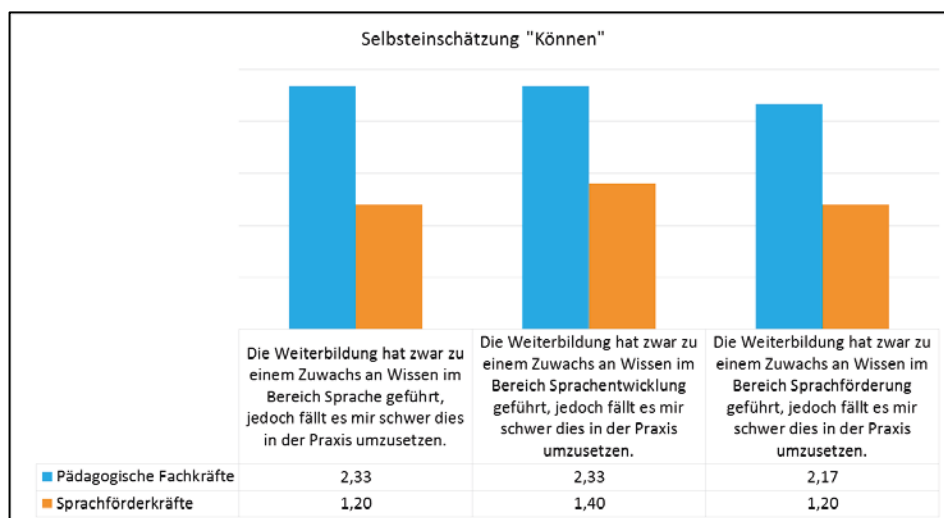


Abb. 37: Gruppenvergleich zur Selbsteinschätzung „Können“

Schritt 2: Selbsteinschätzung „Rückmeldung“

Der Bereich „Rückmeldung“ gibt Aufschluss darüber, wie zufrieden die pädagogischen Fachkräfte und Sprachförderkräfte mit der Fortbildung und dem Coaching sind. Der Gruppenvergleich belegt, dass alle Fachkräfte „ziemlich“ (Stufe 4) zufrieden sowohl mit der Fortbildung als auch dem Coaching sind. Zudem fällt auf, dass keine der Sprachförderkräfte weniger als zehn Fortbildungstage gewollt hätte. Im Vergleich zu den pädagogischen Fachkräften zeigt sich, dass diese etwas weniger zufrieden mit der Weiterbildung sind und einige die Ansicht vertreten, dass weniger als zehn Fortbildungstage ausgereicht hätten. Zudem halten alle Sprachförderkräfte Coaching für eine gute Methode der Kompetenzerweiterung und hätten nicht weniger als drei ICB-Gespräche bevorzugt.

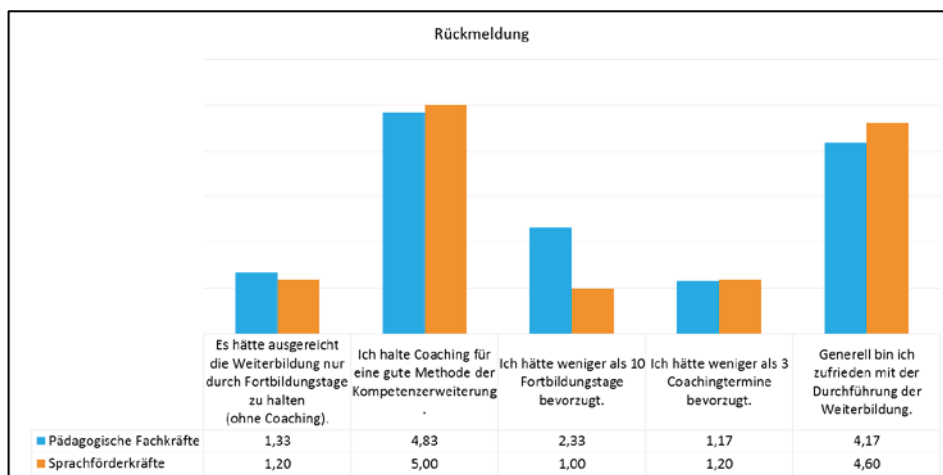


Abb. 38: Gruppenvergleich zur Selbsteinschätzung „Rückmeldung“

12.6 Fazit zur Analyse der Gesamtstichprobe

Die Überprüfung der Wirksamkeit der Methode Coaching (ICB) erfolgte in diesem Kapitel mithilfe der Analyse des Datenmaterials zur Gesamtstichprobe. Die Ergebnisdarstellung gliedert sich dabei in die Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ auf.

Die Überprüfung der Wirksamkeit des ICB bezüglich des Merkmals „Wissen“ basiert auf der Berechnung von Häufigkeiten. Hierzu wurden die Antworten der pädagogischen Fachkräfte zu vier ausgewählten Items des Wissenstests „DO-WITE“ ausgewertet. Dabei zeigt sich, dass ein wissensbezogener Lernzuwachs hinsichtlich des Förderansatzes „Dialogisches Lesen“ erfasst werden kann.

Die Ermittlung der Wirksamkeit des ICB hinsichtlich des Merkmals „Motive“ erfolgte durch die Auswertung des quantitativen Datenmaterials (DO-FRIKA) und einer qualitativen Inhaltsanalyse der Antworten der pädagogischen Fachkräfte des „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1 – 3)“. Die Daten weisen darauf hin, dass die pädagogischen Fachkräfte im Vergleich zum Pretest zuletzt die Genauigkeit ihrer Planung von Sprachfördermaßnahmen reflektierter einschätzen. Allerdings argumentieren sie in Bezug zur Planung und Durchführung ihrer Bilderbuchbetrachtung nicht gezielt mit Interaktionsmerkmalen des „Dialogischen Lesens“. Somit gibt es keinen Beleg dafür, dass das ICB zu einer Veränderung der Haltungen von pädagogischen führen kann bzw. dieses in der Selbstdarstellung nicht zum Tragen kommt. Die Ergebnisse zum Merkmal „Können“ sind von besonderem Forschungsinteresse, weil nur diese abzubilden vermögen, ob und inwiefern das ICB tatsächlich zu einem veränderten und somit die kindliche Entwicklung anregenden Handeln geführt hat. Hierzu wurden die gewonnenen Daten zum Redeanteil (Gesprächs- und Vorleseanteil) der pädagogischen Fachkräfte zu dem Gesprächsanteil der Kinder in Relation gesetzt. Dadurch lässt sich in einem Überblick veranschaulichen, wie hoch der Gesprächsanteil der Kinder tatsächlich war und wodurch der Redeanteil der pädagogischen Fachkräfte gekennzeichnet ist. Der Vergleich der

drei Messzeitpunkte zum gesamten Gespräch belegt, dass für die Gesamtstichprobe lediglich ein geringfügiger Kompetenzzuwachs erfasst werden konnte.

Zum ersten Messzeitpunkt, also vor der Intervention, umfasst der Gesprächsanteil aller beteiligten Kinder 30,84% und der Redeanteil der pädagogischen Fachkräfte 69,16%. Gemäß der Fokussierung auf ausgewählte Merkmale der Datenanalyse erfolgt ein Überblick über die Interaktionsmerkmale, die die pädagogischen Fachkräfte eingesetzt haben. Dabei zeigt sich, dass sie vor allem „Sonstige Strategien“ (41,48%) (hier verstanden als selbstproduzierter sprachlicher Anteil, der nicht als Frage formuliert wurde), einsetzen und sich der Frageanteil auf 16,82% beschränkt. Von diesem Frageanteil gehören 3,11% der Fragestrategie „komplexe Fragen“ an. Dies bedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte nur sehr wenige anregende Fragen an die Kinder richten, die zu langanhaltenden Äußerungen führen könnten und die Denkprozesse der Kinder sichtbar werden lassen.

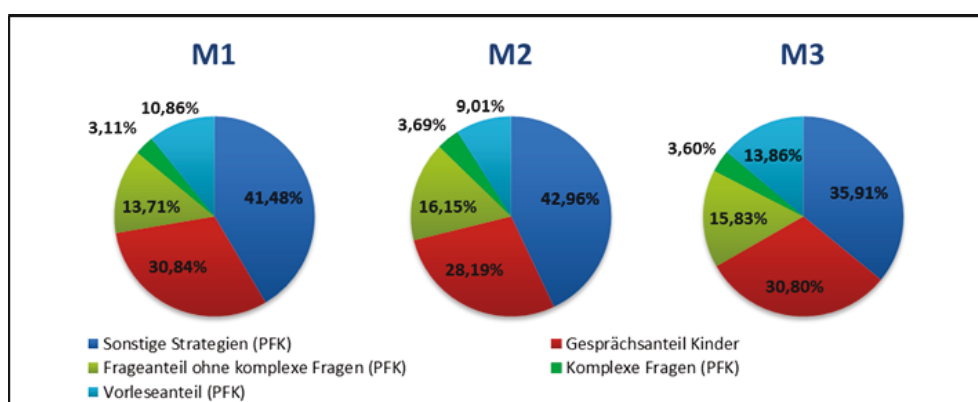


Abb. 39: Sprachliche Inhalte der Bilderbuchbetrachtungen (N=11) (M1 – M3)

Nach dem ersten ICB-Gespräch (Messzeitpunkt 2) zeigt sich, dass zwei der drei Ziele des Coachings erreicht wurden und zwar die Erhöhung des Frageanteils und die Steigerung des Einsatzes „komplexer Fragen“. Demgegenüber wurde das Ziel der Erhöhung des Gesprächsanteils der Kinder nicht verwirklicht. Der Frageanteil beträgt 19,84% und hat sich somit um 3,02% erhöht. Der Anteil „komplexer Fragen“ (3,69%) ist um 0,58% gestiegen. Folglich handelt es sich um einen geringfügigen Kompetenzzuwachs, der kaum Aussagen über die Wirksamkeit des ICB zulässt.

Auch zum dritten Messzeitpunkt lässt sich die Wirksamkeit des ICB anhand der Datenanalyse nicht bestätigen. Im Vergleich zum zweiten Messzeitpunkt erfolgte kein erneuter Kompetenzzuwachs der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Erhöhung des Frageanteils und der Steigerung des Einsatzes „komplexer Fragen“. Den Frageanteil (15,83%) betreffend, hat sich dieser verringert, liegt jedoch noch über dem Ausgangsniveau von 13,71%. Dieses trifft auch für den Einsatz „komplexer Fragen“ zu, der letztendlich 3,60% des gesamten Gesprächs ausmacht. Allerdings wurde das Ziel der Reduzierung des Gesprächsanteils erreicht. Dieser hat sich vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt um 2,61% reduziert.

Festzuhalten bleibt, dass die Wirksamkeit der Professionalisierungsmethode Coaching (ICB) anhand der Datenanalyse der Gesamtstichprobe nicht ausreichend bestätigt werden kann. Zwar wurden die zwei Ziele (1) Verringerung des Gesprächsanteils, (2) Erhöhung des Frageanteils und Steigerung des Anteils „komplexer Fragen“ durch das ICB erreicht, jedoch ist der Kompetenzzuwachs zu gering, als dass man dies konkret auf die Effektivität des ICB zurückführen kann.

Ein relevantes Ergebnis bringt die Analyse der Gesamtstichprobe jedoch zum Vorschein. Ein gezielter Einsatz von Fragen und die Verringerung des Gesprächsanteils der pädagogischen Fachkräfte allein bewirkt nicht zwingend eine höhere sprachliche Beteiligung der Kinder. Demnach scheinen nicht erfasste Merkmale, die dem Anteil „sonstige Strategien“ zugeordnet sind, einen zentralen Einfluss auf die sprachliche Mitwirkung von Kindern an einer Bilderbuchbetrachtung haben.

Auf der zweiten Ebene der Analyse des Merkmals „Können“ wurden die quantitativen Daten des Beobachtungsverfahrens „DO-RESI“ herangezogen. Hinsichtlich der Interaktionsqualität in der alltäglichen Praxis zeigt sich in Bezug auf alle vier Dimensionen „Organisation“, „Beziehung“, „adaptive Unterstützung“ und „sprachlich-kognitive Herausforderung“ (relevante Verbesserung) eine Verbesserung. Zugleich belegen die Ergebnisse, dass weiterer Qualifizierungsbedarf besteht, da die pädagogischen Fachkräfte ausschließlich hinsichtlich der Dimension „Beziehung“ eine „gute“ Qualität (Stufe 5) erreichen und die weiteren Dimensionen unterhalb dieser Qualitätsstufe liegen.

Der Gruppenvergleich zwischen pädagogischen Fachkräften mit und ohne Zusatzqualifizierung als Sprachförderkraft bringt hervor, dass Sprachförderkräfte zwar laut Pretest über ein höheres Ausgangsniveau in Bezug auf den Frageanteil und den Einsatz „komplexer Fragen“ während einer Bilderbuchbetrachtung verfügen, pädagogische Fachkräfte jedoch deutlich mehr hinzugelernt haben und letztendlich das Ausgangsniveau der Sprachförderkräfte zum dritten Messzeitpunkt erreichen. Demgegenüber ist der diesbezügliche Lernzuwachs bei den Sprachförderkräfte nicht bedeutsam und zudem ist ihr Gesprächsanteil fortwährend höher als der der pädagogischen Fachkräfte. Ein bedeutsamer Unterschied zeigt sich jedoch hinsichtlich der alltäglichen Praxis in der Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“. Dort haben sich die Sprachförderkräfte um eine Qualitätsstufe verbessert.

Festzuhalten bleibt, dass bezogen auf die drei Merkmale „Wissen“ und „Können“ ein Lernzuwachs bestätigt werden kann. Dies deutet darauf hin, dass das ICB als Professionalisierungsmethode wirksam ist, auch wenn für die Gesamtstichprobe zum Teil nur ein geringer Kompetenzzuwachs erfasst werden konnte.

13. Ergebnisse der Analyse im Einzelfall

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Analyse im Einzelfall dargelegt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt in Bezug auf die drei Merkmale professioneller Handlungskompetenz „Wissen“, „Motive“ und „Können“. Grundlage dieser Darstellung bildet eine vorangegangene Analyse der Kompetenzen jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft. Im ersten Schritt wird beispielhaft eine dieser Analysen im Einzelfall offengelegt. Hierzu wird die Fallakte 03 betrachtet, da diese sehr gut die Wirksamkeit des ICB hinsichtlich der Merkmale „Wissen“ und „Können“ abbildet. Im zweiten Schritt werden diese Einzelergebnisse aller Beteiligten einander gegenübergestellt. Somit ergänzt diese Darstellung die Querschnittanalyse, indem nicht nur generell die Wirksamkeit des ICB überprüft werden kann, sondern Entwicklungsunterschiede offengelegt werden können.

13.1 Fallakte 03

Allgemeine Informationen zur pädagogischen Fachkraft

Fallakte	03
Alter	40
Ausbildung	Staatlich anerkannte Erzieherin
Jahre im Beruf tätig	21
Funktion in der Einrichtung	Zweit-/ Ergänzungskraft, Sprachförderkraft
Umfang der Berufstätigkeit	Teilzeit
Nicht-deutsche Muttersprache oder Zweitsprache	Nein
Träger	Arbeiterwohlfahrt, Deutsches Rotes Kreuz, Paritätischer Wohlfahrtsverband oder deren Mitgliedsorganisation
Einrichtungsform	kombinierte Form (z.B. Kindergarten- und Tagesstättengruppe mit Übergangsbetreuung)
Altersmischung	Krippen- und Kindergartenkinder (2–6 Jahre)

Tab. 28: Allgemeine Informationen zur PFK 03

Wissen

Zum Wissen der pädagogischen Fachkraft 03 lassen sich Aussagen hinsichtlich eines möglichen Lernzuwachses treffen, weil Daten von drei der vier Items, die Aussagen über das Wissen zum Förderansatz des „Dialogischen Lesens“ zulassen, vorliegen. Keine Informationen liegen bezüglich der erneuten Erhebung des Items 73 vor, da die pädagogische Fachkraft an diesem Fortbildungstag nicht anwesend war.

Die Daten belegen, dass sie vor der Intervention nicht über Vorwissen zum „Dialogischen Lesen“ verfügt hat. Bei der jeweils letzten Erhebung kann sie alle Fragen richtig beantworten. Anhand dieser Daten kann die Wirksamkeit des ICB bestätigt werden.

Item	Fragestellung	Richtige Antwort	Messzeitpunkt	Antwort
26a	Sind direkte Fragen (W-Fragen) hilfreich bei der Wortschatzförderung?	Direkte Fragen helfen, den Wortschatz zu vertiefen.	1	Falsch
26c			3	Richtig
29a	Mit welcher Methode des dialogischen Bilderbuchlesens kann der Wortschatz am besten gefördert werden?	Kombination von Bilderbuchlesen und Wortschatzarbeit.	1	Falsch
29c			3	Richtig
33a	Welche Frageform ist bei der Bilderbuchbetrachtung günstig?	Warum-Fragen, wie z.B. „Warum versteckt sich der Junge hinter dem Baum.“	1	Falsch
33c			3	Richtig
73a	Worin bestehen Vorteile der „Dialogischen Formate“?	Die Erzieherin kann ihre Gesprächsführung ganz an die Ideenwelt und Sprachkompetenz von Kindern anpassen.	1	Falsch
73b			2	Fehlend

Tab. 29: Wissen der pädagogischen Fachkraft 03

Motive

Ebene 1: Auswertung des Items „Sprachfördermaßnahmen plane ich ganz genau.“ (DO-FRIKA)

Die Auswertung der empirischen Daten der ersten Ebene bildet ab, inwiefern die pädagogische Fachkraft 03 der oben angeführten Aussage zustimmt. Auf der fünfstufigen Ratingskala, die von „1=trifft gar nicht zu“ bis „5=trifft völlig zu“ reicht, gibt sie zum ersten und zweiten Messzeitpunkt an Sprachfördermaßnahmen „teils teils“ zu planen (3). Dies deutet daraufhin, dass sie bereits vor der Intervention wusste, dass sie ihre Sprachfördermaßnahmen umfassender planen könnte und das ICB dahingehend keine Verbesserung bewirkt hat.

Ebene 2: Auswertung der Frage „Wieso haben Sie das Bilderbuch in dieser Form behandelt?“ („Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1-3)“)

Die Auswertung der Motive der pädagogischen Fachkraft basiert auf den Antworten auf der im ICB-Gespräch gestellten Frage „Wieso haben Sie das Bilderbuch in dieser Form behandelt?“ aus dem „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1-3)“.

Zum ersten Messzeitpunkt gibt die pädagogische Fachkraft an, das Buch basierend auf der Jahreszeit „Ostern“ ausgewählt zu haben. Die Auswahl der Kinder erfolgte dahingehend, dass diese das Buch noch nicht kannten und sie darauf abzielte diese am Gespräch zu beteiligen. Zum zweiten Messzeitpunkt gibt sie an die Bilderbuchbetrachtung in Bezug auf die Räumlichkeiten und die Sitzordnung der Kinder geplant zu haben, jedoch übernahmen hier die Kinder die Buchauswahl.

Zum dritten Messzeitpunkt gibt die pädagogische Fachkraft zwar nicht konkret an, die Bilderbuchbetrachtung geplant zu haben, jedoch weist ihre Begründung zur Durchführung und Planung auf eine Berücksichtigung der Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ hin.

Den Kindern wurde eine kleine Auswahl von Bilderbüchern geboten, von denen sie eines aussuchen durften. Die Vorauswahl traf die pädagogische Fachkraft unter Berücksichtigung des Lebensweltbezugs, der dargestellten Bilder und eines kindgerechten Textes.

Der Vergleich der Aussagen zeigt, dass die Planung und Durchführung der Bilderbuchbetrachtung über die drei Messzeitpunkte hinweg strukturierter wird. Vor allem die Begründung zum letzten Messzeitpunkt lässt erkennen, dass die Auswahl des Bilderbuches nicht willkürlich war, sondern nach bestimmten Kriterien erfolgt ist. Konkrete Äußerungen zu den Interaktionsmerkmalen des „Dialogischen Lesens“ wie dem zielgerichteten Einsatz der Fragestrategien erfolgen jedoch nicht.

Der Vergleich des ersten und zweiten Schrittes zum Merkmal „Motive“ bringt hervor, dass sie zwar angibt ihre Sprachfördermaßnahmen nur „teils teils“ zu planen, ihre Begründung zur Planung und Durchführung der Bilderbuchbetrachtungen jedoch von Systematik und Bewusstheit gekennzeichnet ist. Somit weicht ihre eigene Einschätzung vom tatsächlichen Handeln ab. Allerdings argumentiert sie nicht explizit mit Interaktionsmerkmalen des „Dialogischen Lesens“, weshalb die Wirksamkeit des ICB diesbezüglich nicht bestätigt werden kann.

Können

Ebene 1: Bilderbuchbetrachtung (KoDEX)

Schritt 1: Vergleich der Gesprächs- und Vorleseanteile der pädagogischen Fachkraft zu den beteiligten Kindern (M1 – M3)

Insgesamt weist der Vergleich der Redeanteile (Gesprächs- und Vorleseanteil) der pädagogischen Fachkraft 03 nach, dass sich ihr Gesprächsanteil minimal erhöht hat und der Vorleseanteil variiert. Im Vergleich zum Pretest hat sie zuletzt ihren Gesprächsanteil erhöht und den Vorleseanteil verringert. Somit kann die die Wirksamkeit des ICB diesbezüglich nicht bestätigt werden.

	M 1 in % (Sätze)	M 2 in % (Sätze)	M 3 in % (Sätze)
Anzahl der Kinder	4	2	2
Redeanteil PFK	78,38% (357)	68,15% (272)	75,22% (380)
Gesprächsanteil PFK	55,56% (295)	57,15% (241)	57,76% (332)
Vorleseanteil PFK	22,82% (62)	11,00% (31)	17,46% (48)
Gesprächsanteil Kinder	21,62% (166)	31,85% (170)	24,78% (176)
Wörter PFK (GA)*	1495	1211	1499
Wörter Kinder	582	675	643

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 30: Gesprächsanteile der PFK 03 (M1 – M3)

Die folgende Abbildung stellt den Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft in Relation zu den der Kinder. Hierbei wird deutlich, dass sich die Kinder zum zweiten Messzeitpunkt (31,85%) deutlich häufiger am Gespräch beteiligen als zum dritten Messzeitpunkt (24,78%), obwohl der Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft fast unverändert bleibt (M2 – M3).

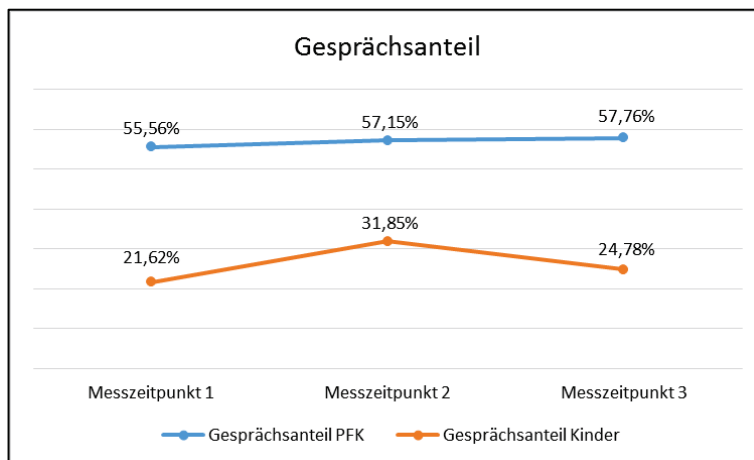


Abb. 40: Gesprächsanteile der PFK 03 (M1 – M3)

Schritt 2: Vergleich des Frageanteils am Gesprächsanteil (M1 – M3)

Der Frageanteil der pädagogischen Fachkraft hat sich kontinuierlich über alle Messzeitpunkte erhöht. Zum ersten Messzeitpunkt umfasst der Frageanteil 33,60%. Dies meint, dass von den 295 Sätzen des Gesprächsanteils 99 als Fragen formuliert wurden. Zum dritten Messzeitpunkt entspricht der Frageanteil 41,30%. Demnach sind 137 der 332 Sätze des Gesprächsanteils Fragen an die Kinder.

Der Vergleich vom ersten zum zweiten Schritt bringt hervor, dass trotz des geringeren Frageanteils zum zweiten Messzeitpunkt, es der pädagogischen Fachkraft dennoch am besten gelungen ist die Kinder sprachlich zu beteiligen. Somit scheint ein erhöhter Frageanteil nicht zwingend zu einem höheren Gesprächsanteil der Kinder zu führen.

Aufgrund des Erreichens des Ziels der Erhöhung des Frageanteils hat sich die Wirksamkeit des ICB bestätigt.

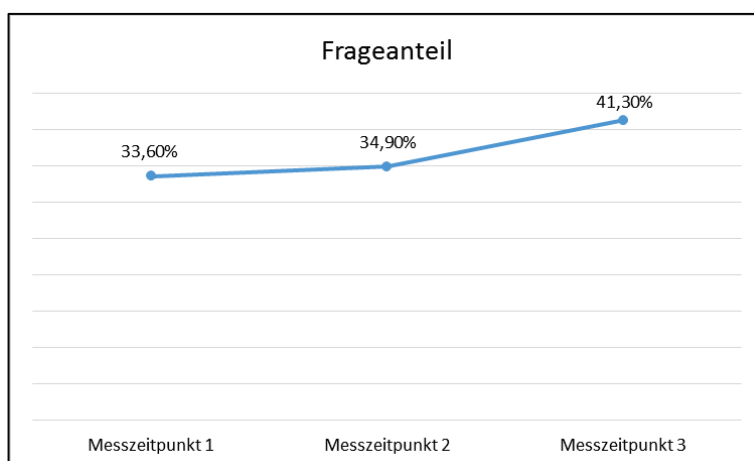


Abb. 41: Frageanteil der PFK 03 (M1 – M3)

Schritt 3: Feinanalyse der eingesetzten Fragestrategien (M1 – M3)

Die Feinanalyse der eingesetzten Fragestrategien erfolgt mit dem Ziel der Überprüfung, ob sich durch das ICB der Anteil „offener Fragen“ und zwar insbesondere der Anteil „komplexer Fragen“ erhöht hat.

Der Vergleich der zwei Messzeitpunkte (M2 und M3) in Relation zum Pretest verdeutlicht, dass das Ziel der Erhöhung des Anteils „offener Fragen“ („einfache Fragen“ und „komplexe Fragen“) erreicht wurde. Von einem Ausgangswert von 62,6% an „offenen Fragen“ steigt der Anteil zum dritten Messzeitpunkt auf 66,4% an. Zudem ist der Einsatz „komplexer Fragen“ minimal um 0,8% gestiegen. Somit kann die Wirksamkeit des ICB in Bezug zum Einsatz der Fragestrategien bestätigt werden.

In Anbetracht des erhöhten Gesprächsanteils der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt fällt auf, dass sie dort die wenigsten „offenen Fragen“ (54,3%) stellt. Dies deutet darauf hin, dass nicht nur die Verringerung des Gesprächsanteils, die Erhöhung des Frageanteils und der Einsatz „offener Fragen“ eine Erhöhung des kindlichen Gesprächsanteils gewährleisten, sondern dieses auch durch eine Verringerung des Vorleseanteils beeinflusst wird.

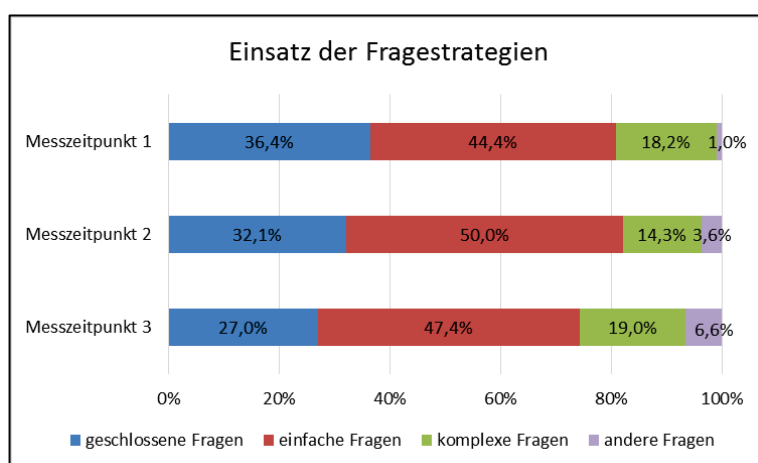


Abb. 42: Feinanalyse des Einsatzes der Fragestrategien der PFK 03 (M1 – M3)

Die unten angeführte Tabelle bildet den Frageanteil und den Einsatz jeder einzelnen Fragestrategie zu den drei Messzeitpunkten ab.

	M 1	M 2	M 3
	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)
Frageanteil PFK	100% (33,6%) (99)	100% (34,9%) (84)	100% (41,3%) (137)
Geschlossene Fragen	36,4% (2,2%) (36)	32,1% (11,2%) (27)	27,0% (11,1%) (37)
Einfache Fragen	44,4% (14,9%) (44)	50,0% (17,4%) (42)	47,4% (19,6%) (65)
Komplexe Fragen	18,2% (6,1%) (18)	14,3% (5,0%) (12)	19,0% (7,8%) (26)
Andere Fragen	1,0% (0,3%) (1)	3,6% (1,2%) (3)	6,6% (2,7%) (9)
*FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft **GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft			

Tab. 31: Feinanalyse des Einsatzes der Fragestrategien der PFK 03 (M1 – M3)

Schritt 4: Wortbasierte Drittelung der Bilderbuchbetrachtung (M1 – M3)

Die wortbasierte Drittelung der Transkriptionen der Videographien gibt Aufschluss darüber, wie hoch der Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft im Vergleich zu den beteiligten Kindern zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Bilderbuchbetrachtung ist. Auf Grundlage der Interaktionsmerkmale des Dialogischen Lesens sollte die pädagogische Fachkraft zum Ende hin den Kindern mehr Raum für sprachliche Äußerungen geben und sich selbst zurücknehmen.

Der Vergleich der wortbasierten Drittelungen zu allen drei Messzeitpunkten verdeutlicht, dass es der pädagogischen Fachkraft nicht gelungen ist ihren Gesprächsanteil während der Bilderbuchbetrachtung fortwährend zu reduzieren. Somit kann die Wirksamkeit des ICB nicht bestätigt werden.

Allerdings bringt die Analyse hervor, dass es der pädagogischen Fachkraft zum zweiten Messzeitpunkt am besten gelungen ist ein ausgewogenes sprachliches Verhältnis zwischen ihr und den Kindern aufzubauen (im letzten Drittel: 55,13%). Somit könnte dies als Erklärung für den erhöhten Gesprächsanteil der Kinder herangezogen werden.

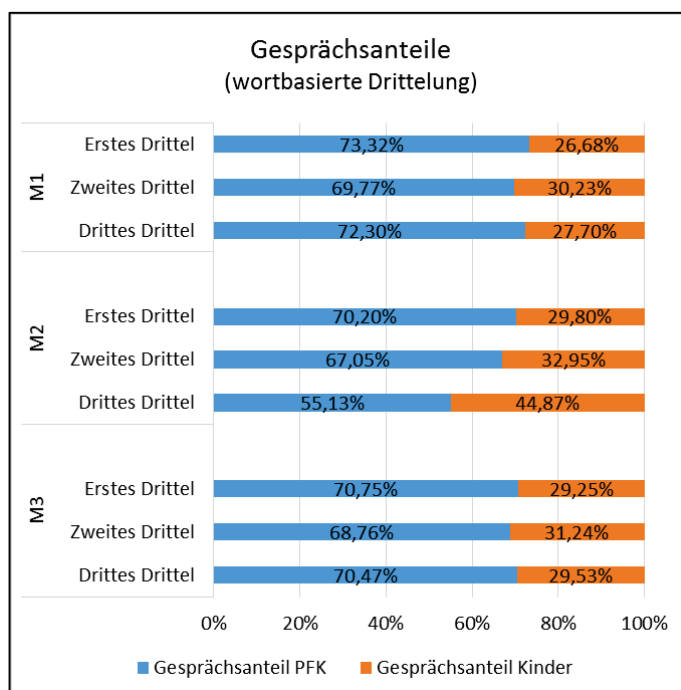


Abb. 43: Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 03 (M1 – M3)

Die unten angeführte Tabelle ergänzt die Prozentwerte um die Satzanzahl.

Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile			
		in % (Wörter) päd. Fachkraft	in % (Wörter) Kinder
M1	Erstes Drittel	73,32% (555)	26,68% (202)
	Zweites Drittel	69,77% (397)	30,23% (172)
	Drittes Drittel	72,30% (543)	27,70% (208)
M2	Erstes Drittel	70,20% (464)	29,80% (197)
	Zweites Drittel	67,05% (403)	32,95% (198)
	Drittes Drittel	55,13% (344)	44,87% (280)
M3	Erstes Drittel	70,75% (520)	29,25% (215)
	Zweites Drittel	68,76% (504)	31,24% (229)
	Drittes Drittel	70,47% (475)	29,53% (199)

Tab. 32: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 03 (M1 – M3)

Schritt 5: Einsatz der Fragestrategien auf Basis der wortbasierten Drittelung des Gesprächsanteils

Auf Grundlage der wortbasierten Drittelung des Gesprächsanteils erfolgt die Überprüfung des Einsatzes der Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln. Die Analyse gibt Aufschluss darüber, welche Fragestrategie in den jeweiligen Dritteln dominiert und wodurch es der pädagogischen Fachkraft am besten gelungen ist die Kinder am Gespräch zu beteiligen.

Der Vergleich der Drittelung im Pretest bringt hervor, dass in allen Dritteln „einfache Fragen“ dominieren und sich der Anteil „geschlossener Fragen“ stetig erhöht. Dadurch fordert die pädagogische Fachkraft die Kinder im Wesentlichen zum Benennen und Beschreiben auf und stellt Fragen auf die die Kinder nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten können bzw. bietet sie Antwortalternativen an.

Nach der Intervention (M3) setzt sie ebenfalls in allen Dritteln am häufigsten „einfache Fragen“ ein. Allerdings erreicht sie im zweiten Drittel den, im Vergleich zu allen anderen Dritteln der drei Messzeitpunkte, mit einem Wert von 25% den höchsten Anteil „komplexer Fragen“. In Anbetracht der Tatsache, dass es ihr zum zweiten Messzeitpunkt am besten gelingt die Kinder sprachlich zu beteiligen zeigt die Drittelung, dass ihr dies insbesondere durch einen hohen Anteil „einfacher Fragen“ gelungen ist. Der Gesprächsanteil von 44,87% der Kinder im letzten Drittel basiert ausschließlich auf dem Einsatz „geschlossener Fragen“ und „einfacher Fragen“.

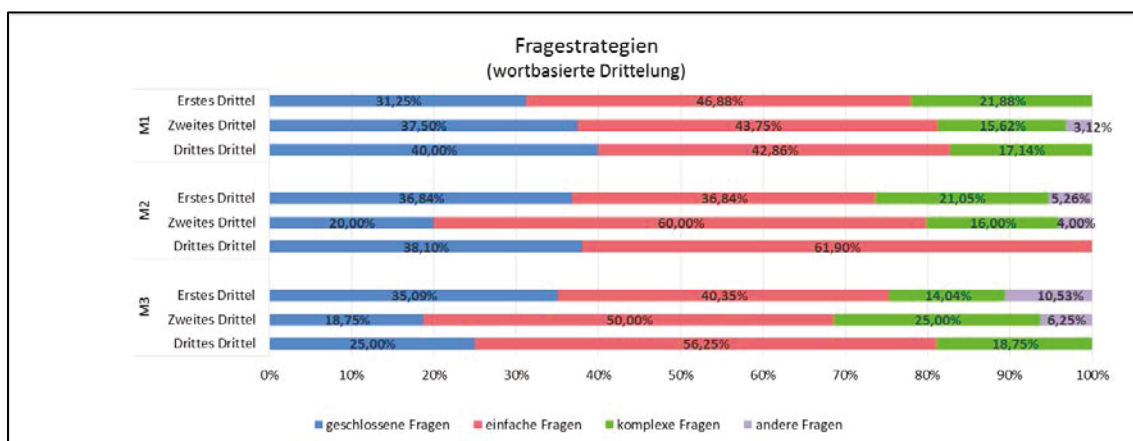


Abb. 44: Drittelung der Fragestrategien der PFK 03 (M1 – M3)

Die folgende Tabelle ergänzt die Prozentwerte um die Satzanzahl.

Einsatz der Fragestrategien							
		Sätze (GA)*	Sätze (FA)**	Geschlossene Fragen in % (Sätze)	Einfache Fragen in % (Sätze)	Komplexe Fragen in % (Sätze)	Andere Fragen in % (Sätze)
M1	Erstes Drittel	103	32	31,25% (10)	46,88% (15)	21,88% (7)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	83	32	37,50% (12)	43,75% (14)	15,62% (5)	3,12% (1)
	Drittes Drittel	109	35	40,00% (14)	42,86% (15)	17,14% (6)	0,00% (0)
M2	Erstes Drittel	84	38	36,84% (14)	36,84% (14)	21,05% (8)	5,26% (2)
	Zweites Drittel	84	25	20,00% (5)	60,00% (15)	16,00% (4)	4,00% (1)
	Drittes Drittel	73	21	38,10% (8)	61,90% (13)	0,00% (0)	0,00% (0)
M3	Erstes Drittel	114	57	35,09% (20)	40,35% (23)	14,04% (8)	10,53% (6)
	Zweites Drittel	108	48	18,75% (9)	50,00% (24)	25,00% (12)	6,25% (3)
	Drittes Drittel	110	32	25,00% (8)	56,25% (18)	18,75% (6)	0,00% (0)
*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft							
**FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft							

Tab. 33: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 03 (M1 – M3)

Können

Ebene 2: Alltägliche Praxis

Auswertung der Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“ (DO-RESI)

Die Auswertung des Merkmals „Können“ erfolgt auf der zweiten Ebene anhand der Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“ des Beobachtungsverfahrens DO-RESI. Die zugrundeliegende Ratingskala reicht von „1=unzureichend“ bis „7=exzellent“.

Die Daten zum Pretest belegen, dass die pädagogische Fachkraft vor der Intervention bei vier der sechs Items unterhalb der „minimalen“ Qualitätsstufe (3) liegt. Zum letzten Messzeitpunkt hat sie sich im Vergleich zum Pretest in fünf Items verbessert, so dass in Bezug zur gesamten Dimension mindestens eine „minimale“ Qualität (3) erreicht.

Im Gegensatz zur Analyse der Bilderbuchbetrachtung zeigen die Ergebnisse zur alltäglichen Praxis, dass sie dort zum dritten Messzeitpunkt bessere Werte erreicht. Hinsichtlich des Items „Offene Fragen“ erlangt sie bereits seit dem zweiten Messzeitpunkt eine „gute“ Qualität (5) und kann diese Kompetenzerweiterung auch zum dritten Messzeitpunkt aufrechterhalten.

In Anbetracht der Kompetenzerweiterung vom Pretest zum dritten Messzeitpunkt kann in Bezug zur Überprüfung der Wirksamkeit der Professionalisierungsmethode ICB diese anhand der Daten zur alltäglichen Praxis bestätigt werden.

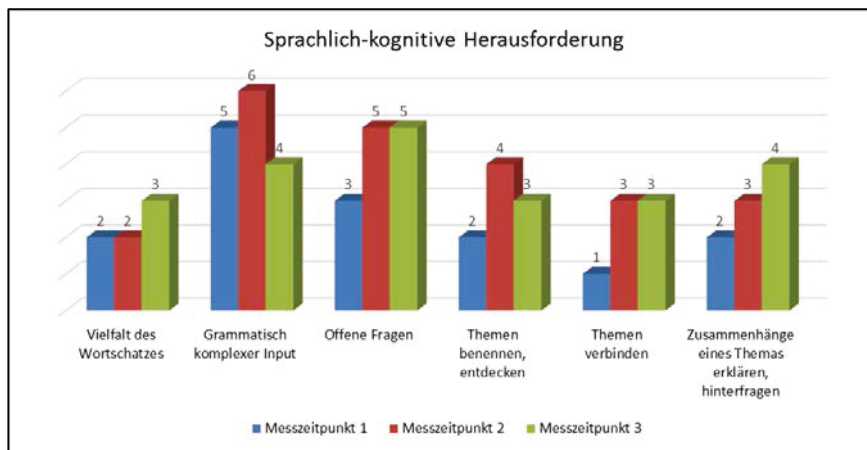


Abb. 45: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 03 (M1 – M3)

Fazit

Die Analyse im Einzelfall der pädagogischen Fachkraft 03 erfolgte hinsichtlich der Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ „professioneller Handlungskompetenz“ (Fried 2012).

Die deskriptive Datenanalyse des quantitativen Datenmaterials zum Wissenstest „DO-WITE“ belegt die Wirksamkeit des ICB als Methode zur Professionalisierung, weil ein wissensbezogener Lernzuwachs erfasst werden konnte.

Die Daten zu den Motiven der pädagogischen Fachkraft weisen nicht auf eine gezielte Auseinandersetzung mit den Interaktionsmerkmalen des „Dialogischen Lesens“ hin. Demnach kann die Wirksamkeit des ICB nicht bestätigt werden.

Die Datenanalyse zur Dimension „Können“ erfolgt auf zwei Ebenen: situationsbezogen auf die Bilderbuchbetrachtung und die alltägliche Praxis betreffend.

Die Auswertung des quantitativen Datenmaterials zur ersten Ebene weist nach, dass die Ziele der Erhöhung des Frageanteils sowie der Erhöhung „offener Fragen“ und „komplexer Fragen“ erreicht wurden.

Der folgende Überblick verdeutlicht, welche Strategien die pädagogische Fachkraft im Pretest und den zwei Messwiederholungen eingesetzt hat und wie hoch der kindliche Gesprächsanteil war. Die Daten weisen darauf hin, dass die kindliche sprachliche Beteiligung durch einen Vorleseanteil verringert und durch einen hohen Frageanteil sowie „offener Fragen“ erweitert werden kann.

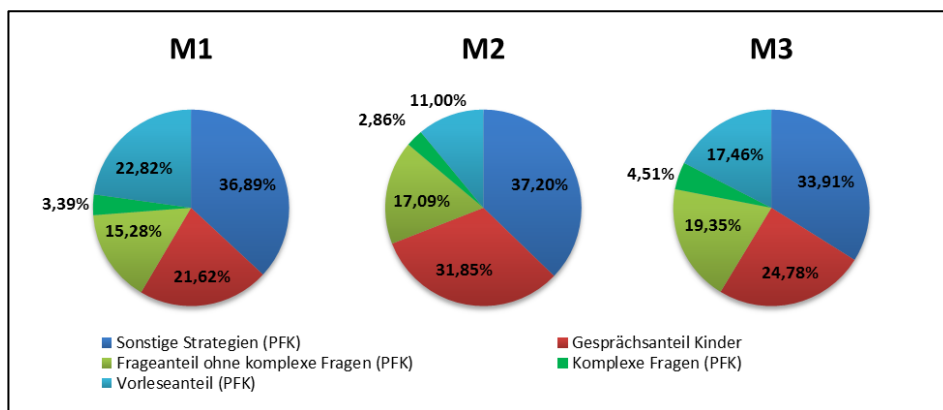


Abb. 46: Sprachliche Inhalte der PFK 03 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)

Die Ergebnisse zur zweiten Ebene des Merkmals „Können“ basieren auf den alltäglichen Beobachtungen der „sprachlich-kognitiven Herausforderung“ anhand des Beobachtungsverfahrens DO-RESI. Die Analyse kann eine Kompetenzerweiterung in Bezug zur alltäglichen Praxis nachweisen, weshalb die Wirksamkeit des ICB bestätigt werden kann. Festzuhalten bleibt, dass die Wirksamkeit des ICB in Bezug auf die Merkmale „Wissen“ und „Können“ bestätigt werden kann.

13.2 Wissen

Im Folgenden werden die einzelnen Ergebnisse zum Merkmal „Wissen“ der Analyse im Einzelfall vergleichend dargestellt.

Der unten angeführten Tabelle sind die Ergebnisse des Wissenstests DO-WITE zu entnehmen. Diese sind aus zweierlei Hinsicht bedeutsam. Vor dem Hintergrund, dass drei der vier Items (Item 26, 29, 73) Inhalte abbilden, die nicht explizit im Coaching, sondern vor allem an dem ersten Fortbildungstag in Fokus standen, zeigt sich, dass ein wissensbezogener Lernzuwachs am ausgeprägten ist, wenn die Inhalte sowohl im Coaching als auch in der Fortbildung im Fokus standen. Dies deutet auf folgende Erkenntnis hin: **Wissensinhalte verfestigen sich besser, wenn sie sowohl in der Fortbildung als auch im Coaching vertieft werden.**

Die Analyse des Wissenstest offenbart zudem eine zweite Bedeutsamkeit: Pädagogische Fachkräfte verfügen in Bezug auf anwendungsbezogenem Wissen über mehr Kompetenzen (siehe Item 26). Entsprechend lässt sich festhalten, dass **Coaching bei der Vermittlung von Wissensinhalten dann wirksam ist, wenn es sich dabei um anwendungsbezogenes Wissen handelt.**

Item	Frage	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
26a	Sind direkte Fragen (W-Fragen) hilfreich bei der Wortschatzförderung?	■	■	□	□	■	■	■	■	■	■	■
26c		■	■	□	□	■	■	■	■	■	■	■
29a	Mit welcher Methode des dialogischen Bilderbuchlesens kann der Wortschatz am besten gefördert werden?	■	■	□	■	■	□	■	■	■	■	□
29c		■	■	□	■	■	□	■	■	■	■	□
33a	Welche Frageform ist bei der Bilderbuchbetrachtung günstig?	□	■	□	□	■	■	□	□	■	■	■
33c		□	■	□	□	■	■	□	□	■	■	■
73a	Worin bestehen Vorteile der „Dialogischen Formate“?	■	■	■	■	□	■	■	■	■	□	■
73b		■	■	■	■	□	■	■	■	■	□	■

■ ICB nicht wirksam □ ICB wirksam ▨ Aussage nicht möglich, da fehlende Werte
 ▩ Korrekt Beantwortung zu beiden Messzeitpunkten

Tab. 34: Ergebnisse zum Merkmal „Wissen“ (Analyse im Einzelfall)

13.3 Motive

Die Auswertung des Merkmals „Motive“ erfolgt auf zwei Ebenen. Einerseits basieren die Erkenntnisse auf der Auswertung eines Items des Fragebogens DO-FRIKA und andererseits auf einer im ICB-Gespräch gestellten Frage.

Ebene 1: Auswertung des Items „Sprachfördermaßnahmen plane ich ganz genau.“ (DO-FRIKA)



Der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse des Fragebogens DO-FRIKA zu entnehmen. Auffällig ist, dass insbesondere pädagogische Fachkräfte mit Zusatzqualifizierung als Sprachförderkraft die Planung von Sprachfördermaßnahmen zum ersten Messzeitpunkt überwiegend höher einschätzen als jene Fachkräfte ohne Zusatzausbildung. Demgegenüber offenbart die Erhebung zum zweiten Messzeitpunkt, dass konkret jene Fachkräfte, die Ihre Planung zunächst sehr hoch eingeschätzt haben, diese nun revidieren.

Folglich offenbart nun diese Analyse zwei relevante Besonderheiten hinsichtlich der Wirksamkeit des ICB:

Zum einen weisen die Daten darauf hin, dass vor allem Handeln, dass als sehr präzise geplant eingeschätzt wurde, nach dem ICB reflektierter und kritischer eingeschätzt

wird. Zum anderen fungiert das ICB jedoch nicht als Motor Planungen von Sprachfördermaßnahmen zu verbessern. Zumindest lassen die Angaben zur Selbstdarstellung nicht darauf schließen.

Fallakte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
M1	5	3	3	5	5	5	4	2	3	3	3
M2	4	3	3	3	4	4	-	4	4	3	3

 schlechtere Einschätzung als zuvor
  höhere Einschätzung als zuvor

Tab. 35: Ergebnisse zum Merkmal „Motive“ (Analyse im Einzelfall)

Ebene 2: Auswertung der Frage „Wieso haben Sie das Bilderbuch in dieser Form behandelt?“ („Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1-3)“)

Neben dem bisherigen Ergebnis der Querschnittanalyse, dass pädagogische Fachkräfte die Bilderbuchbetrachtung zwar geplant haben, sich diese aber vorrangig auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen und der Buchauswahl beziehen und sich auf das Ziel fokussiert, die beteiligten Kinder zum Erzählen anzuregen, bleibt größtenteils unberücksichtigt, wie durch den gezielten Einsatz von Interaktionsmerkmalen, dieses Ziel bewusst herbeigeführt werden kann bzw. argumentieren diese nicht damit.

Hinsichtlich der Analyse im Einzelfall ist auffällig, dass die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte zu jedem Messzeitpunkt unterschiedliche Begründungen für die Durchführung der Bilderbuchbetrachtung angeben. Lediglich eine gibt gezielt an, den gezielten und bewussten Einsatz von Fragestrategien beabsichtigt zu haben.

	Messzeitpunkt 1	Messzeitpunkt 2	Messzeitpunkt 3
Begründung	Anzahl der Antworten	Anzahl der Antworten	Anzahl der Antworten
Spontane Durchführung	1	1	1
Akten	10	09	09
Thema des Buches	5	3	4
	02,03,05,06,09	05,06,11	05,06,07,11
Merkmal des Buches: wenig oder kein Text/ansprechende Bilder	3	2	4
	04,06,07	04,10	02,03,07,10
Interaktionsmerkmal: Gezielter Einsatz von Fragestrategien	0	2	1
	-	01,02	01
Gesprächsanteil der Kinder erhöhen	5	2	6
	01,03,06,07,09	06,07	01,02,04,06,07,11
Sonstige	2	3	4
	08,11	01,08,11	02,04,08,11

Tab. 36: Ergebnisse zum Merkmal „Motive“ (Interview) (Analyse im Einzelfall)

13.4 Können

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Merkmal „Können“ offengelegt. Dabei erfolgt die Darstellung deskriptiv vergleichend. Alle konkreten Werte jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft können jedoch dem Anhang entnommen werden.

Bilderbuchbetrachtung

Die Tabelle bietet eine detaillierte Übersicht über den verbesserten Einsatz einzelner Interaktionsmerkmale, ausgehend vom ersten Messzeitpunkt im Vergleich zum zweiten bzw. dritten Messzeitpunkt. Für jede einzelne pädagogische Fachkraft ist markiert worden, ob und inwiefern eine Verbesserung des Einsatzes der Interaktionsmerkmale erfasst werden konnte. Grundsätzlich bilden alle markierten Felder eine Verbesserung des Einsatzes im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt ab und stellen somit einen Beleg für die Wirksamkeit des ICB dar. Diese Darstellung offenbart nun zwei relevante Besonderheiten hinsichtlich der Wirksamkeit des ICB: **Die Wirksamkeit des ICB ist nicht immer gewährleistet und nicht zwingend konstant.** Dennoch sticht hervor, dass mehr Felder markiert als weiß sind (37 von 55 Feldern) und somit die Wirksamkeit des ICB grundsätzlich bestätigt werden kann. Insbesondere zeigt sich das ICB beim gezielten Einsatz von Fragestrategien (27 von 33 Feldern markiert) als wirksam. Somit kann festgehalten werden, **dass das ICB besonders dann effektiv ist, wenn sich die Inhalte auf konkrete Strategien beziehen.**

Weiterhin zeigt sich, dass eine Verbesserung des Einsatzes der Interaktionsmerkmale unabhängig von der Zusatzqualifizierung als Sprachförderkraft, der Berufsjahre und des Alters der Fachkräfte ist.

Können Bilderbuchbetrachtung (KoDEX)												
Daten zur den pädagogischen Fachkräften		Fachkräfte mit Zusatzqualifizierung als Sprachförderkraft					Fachkräfte ohne Zusatzausbildung					
	Fallakte	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
	Alter	25	22	40	51	49	45	31	23	31	26	49
	Berufserfahrung	5	2	21	25	-	24	12	4	11	5	21
Interaktionsmerkmale während der Bilderbuchbetrachtung	Schritt 1: Gesprächsanteile											
	Schritt 2: Frageanteile											
	Schritt 3: Offene Fragen											
	Schritt 3: Komplexe Fragen											
	Schritt 4: Wortbasierte Drittelung											

kontinuierliche Verbesserung
 Verbesserung von M1 zu M3
 M2 besser als M1 und M3; M3 besser als M1

M2 besser als M1, jedoch M3 schlechter als M1
 keine Verbesserung

Tab. 37: Ergebnisse zum Merkmal „Können“ (Bilderbuchbetrachtung) (Analyse im Einzelfall)






Alltägliche Praxis

Die folgende Tabelle bietet einerseits einen Überblick über die Anwendung von Interaktionsmerkmalen der Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ (DO-RESI) die in der alltäglichen Praxis beobachtet wurden und andererseits werden diese Ergebnisse mit jenen der Bilderbuchbetrachtung in Bezug gesetzt.

Dieser Überblick offenbart zwei relevante Erkenntnisse in Bezug auf die Wirksamkeit des ICB: **Das ICB in Verbindung mit Fortbildung führt zu einer generellen Verbesserung der Anwendung von Interaktionsmerkmalen in der alltäglichen Praxis, auf den konkreten Einsatz von Fragestrategien konnte jedoch kein Einfluss genommen werden.**

Hieraus lässt sich ableiten, dass eine Fokussierung des ICB auf die Situation der Bilderbuchbetrachtung nicht ausreicht, um das Sprachhandeln der pädagogischen Fachkräfte grundsätzlich in der pädagogischen Praxis positiv zu beeinflussen. Ein Transfer des vermittelten Wissens und Handlungsoptionen hinsichtlich des Einsatzes von Interaktionsmerkmalen während der Bilderbuchbetrachtung zur alltäglichen Praxis erfolgt nicht ohne darauf während des ICB explizit einzugehen. (Anregung unterschiedliche Alltagssituationen)

	Fallakte	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
Alltägliche Praxis	Verbesserung M1 zu M3 gesamte Dimension	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	DO-RESI Verbessert auf Qualitätsstufe 5 „gut“ (M3)	■	□	□	□	■	□	□	□	□	□	□
	Verbesserung „Offene Fragen“ M1 zu M3	■	□	■	□	□	□	■	□	□	□	□
	Kontinuierliche Verbesserung	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
BB	Schritt 3: Offene Fragen	□	■	■	■	■	■	□	■	■	■	■

-  kontinuierliche Verbesserung
  Verbesserung von M1 zu M3
 M2 besser als M1 und M3; M3 besser als M1
 M2 besser als M1, jedoch M3 schlechter als M1
  keine Verbesserung

Tab. 38: Ergebnisse zur alltäglichen Praxis (Analyse im Einzelfall)

13.5 Fazit

Die Überprüfung der Wirksamkeit der Methode „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“ erfolgte in diesem Kapitel mithilfe der Analyse des Datenmaterials jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft. Somit ergänzt diese die vorangegangene Analyse der Gesamtstichprobe, indem sie die Möglichkeit bietet, individuelle Wirkprozesse des ICB und Entwicklungsverläufe der pädagogischen Fachkräfte abzubilden.

Da diese Evaluationsstudie darauf abzielt die Wirksamkeit von Coaching (ICB) als Professionalisierungsmethode zu überprüfen, werden folgend die diesbezüglichen Ergebnisse zusammengefasst. Zusätzlich bringt die Analyse im Einzelfall auch Aufschluss über mögliche Wirkfaktoren die die kindliche sprachliche Beteiligung an einer Bilderbuchbetrachtung beeinflussen.

Überprüfung der Wirksamkeit des ICB

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in die Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ auf. Die Überprüfung der Wirksamkeit des ICB bezüglich des Merkmals „Wissen“ basiert auf der deskriptiven Darstellung des quantitativen Datenmaterials des Wissenstests „DO-WITE“. Hierzu wurde jeweils aufgezeigt, ob die pädagogische Fachkraft die Fragen vor der Wissensvermittlung am Fortbildungstag und bei der jeweils letzten Erhebung „richtig“ oder „falsch“ beantwortet hat. Die Wirksamkeit des ICB wurde bestätigt, wenn ein wissensbezogener Lernzuwachs festgestellt werden konnte. Die Datenanalyse zeigt, dass neun von elf pädagogischen Fachkräften mindestens in Bezug auf eines der vier Items des Wissenstest die zugrundeliegende Frage vorher nicht und abschließend richtig beantworten konnten. In Anbetracht dieses Ergebnisses zeigt sich, dass sowohl ein wissensbezogener Lernzuwachs hinsichtlich des Förderansatzes „Dialogisches Lesen“ erfasst werden kann als auch die Professionalisierungsmethode Coaching zur Kompetenzerweiterung des Merkmals „Wissen“ wirksam ist.

Festzuhalten bleiben bezüglich der Wirksamkeit des ICB auf das „Wissen“ pädagogischer Fachkräfte folgende zwei Aspekte:

- ***Wissensinhalte verfestigen sich besser, wenn sie sowohl in der Fortbildung als auch im Coaching vertieft werden.***
- ***Coaching bei der Vermittlung von Wissensinhalten dann wirksam ist, wenn es sich dabei um anwendungsbezogenes Wissen handelt.***

Die Ermittlung der Wirksamkeit des ICB hinsichtlich des Merkmals „Motive“ erfolgte durch die Auswertung des quantitativen Datenmaterials (DO-FRIKA) und einer qualitativen Inhaltsanalyse der Antworten der pädagogischen Fachkräfte zum Interview-Leitfaden „Fragebogen zum ICB-Gespräch (Teil 1 – 3)“. Dabei zeigt sich, dass zwei pädagogische

Fachkräfte (Fallakten: 01,02) ihre Planung und Durchführung der Bilderbuchbetrachtung bewusst und gezielt mit Interaktionsmerkmalen des Förderansatzes „Dialogisches Lesen“ begründen. Geschuldet könnte dieses Ergebnis dem Umstand sein, dass die Wirksamkeit des ICB ausschließlich dann bestätigt wurde, wenn sich die pädagogische Fachkraft zum letzten Messzeitpunkt konkret zum Einsatz von Fragestrategien geäußert hat. Begründungen, wie „Kinder zum Erzählen anregen“ wurden als zu allgemein formuliert bewertet. Dennoch belegen die Daten, dass die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte nach der Intervention die Bilderbuchauswahl vollziehen und sich für die beteiligten Kinder bewusst entscheiden. Allerdings zeigt sich, dass das ICB kaum einen Einfluss auf die Motive pädagogischer Fachkräfte hat bzw. sich dieses anhand der Selbstdarstellung nicht erschließen lässt.

Die Datenanalyse bringt in Bezug auf den Einfluss des ICB auf die „Motive“ bzw. die Selbstdarstellung zwei Besonderheiten hervor:

- ***Zum einen weisen die Daten darauf hin, dass vor allem Handeln, dass als sehr präzise geplant eingeschätzt wurde, nach dem ICB reflektierter und kritischer eingeschätzt wird.***
- ***Zum anderen fungiert das ICB jedoch nicht als Motor Planungen von Sprachfördermaßnahmen zu verbessern. Zumindest lassen die Angaben zur Selbstdarstellung nicht darauf schließen.***

Die Ergebnisse zum Merkmal „Können“ sind von besonderem Forschungsinteresse, weil nur diese abzubilden vermögen, ob und inwiefern das ICB tatsächlich zu einem veränderten und somit die kindliche Entwicklung anregenden Handeln geführt hat. Die Analyse erfolgt auf zwei Ebenen: situationsbezogen auf die Bilderbuchbetrachtung und die alltägliche Praxis betreffend.

Die Ergebnisse der ersten Ebene des Merkmals „Können“ basieren auf dem durch das Programm „KoDEX“ gewonnenen quantitativen Datenmaterial. Die Analyse erfolgte in fünf Schritten von denen vier zum Beleg der Wirksamkeit des ICB herangezogen wurden: (1) Gesprächsanteile, (2) Frageanteile, (3) „Offene Fragen“ und „komplexe Fragen“ und (4) „Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile. Die Wirksamkeit wurde bestätigt, wenn das jeweilige Ziel im Vergleich von Pretest zum dritten Messzeitpunkt erreicht wurde.

Die Überprüfung der Wirksamkeit des ICB als Professionalisierungsmethode bringt hervor, dass in Bezug auf das Ziel der „Verringerung des Gesprächsanteils“ fünf von elf pädagogischen Fachkräften dieses erreicht haben. Ein weiteres Ziel lag in der Erhöhung des Frageanteils und der „offenen Fragen“ und der „komplexen Fragen“. Die Analyse zeigt, dass zehn pädagogische Fachkräfte ihren Frageanteil erhöht haben, sieben haben ihren Anteil „offener Fragen“ erhöht und sechs den Anteil „komplexer Fragen“. Allerdings gilt es zu beachten, dass nicht zwingend ein Zusammenhang zwischen der Erhöhung des

Frageanteils und der Erhöhung des Anteils dieser Fragestrategien bestehen muss. So haben nur fünf der zehn pädagogischen Fachkräfte die ihren Frageanteil erhöht haben auch gleichzeitig ihren Anteil „offener Fragen“ und „komplexer Fragen“ erhöht. Das Ziel der „Verringerung des Gesprächsanteils im Verlauf der Bilderbuchbetrachtung“ haben drei pädagogische Fachkräfte ausschließlich zum zweiten Messzeitpunkt erreichen können. Ein Effekt von Pretest im Vergleich zum dritten Messzeitpunkt wird nicht bestätigt.

Diese Ergebnisse sind somit ein entscheidender Hinweis für die Wirksamkeit des ICB, insbesondere in Bezug auf die Erhöhung des Frageanteils, da durch das ICB eine Zunahme an Fragen während der Bilderbuchbetrachtung bewirkt werden kann.

Festzuhalten bleiben zwei relevante Aspekte:

- ***Die Wirksamkeit des ICB ist nicht immer gewährleistet und nicht zwingend konstant.***
- ***Das ICB besonders dann effektiv, wenn sich die Inhalte auf konkrete Strategien beziehen.***

Auf der zweiten Ebene der Analyse des Merkmals „Können“ wurden die quantitativen Daten des Beobachtungsverfahrens „DO-RESI“ herangezogen. Hinsichtlich der Interaktionsqualität in der alltäglichen Praxis zeigt sich in Bezug auf die Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“, dass sich alle pädagogischen Fachkräfte mindestens in Bezug auf ein Item verbessert haben. Allerdings zeigt die Berechnung der Mittelwerte, dass ausschließlich zwei Sprachförderkräfte (Fallakten: 01,05) nach der Intervention (M3) die Qualitätsstufe „gut“ (5) erreichen. Alle weiteren Fachkräfte liegen unterhalb dieser Stufe, von denen eine Sprachförderkraft (Fallakte 02) weniger als eine „minimale“ Qualität (3) aufweist. Dieses Ergebnis belegt, dass weiterer Qualifizierungsbedarf besteht, jedoch zeigt der Vergleich vom Pretest zum dritten Messzeitpunkt auch, dass vorher sechs Fachkräfte (Sprachförderkräfte und pädagogische Fachkräfte) unterhalb der „minimalen“ Qualitätsstufe (3) lagen und somit eine Kompetenzerweiterung erfolgt ist.

Besonderes Interesse kommt dabei dem Item „Offene Fragen“ zu, weil dieses Aufschluss über einen möglichen Transfer der vermittelten Inhalte des ICB auf die alltägliche Praxis geben kann.

Die Datenanalyse bringt hervor, dass sich lediglich drei pädagogische Fachkräfte im Vergleich von Pretest zum dritten Messzeitpunkt hinsichtlich ihres Einsatzes „Offener Fragen“ (DO-RESI) verbessert haben, von denen jedoch nur eine auch in der Bilderbuchbetrachtung häufiger „offene Fragen“ an die Kinder gerichtet hat. Somit scheint es, dass die Erweiterung der Kompetenzen in Bezug zum Einsatz „offener Fragen“ (und auch „komplexer Fragen“) situationsgebunden bleibt und nicht zwingend von einem Transfer dieser Kompetenzen in die alltägliche Praxis ausgegangen werden kann.

Hinsichtlich eines möglichen Transfers der Effekte des ICB auf die alltägliche Praxis weisen die Daten auf folgenden Zusammenhang hin:

- ***Das ICB in Verbindung mit Fortbildung führt zu einer generellen Verbesserung der Anwendung von Interaktionsmerkmalen in der alltäglichen Praxis, auf den konkreten Einsatz von Fragestrategien konnte jedoch kein Einfluss genommen werden.***

Festzuhalten bleibt, dass bezogen auf die drei Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ ein Lernzuwachs bestätigt werden kann. Allerdings belegt die Analyse im Einzelfall, dass ein Lernzuwachs und eine Kompetenzerweiterung nicht zwingend für alle pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf alle Merkmale „professioneller Handlungskompetenz“ (Fried 2012) erfolgt.

Wirkfaktoren auf den kindlichen Gesprächsanteil

Neben der Überprüfung der Wirksamkeit des ICB bringt die Analyse im Einzelfall Wirkfaktoren hervor, die Erkenntnisse darüber liefern, welche Zusammenhänge zwischen dem sprachlichen Input und dem kindlichen Gesprächsanteil bestehen.

Anhand der Daten zur Analyse der Gesamtstichprobe konnte bereits festgestellt werden, dass ein gezielter Einsatz von Fragen und die Verringerung des Gesprächsanteils der pädagogischen Fachkräfte allein nicht zwingend in einer höheren sprachlichen Beteiligung der Kinder mündet. Demnach scheinen nicht erfasste Merkmale, die dem Anteil „sonstige Strategien“ zugeordnet sind, einen zentralen Einfluss auf die sprachliche Mitwirkung von Kindern an einer Bilderbuchbetrachtung haben.

Die Analyse im Einzelfall belegt, dass fünf pädagogische Fachkräfte (drei Sprachförderkräfte und zwei pädagogische Fachkräfte ohne Zusatzqualifizierung, Fallakten: 01, 03, 04, 06, 07) im Vergleich vom Pretest zum dritten Messzeitpunkt eine Zunahme des kindlichen Gesprächsanteils erzielen konnten.

Anhand der Analyse des Datenmaterials dieser pädagogischen Fachkräfte kann jedoch nicht eindeutig ein Einflussfaktor lokalisiert werden, der gegeben sein muss, damit eine rege sprachliche Beteiligung der Kinder garantiert werden kann.

So haben drei dieser pädagogischen Fachkräfte zwar häufiger Fragen an die Kinder gerichtet, jedoch weisen nur zwei von ihnen auch gleichzeitig einen höheren Anteil „offener Fragen“ und „komplexer Fragen“ auf. Zudem belegen die Daten derjenigen pädagogischen Fachkräfte, die dies ebenfalls erzielt haben, dass dies nicht zwangsläufig in einem Anstieg des kindlichen Gesprächsanteils münden muss.

Allerdings zeigt sich, dass die Ausprägung des Vorleseanteils relevant für die kindliche Sprachbeteiligung zu sein scheint. So lässt sich erkennen, dass acht pädagogische Fachkräfte (Fallakten: 02, 03, 04, 05, 07, 09, 10, 11) ihren Vorleseanteil nach der

Intervention (M2 und M3) im Vergleich zum Pretest reduziert haben und die Kinder häufiger sprachlich mitgewirkt haben.

Eine Reduzierung des Anteils „sonstiger Strategien“ kann nicht als Einflussfaktor auf die kindliche Gesprächsbeteiligung herangezogen werden. Vielmehr scheint es so, dass dessen sprachlicher Input entscheidend sein muss, da die hier untersuchten Merkmale keine eindeutige Erklärung bieten können.

In Anbetracht der Erkenntnisse in Bezug zur Überprüfung der Wirksamkeit des ICB und der Erkundung möglicher Zusammenhänge von Wirkfaktoren auf den kindlichen Gesprächsanteil zeigt sich, dass die Analyse im Einzelfall relevante Ergebnisse hervorbringt, die allein durch die Datenanalyse zur Gesamtstichprobe nicht gewonnen werden konnten.

Teil E Diskussion

14. Diskussion und Ausblick

Unumstritten ist in der frühpädagogischen Forschung die Bedeutsamkeit der Qualität von Kindertageseinrichtungen für die kindliche Entwicklung. Diesbezüglich weisen großangelegte Längsschnittstudien nach, dass die Qualität entscheidend die kognitive Entwicklung von Kindern beeinflusst (vgl. Peisner-Feinberg et al. 2001; Magnuson et al. 2004, Sylva et al. 2004).

„Children who attended higher-quality child care centers demonstrated better cognitive and social skills from preschool into the early elementary school years.“ (Glantz/Layzer 2000, S. 2)

Dabei wird grundlegend von einem Verständnis von Qualität ausgegangen, das sich grob in vier Dimensionen aufgliedert: Strukturqualität, Orientierungsqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität (Tietze 1998).

Wie Ergebnisse der Qualitätsforschung belegen, kommt der Prozessqualität eine zentrale Bedeutung in Bezug auf deren Einfluss auf die kindliche kognitive Entwicklung zu.

„Zu einer angemessenen pädagogischen Prozeßqualität gehören eine Betreuung des Kindes und ein Umgang mit ihm, die seiner Sicherheit und Gesundheit verpflichtet sind, Interaktionen, die für entwicklungsmäßig angemessene Aktivitäten des Kindes sorgen, seine emotionale Sicherheit und sein Lernen unterstützen; ein räumlich-materiales Arrangement mit einem entsprechenden Anregungspotential für ein breites Spektrum an entwicklungsmäßig angemessenen Aktivitäten, aber auch ein Einbezug der Familie des Kindes im Rahmen klarer und routinierter Kommunikationsformen.“ (Tietze 1998, S. 22)

Gemäß diesem Verständnis ist die Qualität der Interaktionen ein Teilaspekt der Prozessqualität und wird unter dem Begriff Interaktionsqualität zusammengefasst. Nach Fthenakis (2003) sind die Interaktionen zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind „das zentrale Merkmal einer qualitativ hochwertigen Betreuung (...).“ (Fthenakis 2003, S. 226) Diesbezüglich weisen Studien den Einfluss der Interaktionsqualität auf die kognitive Entwicklung des Kindes nach.

„The most important feature of quality for predicting cognitive and language development up to age 3 was the language used by the caregiver. More stimulation from the caregiver—asking questions, responding to vocalizations, and other forms of talking—was linked to somewhat better cognitive and language development.“ (Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development et al. 2006, S. 12)

Es ist jedoch nicht nur entscheidend, dass pädagogische Fachkräfte Sprachlehrstrategien einsetzen, sondern auch wie bewusst und zielgerichtet sie sprachlich mit den Kindern

interagieren. So zeigt eine Untersuchung, dass es nicht genügt Kindern ein Feedback in Form von „gut“ oder „richtig“ zu geben, sondern entscheidend ist dies in Diskussionen münden zu lassen, die als Lernunterstützung fungieren (vgl. Stuhlman/Pianta 2009, S. 332). Somit zeichnet sich eine gute Interaktionsqualität nicht nur durch das Anwenden bestimmter Techniken aus, sondern ist abhängig davon, wie diese in konkreten Interaktionen durch den Dialog zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind gestaltet werden.

Gemäß der Erkenntnisse zur Interaktionsqualität scheint diese der relevante Einflussfaktor für die kindliche Sprachentwicklung zu sein. Dabei wurde lange Zeit davon ausgegangen, dass pädagogische Fachkräfte dies intuitiv umsetzen. Studien belegen jedoch, dass dies nicht der Fall ist. So setzen pädagogische Fachkräfte gerade jene Strategien kaum ein, die besonders entwicklungsfördernd sind (Fried 2011; König 2009).

Aufgrund dessen liegt der Fokus wissenschaftlicher Forschung nun in der Erweiterung der „Sprachförderkompetenz“ pädagogischer Fachkräfte. Fried/Briedigkeit (2008) verstehen unter „Sprachförderkompetenz“ „(...) diejenige Kompetenz (...), die eine Erzieherin braucht, um alle sich in der Praxis stellenden Sprachförderaufgaben und -probleme erfolgreich zu bewältigen bzw. alle sich anbietenden Sprachförderanlässe und -chancen fruchtbar zu machen.“ (Fried/Briedigkeit 2008, S. 8)

Somit liegt der Fokus der Kompetenzforschung darauf, Möglichkeiten zu finden, wie die Sprachförderkompetenz gezielt erweitert werden kann. Bekannt ist, dass das tatsächliche Handeln („Können“) pädagogischer Fachkräfte von einem komplexen Zusammenspiel von „Wissen“ und „Motiven“ als Merkmale „professioneller Handlungskompetenz“ (Fried 2012) beeinflusst wird (vgl. Fried 2008a; Anders 2012; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011; Fröhlich-Gildhoff et al. 2014.) Unklar ist, welche Methoden sich am besten eignen das „Können“ pädagogischer Fachkräfte nachhaltig zu erweitern. Fortbildungen sind die am häufigsten angebotene und wahrgenommene Methode. Allerdings präferieren pädagogische Fachkräfte jene Fortbildungen, die nur über einen kurzen Zeitraum andauern (bis zu drei Tage) (vgl. Behr/Walter 2012). Zusätzlich zeichnen sich diese Fortbildungen durch eine oftmals fehlende Lernerfolgskontrolle aus (vgl. Baumeister/Grieser 2011). Dabei zeigen Erkenntnisse aus der Erwachsenenbildung (Lehrerforschung), dass Fortbildungen nicht zwingend wirksam sein müssen, sondern der Fortbildungserfolg von einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Merkmale abhängig ist. „Wirksame Fortbildungen sind in der Regel zeitintensiv, erstrecken sich über einen längeren Zeitraum und beziehen externe Experten mit ein.“ (Lipowsky 2010, S. 64)

Im Gegensatz zu jenen Angeboten der Fortbildungspraxis zeichnen sich frühpädagogische Studien, die Fortbildungen mit dem Ziel der Erweiterung der Sprachförderkompetenz einsetzen, durch das Berücksichtigen dieser eben angeführten Merkmale aus. Ebenso findet aus wissenschaftlichen Zwecken eine Evaluation statt, die sich nicht auf das Einholen

von Meinungen beschränkt, sondern auch das tatsächliche Handeln der pädagogischen Fachkräfte überprüft. Diesbezüglich belegen diese frühpädagogischen Studien, dass Fortbildungen zu einer Erweiterung der Sprachförderkompetenz führen können (Simon/Sachse 2011; Beller et al. 2007).

Ein neuer Trend in der frühpädagogischen Forschung bezüglich der Erweiterung der Sprachförderkompetenzen ist der Einsatz von Coaching als Professionalisierungsmethode (Schneider et al. 2012; Kammermeyer et al. 2014; Nicko/Schreyer 2013; Kucharz et al. 2015). Jedoch mangelt es bislang sowohl an Forschungsergebnissen zur Wirksamkeit dieser Methode als auch an einer expliziten Definition des Begriffs „Coaching“ in der Frühpädagogik.

An diesen Forschungsmangel knüpft die vorliegende Evaluationsstudie an und zielt darauf ab, die Wirksamkeit von Coaching empirisch zu überprüfen. Zudem wird mit der Methode „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“ erstmals ein Begriffsverständnis konkretisiert, dass Coaching in der Frühpädagogik fassbar werden lässt und bietet zusätzlich Transparenz in Bezug auf die konkrete Durchführung.

14.1 Zentrale Ergebnisse der vorliegenden Evaluationsstudie

In diesem Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse der Evaluationsstudie zusammengefasst. Um die zentrale Forschungsfrage „Inwieweit kann ein Lernzuwachs bezüglich der Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ „professioneller Handlungskompetenz“ (Fried 2012) von pädagogischen Fachkräften durch die Professionalisierungsmethode Coaching (ICB) festgestellt werden?“ beantworten zu können, werden zunächst die untergeordneten Teilfragen bezüglich der Merkmale „professioneller Handlungskompetenz“ beantwortet.

Forschungsfrage a) „Wissen“:

Erweitert sich das „Wissen“ über ausgewählte Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“?

Die Evaluationsstudie bringt anhand der Analyse der Gesamtstichprobe und der Analyse im Einzelfall hervor, dass durch die Methode „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“ ein wissensbezogener Lernzuwachs erreicht wurde. Relevante Erkenntnisse, die auf den Ergebnissen der Einzelfallanalyse beruhen, sind folgende:

- *Wissensinhalte verfestigen sich besser, wenn sie sowohl in der Fortbildung als auch im Coaching vertieft werden.*
- *Coaching ist bei der Vermittlung von Wissensinhalten dann wirksam, wenn es sich dabei um anwendungsbezogenes Wissen handelt.*

Forschungsfrage b) „Motive“:

Inwiefern verändert sich die Selbstdarstellung der pädagogischen Fachkräfte in Bezug zur Planung und Begründung der Durchführung der Bilderbuchbetrachtung im Verlauf des Erhebungszeitraumes?

Die Untersuchung legt offen, dass die Selbstdarstellung der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Planung und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen sich nur in Bezug auf den Fragebogen „DO-FRIKA“ abzeichnet, jedoch kaum in ihren tatsächlichen Begründungen während des ICB-Gesprächs erfasst werden konnten. Allerdings nicht entsprechend der sozialen Erwünschtheit, da die Teilnehmenden ihre Planung kritischer bzw. realitätsnaher einschätzen als zuvor. Somit scheint es, dass die Teilnahme an einer Fortbildung und an einem Coaching nicht zwingend zu Veränderungen im Hinblick auf die Haltungen und Einstellungen von pädagogischen Fachkräften führen. Zentrale Ergebnisse sind folgende:

- *Zum einen weisen die Daten darauf hin, dass vor allem Handeln, dass als sehr präzise geplant eingeschätzt wurde, nach dem ICB reflektierter und kritischer eingeschätzt wird.*
- *Zum anderen fungiert das ICB jedoch nicht als Motor Planungen von Sprachfördermaßnahmen zu verbessern. Zumindest lassen die Angaben zur Selbstdarstellung nicht darauf schließen.*

Forschungsfragen c) „Können“:

-Bilderbuchbetrachtung

Kommt es zu einer Veränderung der Gesprächsanteile der pädagogischen Fachkräfte zugunsten der kindlichen sprachlichen Beiträge? Erhöht sich der Frageanteil der pädagogischen Fachkräfte? Erhöht sich der Anteil „komplexer Fragen“?

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu jeder Frage einzeln betrachtet.

Kommt es zu einer Veränderung der Gesprächsanteile der pädagogischen Fachkräfte zugunsten der kindlichen sprachlichen Beiträge?

Die Analyse des Gesprächsanteils bringt hervor, dass durch das ICB eine Reduzierung des Gesprächsanteils der pädagogischen Fachkräfte erfolgt ist und somit dessen Wirksamkeit bestätigt werden kann. Allerdings bringt die Analyse zur Gesamtstichprobe auch hervor, dass der Vorleseanteil während einer Bilderbuchbetrachtung einen bedeutsamen Einfluss auf die sprachliche Beteiligung der Kinder hat.

Dass jedoch nicht von einer generellen Wirksamkeit des ICB ausgegangen werden kann, belegen die Ergebnisse der Analyse im Einzelfall. So haben ausschließlich fünf

pädagogische Fachkräfte (Fallakten: 01, 02, 06, 07, 10) ihren Gesprächsanteil im Vergleich vom Pretest zum letzten Messzeitpunkt verringert.

Erhöht sich der Frageanteil der pädagogischen Fachkräfte?

Die Evaluationsstudie bringt hervor, dass das ICB eine Erhöhung des Frageanteils von pädagogischen Fachkräften bewirken kann.

Erhöht sich der Anteil „komplexer Fragen“?

Die Analyse ergibt, dass das ICB zu einem Anstieg „komplexer Fragen“ führen kann. Dieses Ergebnis kann auch durch die Analyse im Einzelfall bestätigt werden. So haben sechs der elf pädagogischen Fachkräfte (Fallakten: 03, 04, 05, 06, 08, 11) ihren Anteil „komplexer Fragen“ im Vergleich vom Pretest zum letzten Messzeitpunkt erhöht.

-Alltägliche Praxis

Verändert sich das „sprachlich-kognitive Herausforderungsniveau“ (Fried/Briedigkeit 2008) der pädagogischen Fachkräfte in der alltäglichen Praxis?

Neben der Überprüfung der Wirksamkeit des ICB situationsbezogen auf die Bilderbuchbetrachtung wurde zusätzlich überprüft, inwiefern sich eine Veränderung der Interaktionsqualität in der alltäglichen Praxis der pädagogischen Fachkräfte erfassen lässt. Allerdings gilt es hier anzumerken, dass sich mögliche Verbesserungen nicht ausschließlich auf das ICB zurückführen lassen, sondern auch andere Variablen, wie die gesamte Fortbildung als auch weitere Einflüsse auf die pädagogischen Fachkräfte während des Erhebungszeitraumes berücksichtigt werden müssen.

Grundsätzlich konnte in der vorliegenden Evaluationsstudie folgendes festgestellt werden:

- *Das ICB in Verbindung mit Fortbildung führt zu einer generellen Verbesserung der Anwendung von Interaktionsmerkmalen in der alltäglichen Praxis, auf den konkreten Einsatz von Fragestrategien konnte jedoch kein Einfluss genommen werden.*

Zentrale Forschungsfrage: „Inwieweit kann ein Lernzuwachs bezüglich der Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ „professioneller Handlungskompetenz“ (Fried 2012) von pädagogischen Fachkräften durch die Professionalisierungsmethode Coaching (ICB) festgestellt werden?“

Die zentrale Forschungsfrage kann anhand der Ergebnisse zu den einzelnen Forschungsfragen in Bezug auf die Merkmale „professioneller Handlungskompetenz“ hinsichtlich der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, dahingehend beantwortet werden, dass ein Lernzuwachs durch die Professionalisierungsmethode Coaching (ICB) für das „Wissen“ und „Können“ erfasst werden konnte. Allerdings ließ sich

anhand der Selbstdarstellung kein eindeutiger Rückschluss auf eine Veränderung der „Motive“ pädagogischer Fachkräfte ableiten.

14.2 Weitere Forschungsbefunde und -bedarfe

Neben den gewonnenen Erkenntnissen zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage ist es mithilfe der Evaluationsstudie gelungen weitere Forschungsbefunde hinsichtlich folgender Themen festzustellen: (1) „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“ als Professionalisierungsmethode, (2) Professionelle Handlungskompetenzen: Wissen, Motive und Können und (3) Erlernbarkeit und Anwendung der Sprachlehrstrategien des „Dialogischen Lesens“. Zu diesen werden folgend der zugrundeliegende theoretische Hintergrund, die Forschungsbefunde der Evaluationsstudie und weitere Forschungsbedarfe vorgestellt sowie Konsequenzen für die Fortbildungspraxis aufgezeigt.

(1) „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“

Theorie: Vor dem Hintergrund eine Kompetenzerweiterung pädagogischer Fachkräfte zu erzielen, wird seit jüngster Zeit in der Frühpädagogik die Methode Coaching eingesetzt. Ihren Ursprung hat dieses Instrument der Personalentwicklung im Wirtschaftssektor und wurde bisher überwiegend zur Erweiterung der „Berufspersönlichkeit“ von Managern eingesetzt (Rauen 2003). Demgegenüber wird Coaching aktuell in der frühpädagogischen Forschung dazu genutzt, die professionelle Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte gezielt zu erweitern (Schneider et al. 2012; Kammermeyer et al. 2014; Nicko/Schreyer 2013). Folglich liegt in der Frühpädagogik ein anderes Begriffsverständnis als in der Disziplin der Erwachsenenbildung vor. Begründet liegt dieses unterschiedliche Begriffsverständnis in der Tatsache, dass Coaching kein geschützter Begriff ist (Böning 2005). Deutlich wird, dass in der Frühpädagogik keine Begriffsdefinition von Coaching besteht und auch die Umsetzung dieser Methode in der Praxis und in wissenschaftlichen Studien meist offen bleibt.

Forschungsbefunde der Evaluationsstudie und weiterer Forschungsbedarf: Mit der Entwicklung der Methode „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“ liegt erstmals eine Begriffsdefinition von Coaching in der Frühpädagogik vor, die zudem offenlegt, wie Coaching durchgeführt werden kann. Das ICB zielt auf die Erweiterung der berufsbezogenen Kompetenzen von Tätigen in Bildungsinstitutionen ab, wie pädagogischen Fachkräften und Lehrpersonen, und stellt die Vermittlung von fachlichen Inhalten in den Fokus. Dabei handelt es sich konkret um ein Coaching mit Trainingselementen, welches dem Begriffsverständnis der Tradition der Unterrichtsforschung folgt (vgl. Staub/Kreis 2013; Costa/Garmston 1994) und fokussiert

sich auf die Interaktionsebene des Coachee (Bronfenbrenner/Morris in Kammermeyer et al. 2014) .

Unten angeführt ist der dreiphasige ICB-Kreislauf abgebildet.

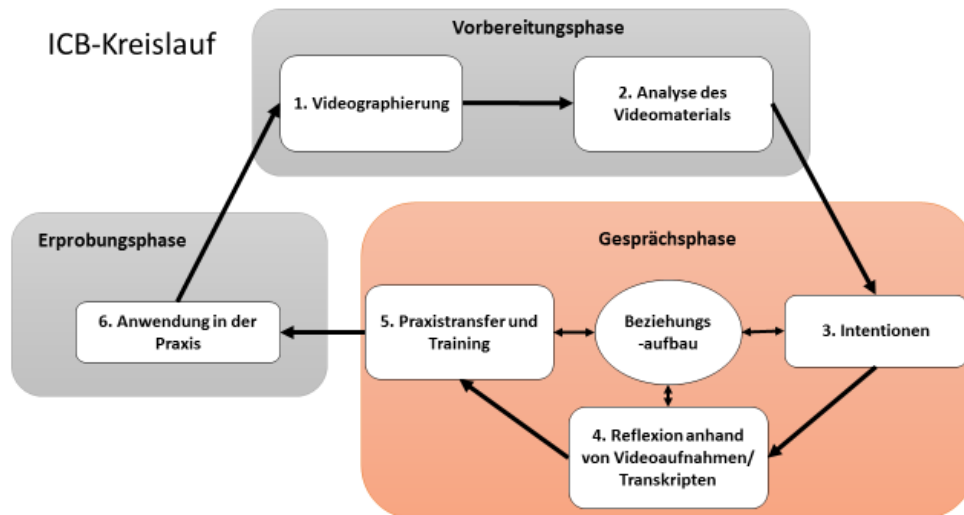


Abb. 47: Kreislauf der Methode „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“

Zu prüfen bleibt in weiteren Forschungen, inwiefern diese Form des Coachings auch tatsächlich als empirisch bewährtes Instrument zur Kompetenzerweiterung für Tätige in Bildungsinstitutionen eingesetzt werden kann. Folglich gilt es in großangelegten Studien diese Methode vertiefend zu analysieren. Dies bezieht sich sowohl auf die Adressaten des Coachings, auf die fachlichen Inhalte als auch auf den Aspekt der Ökonomie. Hinsichtlich der Adressaten wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass das ICB mit Tätigen in Bildungsinstitutionen Anwendung finden kann. Diese Annahme könnte als Anhaltspunkt für weitere Forschungen dienen, in dem die bisherige Stichprobe von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen um Grundschullehrkräfte und Lehrkräfte an weiterführenden Schulen erweitert wird. Weiterhin sollte die Wirksamkeit des ICB dahingehend überprüft werden, wenn im Fokus eine andere Fördersituation als die Bilderbuchbetrachtung steht, wie die Verbesserung der Interaktionsqualität in anderen Bildungsbereichen, z.B. Naturwissenschaften, Musik oder Bewegung. Zudem sollte unter der Perspektive der Ökonomie von Verfahren überprüft werden, wie sich eine Veränderung der Durchführung, wie etwa eine Kürzung des Zeitraums für das ICB-Gespräch, das Unterlassen einer vorhergehenden Analyse des Videomaterials durch den Coach oder ein Coaching in der konkreten Situation im pädagogischen Alltag, auf eine Erweiterung der Kompetenzen auswirken kann. Weiterhin wäre eine Veränderung des Settings und zwar eine Überprüfung der Wirksamkeit von Coaching im Einzel-, Partner- und Gruppensetting

in Betracht zu ziehen. Letztendlich gilt es zu prüfen, ob diese Methode auch als alleinige Professionalisierungsmethode zur Kompetenzerweiterung eine Verbesserung der professionellen Handlungskompetenz bewirkt.

Konsequenzen für die Fortbildungspraxis: Lipowsky (2010) hat aufgezeigt, dass die Wirksamkeit von Fortbildungen von einem Zusammenspiel bestimmter Merkmale abhängig ist. Ein ebenso komplexes Wechselspiel von Gelingensbedingungen lässt sich für die Methode Coaching festhalten. Die Effektivität von Coaching als Professionalisierungsmethode pädagogischer Fachkräfte wird ebenfalls von unterschiedlichen Wirkfaktoren beeinflusst, deren Zusammenwirken letztendlich entscheidend für das Gelingen des Coachings ist und somit eine Kompetenzerweiterung bewirkt. Im Folgenden werden daher die gewonnenen Erfahrungen des Coachs (der Verfasserin der vorliegenden Arbeit) theoriegestützt vorgestellt. Hierzu lassen sich die Wirkfaktoren drei Ebenen zuordnen: der Ebene des Coachee, seines Umfeldes und die Ebene des Coachs.

Auf der Ebene des Coachee konnte die vorliegende Untersuchung, in Übereinstimmung mit Perkhofer-Czapek (2016), aufzeigen, dass ein zentraler Wirkfaktor die *Freiwilligkeit* an der Teilnahme des Coachings ist. Es hat sich gezeigt, dass diejenigen pädagogischen Fachkräfte, die offen für ein anregendes ICB-Gespräch waren, die Fortbildung mit zusätzlichem Coaching nicht als Belastung empfunden haben, sondern sich nicht weniger als drei Coachingtermine gewünscht hätten. Zudem hat die *Motivation* des Coachee sich sowohl auf das Coaching einzulassen als auch durch Feedback das eigene Handeln zu reflektieren und zu verändern einen bedeutsamen Einfluss. So zeigt sich, dass acht der elf pädagogischen Fachkräfte über die Motivation verfügten in ihrer alltäglichen Praxis ein eigenes Projekt umzusetzen, das inhaltlich an die an den Fortbildungstagen vermittelten Inhalte anknüpft und sich die pädagogischen Fachkräfte somit vertiefend mit den Inhalten auseinandergesetzt haben.

In Bezug zur Ebene des Umfeldes des Coachee bringen die gewonnenen Ergebnisse der Evaluationsstudie hervor, dass der Coachee offener am Coaching teilnimmt, wenn die Leitung oder das gesamte Team dieses befürworten. So hat sich gezeigt, dass „Einzelkämpfer“ in Kindertageseinrichtungen nicht die Möglichkeiten erhalten, ihr erworbenes Wissen im pädagogischen Alltag einfließen zu lassen.

Auf der Ebene des Coaches stellt sich heraus, dass dieser über das zu vermittelnde *Fachwissen* verfügen sollte. Somit besteht ein wissensbezogener Unterschied zwischen dem Coach und dem Coachee. Allerdings sollte dies nicht dazu führen, dass das Coachinggespräch (ICB-Gespräch) von Geringschätzung geprägt ist. Vielmehr ist es wichtig den Coachee als Experten für die Praxis hervorzuheben und ein wertschätzendes Gespräch zu führen. Grundlegend ist somit eine Persönlichkeit des Coaches, die von

Empathie, Wertschätzung und Unterstützung gekennzeichnet ist (siehe auch Lindart 2016). Weiterhin hat sich gezeigt, dass der Vorteil von Coaching darin besteht, an die individuellen Kompetenzen des Coachee anknüpfen zu können. Dies erfordert allerdings vom Coach nicht an vorformulierten Äußerungen festzuhalten, sondern sich auf jeden einzelnen Coachee einzulassen und ihn als eigenständige Persönlichkeit mit unterschiedlichen Kompetenzen wahrzunehmen. Somit sollte der Coach über das Feingefühl verfügen den Coachee dahingehend einschätzen zu können, wie er mit Feedback zu seinem gezeigten „Können“ umgeht. Auf keinen Fall sollte der Coachee sich durch das Gespräch persönlich kritisiert fühlen. Dem konkreten Feedback des Coaches kommt somit eine zentrale Rolle zu. Durch die Metaanalyse von Hattie (2009; 2013) ist bekannt, dass Feedback vor allem dann effektiv ist, wenn es sich nicht auf die Person selbst bezieht (einfaches Lob „Gut gemacht!“), sondern mit der Aufgabenleistung oder den Prozessen, die dahin geführt haben, verknüpft ist (vgl. Hattie 2013, S. 210). „Es muss bei den Lernenden eine aktive Informationsverarbeitung in Gang setzen, über eine geringe Aufgabenkomplexität verfügen, sich auf spezifische und klare Ziele beziehen und es darf keine ernsthafte Bedrohung der Person auf der Ebene des Selbst darstellen.“ (Hattie 2013, S. 211) Demnach ist Feedback mehr als das Geben einer Rückmeldung, es ist ein relevanter Faktor für eine Verbesserung des Lernens (vgl. Hattie 2013, S. 211).

(2) Professionelle Handlungskompetenzen: Wissen, Motive und Können

Theorie: Mit dem Ziel der Steigerung der berufsbezogenen Professionalität, zielen Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf die Entwicklung und Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz ab (Anders 2012). Diese beruht auf einem komplexen Zusammenspiel der Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“. Dabei stützt sich die vorliegende Arbeit auf das Verständnis nach Fried (2012). Demnach konstituiert sich professionelle Handlungskompetenz anhand eines Wechselspiels von zwei Komponenten: „Subjektive Handlungsorientierung“ („Wissen“ und „Motive“) und dem „Könnensrepertoire“.

Forschungsbefunde der Evaluationsstudie und weiterer Forschungsbedarf: In Bezug zum Merkmal „Wissen“ bringt die vorliegende Evaluationsstudie hervor, dass es nicht ausreicht innerhalb der Fortbildung und des Coachings ausschließlich Fachwissen zu vermitteln, denn ein wissensbezogener Lernzuwachs muss nicht zwingend zu einer Erweiterung des „Könnens“ führen. So belegen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass ein Zuwachs hinsichtlich des Merkmals „Wissen“ nicht unvermeidlich zu einem Anstieg an „offenen Fragen“ und „komplexen Fragen“ führt (Fallakten: 01, 07). Professionalisierungsmaßnahmen müssen demnach mehr sein als reine Wissensvermittlung. Weiterer Forschungsbedarf besteht demnach darin, zu ergründen,

durch welche Faktoren eine Übertragung des vermittelten Wissens auf das konkrete Handeln der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht werden kann.

Die Selbstdarstellungen der pädagogischen Fachkräfte bilden die Grundlage für die Erkenntnisse zum Merkmal „Motive“. Die Befunde belegen, dass sich die Selbstdarstellungen durch die Fortbildung und dem Coaching kaum verändert haben. Folglich könnten diese Ergebnisse als Anhaltspunkt weiterer Studien fungieren, sich auf die Veränderung der „Motive“ (Haltungen und Einstellungen) zu fokussieren und zu überprüfen, inwiefern ein Zusammenhang zwischen den „Motiven“ und einer Erweiterung des „Könnens“ besteht.

Die Erfassung des Merkmals „Können“ erfolgte durch die videographierten Bilderbuchbetrachtungen und der standardisierten Beobachtung in der alltäglichen Praxis. Die Ergebnisse belegen, dass eine Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz mit dem Fokus auf der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte erfolgt ist. Zu prüfen bleibt, inwiefern anwendungsbezogene Fortbildungen, die sich auf die Vermittlung von Sprachlehrstrategien fokussieren, zu einem bewussteren und zielgerichteten Handeln führen als jene, die an einzelnen Fortbildungstagen auf unterschiedliche Bereiche der kindlichen Sprachentwicklung abzielen.

Konsequenzen für die Fortbildungspraxis: Für die Fortbildungspraxis bedeuten die Forschungsbefunde zur professionellen Handlungskompetenz, dass Fortbildungen und Coaching wirksamer sind, wenn sie auf die Veränderung aller drei Merkmale „Wissen“, „Motive“ und „Können“ abzielen und sich nicht auf ein Merkmal fokussieren.

(3) Erlernbarkeit und Anwendung der Sprachlehrstrategien des „Dialogischen Lesens“

Theorie: Bisher fokussieren sich die Wirksamkeitsbelege des Förderansatzes des „Dialogischen Lesens“ auf die Erweiterung der kindlichen Kompetenzen. Diesbezüglich zeigt sich, dass vor allem Kinder unter drei Jahren von dem Förderansatz profitieren. Demgegenüber wird die Wirksamkeit des ICB nicht auf Kindebene nachgewiesen, sondern es wird überprüft, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte die Sprachlehrstrategien des Förderansatzes tatsächlich umsetzen. Nach Ennemoser et al. (2015) handelt es sich beim „Dialogischen Lesen“ um eine „(...) Maßnahme zur Sprachförderung, die auf der Anwendung einfacher, aus der natürlichen Eltern-Kind-Interaktion abgeleiteter Sprachlehrstrategien beruht.“ (Ennemoser et al. 2015, S. 137) Folglich besteht die Annahme, dass pädagogische Fachkräfte diese schnell und einfach erlernen. Diese Annahme wird durch das Design von Studien bekräftigt, die dem Erlernen der Sprachförderstrategien nur einen relativ geringen Zeitraum von wenigen Trainingsstunden einräumen (Ennemoser et al. 2013; Whitehurst et al. 1988; Whitehurst et al. 1994).

Forschungsbefunde der Evaluationsstudie und weiterer Forschungsbedarf: In der vorliegenden Untersuchung fand ein Fortbildungstag (sechs Stunden) zum Thema Wortschatzarbeit und zum Förderansatz „Dialogisches Lesen“ statt. Somit erhielten die Teilnehmenden in etwa sechs Stunden sowohl theoretisches als auch anwendungsbezogenes Wissen sowie Trainingsphasen, in denen die Sprachlehrstrategien des „Dialogischen Lesens“ angewendet wurden. Zusätzlich fokussierte sich das ICB-Gespräch zu allen drei Terminen auf die Vermittlung der zugrundeliegenden Sprachlehrstrategien, welches somit insgesamt pro pädagogische Fachkraft sechs Stunden Training und Reflexion umfasst. Entsprechend beschäftigte sich jede pädagogische Fachkraft etwa zwölf Stunden mit den Interaktionsmerkmalen des „Dialogischen Lesens“. Die Befunde der Evaluationsstudie zeigen, dass eine schwerpunktbezogene Verbesserung der Merkmale „Wissen“ und „Können“ erfasst wurde, jedoch weiterer Qualifizierungsbedarf besteht. Folglich ist es der vorliegenden Evaluationsstudie gelungen aufzuzeigen, dass es trotz eines auf die Bedürfnisse und das „Können“ der pädagogischen Fachkräfte angepassten Coachings nicht zwingend zu einer umfassenden Verbesserung der Sprachförderkompetenz und gezielter Anwendung von Sprachlehrstrategien eintritt. Dieses Ergebnis kann insofern als Anhaltspunkt für weitere Forschungen fungieren, als weiterhin überprüft werden sollte, inwiefern pädagogische Fachkräfte dazu befähigt sind, in einem kurzen Zeitraum tatsächlich die Sprachlehrstrategien des „Dialogischen Lesens“ zu erlernen und anzuwenden. Da die Wirksamkeitsbelege des Förderansatzes auf einem Kompetenzzuwachs der Kinder beruhen, gilt es zu prüfen, inwiefern Zusammenhänge zwischen der kindlichen Kompetenzerweiterung und einem gezielten Anwenden der Sprachlehrstrategien der pädagogischen Fachkraft bestehen. Aus der Lehrerforschung ist bekannt, dass Fortbildungen nur dann wirksam sind, wenn sie zeitintensiv sind und über einen längeren Zeitraum andauern. So gilt es auch im Hinblick auf das Erlernen und Anwenden von Sprachlehrstrategien von pädagogischen Fachkräften sich zu vergewissern, wie viel Zeit diese benötigen, um tatsächlich ihr konkretes Handeln nachhaltig zu verändern. Vorstellbar wäre ein Vergleich von unterschiedlichen Forschungsdesigns (Dauer und Umfang der Intervention) und der Überprüfung der Nachhaltigkeit der Kompetenzerweiterung von pädagogischen Fachkräften.

Konsequenzen für die Fortbildungspraxis: Aufgrund dieser Befunde empfiehlt es sich, um tatsächlich nachhaltig die professionellen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte zu erweitern, die Fortbildung nicht, wie üblich, nur über ein bis drei Tage anzubieten, sondern über einen längeren Zeitraum und zeitintensiv anzulegen. Zudem sollte eine Fokussierung auf einen bestimmten Bereich stattfinden, also tatsächlich eine Fortbildungsreihe zum „Dialogischen Lesen“ und nicht allgemein zum Thema Sprache.

14.3 Methodische Reflexion der vorliegenden Evaluationsstudie

Im Folgenden findet eine methodische Reflexion zur Evaluationsstudie statt, die sich inhaltlich in zwei Teile aufgliedert: sich ergebende Schwierigkeiten auf konzeptueller Ebene und hinsichtlich des Forschungsdesigns. Somit werden jene Probleme offengelegt, die sich bei der Durchführung der Studie ergaben und Aspekte verdeutlicht, wodurch sie angreifbar ist.

Eine Schwierigkeit, die sich über den gesamten Theorieteil dieser Arbeit zog, ist das Fehlen eines gemeinsamen Begriffsverständnisses in der Frühpädagogik als Fachrichtung der Erziehungswissenschaften. Dies umfasst alle zentralen Begriffe, wie Qualität, Profession, professionelle Handlungskompetenzen und Coaching. Aufgrund dessen wurde zunächst ein Überblick über bestehende Verständnisse geboten und anschließend erläutert, an wessen wissenschaftlichem Verständnis sich diese Arbeit orientiert. Somit ist sie infolge ihrer wissenschaftlichen Positionierung von anderen wissenschaftlichen Perspektiven mit einem anderen zugrundeliegenden Verständnis angreifbar.

In Bezug auf das Forschungsdesign der Evaluationsstudie ist diese auf mehreren Ebenen angreifbar: Umfang und Auswahl der Stichprobe, verwendete Instrumente und Auswertung des Datenmaterials.

So ließe sich am Umfang der Stichprobe kritisieren, dass diese nicht-probabilistisch gewonnen wurde, also nicht zufällig, sondern es sich vielmehr um eine „vorgefundene Gruppe“ handelt. Aufgrund dieser Tatsache und den forschungsökonomischen Grenzen dieser Studie wurde ein nicht-experimentelles Design gewählt, das sich durch das Fehlen einer Kontrollgruppe und Randomisierung sowie keiner aktiven Manipulation auszeichnet (Döring/Bortz 2016). Weiterhin ist der Stichprobenumfang mit einer Größe von elf Personen sehr klein gewählt, welches sich jedoch aufgrund des Anspruchs vergleichbare Daten zu erhalten, nicht anders umsetzen ließ. Vor dem Hintergrund, dass der Umfang einer Stichprobe einen entscheidenden Einfluss auf die Aussagekraft der Studie hat (ebd. 2016), wird angeregt, in Folgestudien zur Überprüfung der Wirksamkeit von Coaching bzw. des ICB eine umfangreichere Stichprobe zu generieren.

Weiterhin ist diese Studie durch die verwendeten Instrumente angreifbar. Insgesamt wurden vier Instrumente eingesetzt um die drei Merkmale „Wissen“ (Instrument: DO-WITE), „Motive“ (Instrument: DO-FRIKA) und „Können“ (Instrumente: KoDEX und DO-RESI) zu erfassen. Dabei handelt es sich jedoch nur bei den Instrumenten DO-FRIKA und DO-RESI um standardisierte und bewährte Verfahren, die hinsichtlich ihrer Gütekriterien empirisch geprüft sind. Insofern gilt es in weiterführenden Studien die beiden anderen Verfahren diesbezüglich zu überprüfen.

Zudem ist diese Evaluationsstudie durch die Auswertung des Datenmaterials und somit der Nachweis für die Wirksamkeit des „Inhaltsbezogenen Coachings im Bildungskontext (ICB)“

angreifbar. Um Aussagen über einen wissensbezogenen Lernzuwachs der pädagogischen Fachkräfte treffen zu können, wurden nur vier Items des Wissenstests „DO-WITE“ (insgesamt 92 Items) ausgewählt, die aufgrund ihrer inhaltlichen Fokussierung dieses abzubilden vermögen. So ist die Studie nicht nur dahingehend angreifbar, dass bezüglich dieses Instruments keine Überprüfung der Gütekriterien erfolgt ist, sondern zudem ausschließlich anhand von vier Items Rückschlüsse auf einen Kompetenzzuwachs und die Bestätigung der Wirksamkeit des ICB geschlossen wird. Hinsichtlich des Merkmals „Motive“ kann bemängelt werden, dass von dem Fragebogen „DO-FRIKA“ nur ein Item ausgewählt wurde und weitere diesbezügliche Rückschlüsse auf eine Veränderung der Haltung der pädagogischen Fachkräfte auf deren Selbstdarstellung im ICB-Gespräch beruht. Weiterhin kann dahingehend Kritik geäußert werden, dass die Wirksamkeit des ICB ausschließlich durch das konkrete Anführen von Interaktionsmerkmalen des „Dialogischen Lesens“ bestätigt wurde und allgemeine Veränderungen in ihrer Argumentation nicht berücksichtigt wurden. Zuletzt ist die Studie auch hinsichtlich der Auswertung des Datenmaterials in Bezug zum Merkmal „Können“ angreifbar. Bezogen auf die Analysen zur Bilderbuchbetrachtung erfolgte diese mit einem quantitativen Analyseprogramm, welches ausschließlich Wörter und Wortkombinationen zählt. Offen bleibt eine tiefensemantische Analyse der Transkripte, die Aufschluss über einen Zusammenhang zwischen den sprachlichen Äußerungen und der Passung der Äußerungen zueinander gibt. Dadurch könnte die Frage beantwortet werden, wieso es den pädagogischen Fachkräften trotz eines erhöhten Frageanteils und eines Anteils an „komplexen Fragen“ nicht gelingt die Kinder mehr am Gespräch zu beteiligen. Weiterhin kann der Umstand kritisch betrachtet werden, dass ausschließlich ausgewählte Interaktionsmerkmale des „Dialogischen Lesens“ zur Überprüfung der Wirksamkeit des ICB herangezogen wurden. So wurde eine Kategorie „sonstige Strategien“ gebildet, die Sprachlehrstrategien beinhaltet wie Feedback oder Wiederholen und Erweitern der kindlichen Äußerungen, die jedoch nicht in die Analyse miteinbezogen wurde. So bleibt offen, ob das ICB nur hinsichtlich des Gesprächsanteils und dem Einsatzes von Fragen wirksam ist oder sich auch auf andere Strategien übertragen lässt.

14.4 Relevanz der Ergebnisse für die Frühpädagogik und Ausblick

Grundsätzlich kann diese Arbeit dem Forschungszweig der Professionalisierung in der Frühpädagogik zugeordnet werden und zeichnet sich durch ihre wissenschaftliche und praktische Relevanz aus.

Die wissenschaftliche Relevanz konstituiert sich insbesondere durch die theoriegestützte Entwicklung eines Coachingmodells „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext“

(ICB), der Offenlegung der diesbezüglichen Gesprächsinhalte und einer anspruchsvollen Evaluation.

Theoretisch basiert die Entwicklung dieses Coachingmodells auf der Annahme, dass Maßnahmen zur Professionalisierung dann besonders effektiv sind, wenn sie direkt an den Interaktionen ansetzen. Interventionen, also sowohl Fort- und Weiterbildung als auch andere Professionalisierungsmaßnahmen, scheinen besonders wirksam zu sein, wenn diese nicht ausschließlich (Fach-)Wissen vermitteln, sondern gezielt auf Prozesse einwirken (Bronfenbrenner/Morris 2006; Kammermeyer et al. 2014).

Die vorliegende Studie grenzt sich insofern von anderen ab, indem sie durch eine Kombination von Fortbildung und Coaching eine Einflussnahme auf alle drei zentralen Qualitätsdimensionen (Tietze 1998) und somit professionellen Handlungskompetenzen (Fried 2012) beabsichtigte. Während an den Fortbildungstagen die pädagogischen Fachkräfte vor allem Wissen vermittelt wurde und so indirekt auf die Motive eingewirkt werden sollte, setzt das Coaching an den Interaktionen an.

Im Fokus des vorliegenden Coachings ICB steht somit nicht die Wissensvermittlung, sondern die Verbesserung der Sprachförderkompetenz durch die Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens, der Reflektion und Analyse förderlicher Interaktionen sowie einem anschließenden Training, um die Inhalte zu verinnerlichen.

Diese Methode wurde gewählt, da Coaching „(...) den Anlass und den Rahmen [bietet], spezielle Fertigkeiten aufzubauen bzw. zu verbessern.“ (Rauen 2003, S. 12)

Zusätzlich sich die Entwicklung auf Studien, die eine Wirksamkeit von Fortbildungen auf die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte nachweisen (Simon/Sachse 2011; Beller et al. 2007; Kupietz 2013) und knüpft an den Gedanken von Coaching als neuen „Hoffnungsträger“ (Kieferle 2013) zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte an.

Die Begriffsbestimmung des hier eingesetzten Coachings beruht auf zwei wesentlichen Fakten. Zum einen gibt es derzeit keine allgemeingültige Definition von Coaching (Böning 2005) und zum anderen werden in der frühpädagogischen Forschung Beratungsformen zur Verbesserung der Sprachförderkompetenz eingesetzt, die u.a. den Begriff Coaching (Schneider et al. 2012; Kammermeyer et al. 2014) verwenden oder auch andere Begrifflichkeiten hierfür einsetzen, wie „Qualitätsbegleitung“ (Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) 2015) oder „Sprachberatung“ (Nicko/Schreyer 2013). Aufgrund dessen wurde hier eine Begriffsbestimmung gewählt, die sich einerseits von dem Begriffsverständnis der Erwachsenenbildung bzw. Personalentwicklung abgrenzt und andererseits das Gespräch, dessen Inhalt und Zielgruppe in den Fokus stellt. Der Begriff „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext“ konkretisiert, dass Coaching in der

Frühpädagogik nicht auf eine Weiterentwicklung der Berufspersönlichkeit abzielt, sondern sich konkret auf die Erweiterung beruflicher Kompetenzen fokussiert.

Der Begriff „Inhaltsbezogen“ legt offen, dass fachliche Inhalte im Mittelpunkt stehen, indem eine Zentrierung auf Interaktionen unter Berücksichtigung des Settings erfolgt. Begründet liegt dies in der Annahme, dass eine gezielte Einflussnahme auf die Interaktionsebene am wirksamsten die kindliche Entwicklung beeinflusst (vgl. Kammermeyer et al. 2014, S.11).

Der Begriff „Bildungskontext“ beschränkt den Personenkreis auf Tätige im pädagogischen Sektor und zielt durch die Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens in konkreten Situationen und einem anschließenden Training auf die professionellen Handlungskompetenzen von Personen in Bildungseinrichtungen ab.

Die Entwicklung eines Coachingmodells war notwendig, da in Veröffentlichungen frühpädagogischer Fachliteratur zu Beginn des Projektzeitraumes (2011) die stattgefundenen Beratungsformate kaum offengelegt wurden. Auch derzeit gibt es lediglich eine frühpädagogische Veröffentlichung, die nicht nur Studienergebnisse, sondern auch ansatzweise den Ablauf bzw. die Inhalte des zugrundeliegenden Coachings darstellt (Kucharz et al. 2015).

Um das Handlungsgerüst des Coachs während des „Inhaltsbezogenen Coachings im Bildungskontext (ICB)“ transparent werden zu lassen, wurde das zugrundeliegende Coachingmodell offengelegt (Kapitel 8.3). Dadurch wird nicht nur erstmals der konkrete Ablauf von Coaching in der Frühpädagogik dezidiert aufgezeigt, sondern kann als Anhaltspunkt sowohl auf wissenschaftlicher Ebene für vertiefende Forschungen als auch auf praktischer Ebene für FortbildnerInnen und Coaches fungieren (siehe Kapitel 14.2).

Schließlich zeichnet sich die Überprüfung der Wirksamkeit des ICB durch eine anspruchsvolle Evaluation aus. Nach Lipowsky ist das zielgerichtete Erfassen von Veränderungen des Handelns durch die Analyse von Videographien die effektivste und zugleich anspruchsvollste Methode (Lipowsky 2010). Zusätzlich wurden weitere Methoden herangezogen, um die Effektivität zu erheben, wie u.a. standardisierte und empirisch bewährte Fragebogen, Beobachtungen und Einschätzungen der Teilnehmenden. Dadurch ist es mit der Evaluationsstudie gelungen anhand vielfältiger methodischer Verfahren die Wirkung des ICB auf allen drei professionellen Handlungskompetenzen „Wissen“, „Motive“ und „Können“ zu erfassen.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass das „Inhaltsbezogene Coaching im Bildungskontext (ICB)“ dazu beiträgt, das „Wissen“ und das „Können“ pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich der Erweiterung der Sprachförderkompetenz in Bezug zum „Dialogischen Lesen“ und in der alltäglichen Praxis nachhaltig zu entfalten. Unklar bleibt, inwiefern dieses tatsächlich die „Motive“ beeinflusst.

Gründe für die Wirksamkeit des ICB liegen nicht nur in der Auswahl der zu evaluierenden Inhalte, sondern lassen sich theoretisch ableiten. Laut Grendliger (2011) ist der Lerneffekt besonders groß, wenn das Coaching in der örtlichen Nähe zum Arbeitsplatz stattfindet. Zudem wurde die Bedeutsamkeit des Beziehungsaufbaus zwischen dem Coach und dem Coachee berücksichtigt, welches sich u.a. im Kreis des ICB widerspiegelt. Denn laut Ryter/Schaffner (2016) ist eine „vertrauensvolle Beziehung und die Erfahrung emotionaler Unterstützung (...)“ zentral für das Gelingen eines Coachings (Ryter/Schaffner 2016, S. 171). Eine weitere Stärke des ICB, das auf den Einsatz von Videoaufnahmen des Coachee basiert, ist die direkte Lernerfolgskontrolle. Denn, so legen Baumeister/Grieser (2011) offen, findet in frühpädagogischen Fort- und Weiterbildungsformaten kaum eine Lernerfolgskontrolle statt. Dabei bietet die Videographie als Lernerfolgskontrolle die Besonderheit, dass nicht Wissen überprüft wird, sondern das Können im Fokus steht. Aus den Erkenntnissen der vorliegenden Studie lassen sich, im Hinblick auf die praktische Relevanz dieser Evaluationsstudie, Gelingensbedingungen für Coaching in der Frühpädagogik ableiten.

Coaching ist dann effektiv, wenn ...

- eine vertrauensvolle und wertschätzende Beziehung zwischen dem Coach und dem Coachee besteht.
- anhand von Videoanalysen Lernerfolgskontrollen stattfinden. Dadurch kann an den individuellen Voraussetzungen des Coachee angesetzt werden und weitere zu erreichende Ziele vereinbart werden.
- anwendungsbezogenes Wissen vermittelt wird, dass direkt in die pädagogische Praxis übertragen werden kann.
- mehr als zwei Coachingkreisläufe durchlaufen werden, da die Möglichkeit besteht, dass der Coachee nach dem ersten Coachinggespräch schlechtere Leistungen zeigt.

Obwohl das ICB bzw. Coaching in der Frühpädagogik zur Professionalisierung pädagogisch tätiger Personen eine wirksame Methode darstellen kann, soll nicht unerwähnt bleiben, dass es sich hierbei um eine sehr zeitaufwendige und demnach weniger ökonomische Methode handelt. Folglich bietet es sich aus diesen Gründen an, Coaching in Kombination mit einer weiteren Methode zur Professionalisierung, wie Fortbildungen, einzusetzen. Weiterhin ist noch unklar, wie es möglich ist Coaching als festen Bestandteil der Weiterbildungslandschaft zu verankern, denn es fehlt an Coaches, die über diese Kompetenzen, die Ressourcen und die Zeit verfügen, dieses für einen Großteil der pädagogischen Fachkräfte in Deutschland anzubieten. Denkbar wäre, eine an festgelegten Standards ausgerichtete, berufliche Fortbildung in Kombination mit ICB zum Coach für

Leitungen von Kindertageseinrichtungen. Dies bietet nicht nur die Chance Coaching einer breiten Masse an pädagogischen Fachkräften zugänglich zu machen, sondern empfiehlt sich, weil die Kennenlernphase zwischen Coach und Coachee wegfällt. Umsetzbar ist dies jedoch nur in Kindertageseinrichtungen, in denen die Leitung solche Maßnahmen unterstützt und zwischen ihr und der pädagogischen Fachkraft ein wertschätzendes und vertrauensvolles Verhältnis besteht.

Letztendlich werden durch die Evaluationsstudie auch weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt. Hinsichtlich des entwickelten und erprobten ICB sollte überprüft werden, ob es effektiv ist, wenn sich die Rahmenbedingungen (Dauer des Coachings), die Fördersituation oder der Coach ändern. Grundsätzlich sollte überprüft werden, ob Coaching auch als alleinige Methode zur Erweiterung der professionellen Handlungskompetenzen wirksam ist. Ein zentrales Problem der vorliegenden Evaluationsstudie besteht darin, die gewonnenen Erkenntnisse zu den drei Merkmalen „Wissen“, „Motive“ und „Können“ mit anderen theoretischen Ergebnissen in Bezug zu setzen, da bisher empirisch nicht überprüft wurde, inwiefern Coaching einen Einfluss auf die Haltung oder das anwendungsbezogene bzw. (Fach-)Wissen hat. Zusätzlich fehlt es diesbezüglich auch an standardisierten und empirisch bewährten Instrumenten, die eine diesbezügliche Erfassung ermöglichen könnten.

Neben diesen Forschungsbedarfen bieten auch internationale Studien zu Coaching in der Frühpädagogik Hinweise darauf, worauf der Fokus frühpädagogischer Forschung gelegt werden könnte. Dabei scheint vor allem die Untersuchung der Gestaltung der Gespräche, also wie der Coach mit dem Coachee die Inhalte sprachlich erarbeitet und welche Methoden er einsetzt, zentral zu sein (vgl. Haneda et al. 2016; Thomas et al. 2015). Ebenso wurde ein Instrument zur Messung der Coaching-Fähigkeiten entwickelt, welches dazu eingesetzt werden kann, seine Coaching-Fähigkeiten einzuschätzen und entsprechend zu verbessern (vgl. Howley et al. 2014). Folglich liegt das Ziel weiterführender Studien zu Coaching in der Frühpädagogik darin, Qualitätskriterien für effektives Coaching abzuleiten, so das Coaching zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Instrument der Personalentwicklung in der Frühpädagogik wird.

15. Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma (2011): Der Kindergarten: Geschichte - Entwicklung – Konzepte. Weinheim, Basel: Beltz.
- Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. 1. Auflage. Münster: Waxmann.
- Amthor, Ralph-Christian. (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim: Juventa Verlag.
- Anders, Yvonne (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten "Professionalisierung in der Frühpädagogik" im Auftrag des Aktionsrats Bildung. München: vbw.
- Arnold, David H./Lonigan, Christopher J./Whitehurst, Grover J./Epstein, Jeffery N. (1994): Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. In: Journal of Educational Psychology, 86 (2), S. 235–243.
- Arnold, Rolf (2010): Fortbildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarbeitete Auflage. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 115-116.
- Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung: Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. München: Vahlen.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Balluseck, Hilde von (2009): Qualifikation und Professionalisierung von ErzieherInnen – Herausforderungen und Zukunftsvisionen. URL: <http://www.erzieherin.de/qualifikation-und-professionalisierung.html> (Letzter Zugriff 12.09.16)
- Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 10. München.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469 – 520.
- Becker-Stoll, Fabienne/Wertfein, Monika (2013): Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 845–856.
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen - Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 15. München
- Behr, Karin/Grager, Nicola (2004): Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kind- und Jugendhilfe, Tageseinrichtungen für Kinder, Hilfen zur Erziehung, Kinder- und Jugendarbeit, Jugendamt. Abschlussbericht. Bd. 1, München: DJI.
- Behr, Anna von/Diller, Angelika/Schelle, Regine (2009): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 57 (2009) 1, S. 146-158.
- Beller, Kuno/Merkens, Hans/Preissing, Christa (2007): Abschlussbericht des Projekts „Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie“. Berlin Berlin: FU, Internationale Akademie für Innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität. URL: <http://www.beller-kkp.de/downloads/ESIA1Abschlussbericht.pdf> (Letzter Zugriff: 10.09.2016)
- Berger, Manfred (1995): Frauen in der Geschichte des Kindergartens. Frankfurt (Main): Brandes und Apsel.
- Bilton, Helen (2012): The type and frequency of interactions that occur between staff and children outside in Early Years Foundation Stage settings during a fixed playtime period when there are tricycles available. In: European Early Childhood Education Research Journal, 20 (3), S. 403-421.
- Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (2012): Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten. Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Familienforschung, 24 (2), S. 199-225.

- Böllert, Karin/Gogolin, Ingrid (2002): Stichwort: Professionalisierung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5 (3), S. 367-383.
- Böning, Uwe (2005): Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instrument – eine 15 Jahres-Bilanz. In: Rauen, Christopher (2005): Handbuch Coaching. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe, S. 21-54.
- Bretschneider, Markus/Käpplinger, Bernd/Klein, Rosemarie/Wenzig, Anja (2007): Begrifflichkeiten, Ansätze und Praxiserfahrungen in der beruflichen Beratung und Begleitung. Ein Überblick. In: Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe/Gillen, Julia (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin: edition sigma, S. 121 – 138.
- Briedigkeit, Eva (2011): Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster – Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. In: Empirische Pädagogik 25 (4), S. 499-517.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Verlagsgemeinschaft Ernst Klett.
- Bronfenbrenner, Uri/Morris, Pamela A. (2006): The bioecological model of human development. In: Damon, William/Lerner, Richard M. (Eds.): Handbook of child psychology, Vol. 1 (6th ed.). New York: Wiley, S. 793-828.
- Bruns, Hermann /Stern, Udo (2014): Supervision auf dem Weg zur Profession: Berufspolitische, juristische und salutogenetische Aspekte. Kassel: Kassel university press GmbH.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. URL: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004): OECD Early Childhood Policy Review. 2002 – 2004. Hintergrundbericht Deutschland. München: Deutsches Jugendinstitut. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/34484643.pdf> (Letzter Zugriff: 12.09.2016)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Ausbildung, Job – und dann? Ratgeber zum Start in die berufliche Weiterbildung. Bonn. URL: https://www.bmbf.de/pub/Ausbildung_Job_und_dann.pdf (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2011): Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen. Fachrichtung: Sozialpädagogik. Bad Kreuznach: Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz. URL:

[http://berufsbildendeschule.bildung-
rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-
rp.de/Lehrplaene/Dokumente/Lehrplan_2010_11/FS_Erzieher_Lehrplan_Komplett.p
df](http://berufsbildendeschule.bildung-
rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-
rp.de/Lehrplaene/Dokumente/Lehrplan_2010_11/FS_Erzieher_Lehrplan_Komplett.p
df) (Letzter Zugriff: 09.09.2016)

- Burchinal Margaret R./ Roberts, Joanne E./ Riggins, Rhodus Jr./ Zeisel, Susan A./ Neebe, Eloise/ Bryant, Donna (2000): Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. In: Child Development, 71 (2), S. 339-357.
- Burchinal, Margaret/Vandergrift, Nathan/Pianta, Robert/Mashburn, Andrew (2010): Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. In: Early Childhood Research Quarterly, 25 (2), 166-176.
- Buschmann, Anke/Jooss, Bettina/Simon, Stephanie/Sachse, Steffi (2010): Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten: Das "Heidelberger Trainingsprogramm" - Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär, 18 (2), S. 84-95.
- Conrad, Susanna/Wolf, Bernhard (1999): Kindertagesstätten in ihrem Kontext - ein humanökologisches. A Contextual Framework of Day-Care Centers. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46 (2), S. 81-95.
- Costa, Arthur/Garmston, Robert (1994): Cognitive Coaching. A Foundation for Renaissance Schools. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Curby, Timothy W./Rimm-Kaufman, Sara E./Ponitz, Claire C. (2009a): Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. In: Journal of Educational Psychology, 101 (4), S. 912-925.
- Curby, Timothy W./LoCasale-Crouch, Jennifer/Konold, Timothy R./Pianta, Robert C./Howes, Carollee/Burchinal, Margaret/Bryant, Donna/Clifford, Richard/Early, Diane/Barbarin, Oscar (2009b): The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence, Early Education & Development, 20 (2), 346-372.
- Deplazes, Silvia/Möller, Heidi (2016): Coaching-Interventionen. In: Wegener, Robert/Deplazes, Silvia/Hasenbein, Melanie/Künzli, Hansjörg/Ryter, Annamarie/Uebelhart, Beat (Hrsg.) (2016): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 488-497.
- Diller, Angelika (2014): Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Spiegel fachlicher Anforderungen, unterschiedlicher Qualifikationen und heterogener Arbeitsbedingungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von

- Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2012): Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In: Fried, Lilian/ Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig: Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 129-161.
- Donabedian, Avedis (1980): The Definition of Quality and Approaches to Its Assessment. Michigan: Health Administration Press.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Downer, Jason/ Sabol, Terri J./ Hamre, Bridget (2010): Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. In: Early Education and Development, 21 (5), S. 699-723.
- Eckert, Ela (2001): Maria und Mario Montessoris Kosmische Erziehung. Vision und Konkretion. Rieden: Klinkhardt.
- Eid, Michael/Gollwitzer, Mario/Schmitt, Manfred (2013): Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch. 3. korrigierte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Eisold, Christian (2014): Untersuchungen zum ungesteuerten Kasuspriming in Sprachfördersituationen mit Kindern im Vorschulalter. Unveröffentlichte Masterarbeit. Ruhr-Universität Bochum.
- Ennemoser, Marco/Lehnigk, Monja/Hohmann, Elena/Pepouna, Soulemanou (2015): Wirksamkeit eines Coachings für pädagogische Fachkräfte zur Optimierung der Förderpotenziale des Dialogischen Lesens. In: Redder, Angelika/Naumann, Johannes/ Tracy, Rosemarie (Hrsg.): Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse. Münster: Waxmann, 137-153.
- Ennemoser, Marco/Kuhl, Jan/Pepouna, Soulemanou (2013): Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27 (4), S. 229-239.
- Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2006): The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD): Findings for Children up to Age 4 1/2 Years (05-4318). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008/C 111) [URL:http://eur-lex.europa.eu/legal-](http://eur-lex.europa.eu/legal-)

- [content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506%2801%29&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506%2801%29&from=DE) (Letzter Zugriff: 12.09.2016)
- Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union : Richtlinie: Empfehlung 2006/962/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962> (Letzter Zugriff: 12.09.2016)
- European Child Care and Education (ECCE)-Study Group (1999): School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships. Report written by Tietze, Wolfgang/Hundertmark-Mayser, Jutta/Roßbach, Hans-Günther. Report submitted to: European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research. Brüssel :EU. URL: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpaedagogik/Team/Rossbach/Ecce_Study_Group.pdf (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- EXMARaLDA: EXMARaLDA-System. Internetauftritt. Hamburg, Mannheim. URL: <http://exmaralda.org/de/exmaralda/> (Letzter Zugriff: 10.09.2016)
- Fliedner, Renate (2004): Erwachsenen-Kind-Interaktionen in Familien und Kindergärten:eine Methode zur Feststellung unterschiedlicher Qualitätsniveaus kognitiver Förderung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Frey, Andreas/Duhm, Erna/Althaus, Dagmar/Heinz, Petra/Mengelkamp, Christoph (2008): BBK3-6. Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder. Göttingen: Hogrefe.
- Fried, Lilian (2013a): Sprachförderung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen, S. 175-181.
- Fried, Lilian (2013b): Die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern – Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DO-RESI. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Nentwig-Gesemann, Iris/ König, Anke/ Stenger, Ursula/ Weltzien, Dörte (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern. Materialien zur Frühpädagogik. Band 12. Freiburg: FEL Verlag, S. 35-58.
- Fried, Lilian (2012): Programme, Konzepte und subjektive Handlungsorientierungen. In: Fried, Lilian/ Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig: Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 57-90.
- Fried, Lilian (2011): Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen – Einschätzungen und Ergebnisse mit DO-RESI. In: Empirische Pädagogik 2011, 25 (4), S. 543-562.

- Fried, Lilian (2009): Education, language and professionalism: issues in the professional development of early years p-ractitioners in Germany. In: *Early Years* 29 (1), S. 19-30.
- Fried, Lilian (2008): Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder – Dynamik, Stand und Ausblick. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (11), S. 63-78.
- Fried, Lilian (2008): Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz - Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik - Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen & Farmington Hills: Budrich, S. 265-277.
- Fried, Lilian (2007): Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen - Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. In: *Sozial Extra*, 31 (5), S. 26-28.
- Fried, Lilian (2006a): Sprache in Kindertageseinrichtungen – ein Fragebogen für pädagogische Fachkräfte. (DO-FRIKA). Dortmund
- Fried, Lilian (2006b): Wissensbasis der Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Kurzform des Forschungsberichts. Dortmund: Universität Dortmund, Fachbereich 12, Lehrstuhl Pädagogik der frühen Kindheit.
- Fried, Lilian (1999): ErzieherInnen als „(Immer-) Besser-Wisser“ und „(Möglichst-) Alles-Köner“? In: *Pädagogischer Blick*, 7 (3), S. 133-143.
- Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva (2014): Sprachförderkonzept. Standards aus der Praxis-Perspektive. Soest: Kreisjugendamt Soest.
- Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva/Schunder, Rabea (2009): *Delfin 4. Sprachförderorientierungen*. Eine Handreichung. Dortmund.
- Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva/Isele, Patrick/Schunder, Rabea (2007): *Delfin 4. Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz in Nordrhein-Westfalen bei 4-Jährigen*.
- Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva (2008) *Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Fried, Lilian/Roux, Susanna (2013): Zwischen Wissenschaft und Ausbildung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen, S. 13-20.
- Frisch, Colina/Neukom, Marius (2009): Das Anforderungsprofil eines Coach. In: Grimmer, Bernhrad/Neukom, Marius (2009): *Coaching und Psychotherapie. Gemeinsamkeiten und Unterschiede – Angrenzung oder Integration*. Wiesbaden: Springer VS, S. 96-119.
- Fröbel, Friedrich (1984): Drei Spiele aus den „Mutter- und Koseliedern“. In: Hoffmann, Erika (Hrsg.): *Kleine Schriften und Briefe von 1809 – 1851*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Fröbel, Friedrich (1840): „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“. Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens. In: Hoffmann, Erika (1964) (Hrsg.): Kleine Schriften und Briefe. (Friedrich Fröbel: Ausgewählte Schriften. 1. Band, 2. Auflage. Düsseldorf, München: Helmut Küpper, S. 114-125.
- Fröbel, Friedrich (1826): Die Menschenerziehung. In: Boldt, Rosemarie/Knechtel, Erika/König, Helmut (1982): „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“. Band 2. Berlin: Volk und Wissen.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus /Nentwig-Gesemann, Iris /Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 208-263.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (2010): Weiterbildung der Weiterbildner. In: Arnold, Rold/Nolda, Sigrid/ Nuisl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarb. Auflg. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 299.
- Fukkink, Ruben G./Lont, Anna (2007): Does Training Matter? A Meta-Analysis and Review of Caregiver Training Studies. In: Early Childhood Research Quarterly, 22 (3), S. 294 – 311.
- Garvin, David A. (1988): Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge. New York, Free Press.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Geißler, Harald (2010): Coaching. In: Arnold, Rold/Nolda, Sigrid/Nuisl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarbeitete Auflage. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 57.
- Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd/Otto, Sylvana (2007): Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: Report 30 (1), S. 33-42.
- Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz - KiBiz) (2016): § 13c Sprachliche Bildung. Abs.2 Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes - SGB VIII.

- Glantz, Frederic B./Layzer, Jean (2000): The Cost, Quality and Child Outcomes Study: A Critique. Final Report. Cambridge. URL: <http://www.abtassociates.com/reports/ccqual.pdf> (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Gnahs, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. 2. aktualisierte Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Grendlinger, Michael (2011): Lern- und Bildungsmethoden in der Personalentwicklung. Zürich: Praxium Verlag.
- Grimm, Hannelore/Weinert, Sabine (2002): Sprachentwicklung. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Ein Lehrbuch. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 517-559.
- Hanschmann, Alexander Bruno (Hrsg.) (1875): Friedrich Fröbel: Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. 2. billige Ausgabe. Eisenach: Bacmeister.
- Haneda, Mari/ Teemant, Annela/ Sherman, Brandon (2017): Instructional coaching through dialogic interaction: helping a teacher to become agentive in her practice. In: Language and Education, 31, 1, S. 46-64. Online Published: 13. September 2016, S. 1-19.
- Harms, Thelma/Clifford, Richard M. (1983): Assessing preschool environments with the Early Childhood Environment Rating Scale. Studies in Educational Evaluation, 8, S. 261-269.
- Harms, Thelma/Clifford, Richard M. (1980): Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). New York: Teachers College Press.
- Hattie, John A. C. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hattie, John A.C. (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hausinger, Brigitte/Volk, Theresia (2013): Erneuerung statt Imagepflege Was Supervision und Coaching leisten müssen und warum die Abgrenzungsdebatte das Thema verfehlt. Sonderpublikation zum Journal Supervision 4/2013. URL: http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2014/12/erneuerung_statt_imagepflege.pdf (Letzter Zugriff: 14.08.2016)
- Hausinger, Brigitte/Volk, Theresia (2013): Erneuerung statt Imagepflege. In: Sonderpublikation zum Journal Supervision 4/2013, Schwerpunkt: Supervision und Coaching, DGSv: Köln. URL: http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2014/12/erneuerung_statt_imagepflege.pdf (Letzter Zugriff: 08.09.2016)
- Heckt, Meike/May, Peter (2009): FörMig Hamburg – Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Hamburger Teilprojekte. Hamburg: URL:

<http://www.hamburg.de/contentblob/4026980/9134687bb9c5c3fb296d7ea1e81c223a/data/pdf-fly-abschlussbericht.pdf> (Letzter Zugriff: 08.09.2016)

- Heiland, Helmut (1998): Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels. Hildesheim: Olms.
- Heiland, Helmut (Hrsg.) (1974): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Band. 3: Texte zur Vorschulerziehung und Spieltheorie. München, Düsseldorf: Helmut Küpper.
- Heller, Elke (Hrsg.) (2010): Der Situationsansatz in der Praxis. Von Erzieherinnen für Erzieherinnen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Hemmerling, Annegert (2007): Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hendler, Jessica/Mischo, Christoph/Wahl, Stefan/Strohmer, Janina (2011): Sprachbezogene Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik: der Fragebogen FESKO-F. Empirische Pädagogik, 25 (4), S. 518-542.
- Höllmüller, Hubert (2011): Wissenschaftstheorie und soziale Arbeit.. In: Spitzer, Helmut/Höllmüller, Hubert/Hönig, Barbara (Hrsg.): Soziallandschaften. Perspektiven Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer, S. 69-78.
- Höltershinken, Dieter/Hoffmann, Hilmar/Prüfer, Gudrun (1997): Kindergarten und Kindergärtnerin in der DDR. Neuwied: Luchterhand.
- Hopp, Holger/Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2010): "Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (4), S. 609-629.
- Howes, Carollee /Burchinal, Margaret /Pianta, Robert C./Bryant, Donna M. /Early, Diane M./ Clifford, Richard M./Barbarin, Oscar A. (2008): Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. In: Early Childhood Research Quarterly, 23 (1), S. 27-50.
- Howes, Carollee/Phillips, Deborah A./Whitebook, Marcy (1992): Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-Based Child Care. In: Child Development 63 (2), S. 449-460.
- Howley, Aimee Anton/ Dudek, Marged Howley/ Rittenberg, Rebekah/ Larson, William (2014): The Development of a Valid and Reliable Instrument for Measuring Instructional Coaching Skills. In: Professional Development in Education, 40, 5, S. 779-801.
- Hsieh, Hsiu-Fang/Shannon, Sarah E. (2005): Three Approaches to Qualitative Content Analysis. In: Qualitative Health Research, 15 (9), S. 1277-1288
- Isner, Tabitha/Tout, Kathryn/Zaslow, Martha/Soli, Meg/Quinn, Katie/Rothenberg, Laura/Burkhauser, Mary (2011): Coaching in Early Care and Education Programs and Quality Rating and Improvement Systems (QRIS): Identifying Promising Features.

- Report submitted to Children's Services Council of Palm Beach County URL: <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/2011-35CoachingQualityImprovement.pdf> (Letzter Zugriff: 14.08.2016)
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2011): TOP 7.2 Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. URL: [https://www.jfmk.de/pub2011/TOP 7.2 Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlussen.pdf](https://www.jfmk.de/pub2011/TOP_7.2_Staatliche_Anerkennung_von_Bachelorabschlussen.pdf) (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Jungmann, Tanja/Koch, Katja (2013): Implementation und Evaluation eines Konzepts der alltagsintegrierten Förderung aller Kinder zur Prävention sonderpädagogischen Förderbedarfs. Projekt KOMPASS –Kompetenzen alltagsintegriert schützen und stärken. Universität Rostock. URL: [http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/KOMPASS/Zwischenbericht KOMPASS 2013_01.pdf](http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/KOMPASS/Zwischenbericht_KOMPASS_2013_01.pdf) (Letzter Zugriff 09.09.2016)
- Juska-Bacher, Britta (2013): Leserelevante Kompetenzen und ihre Förderung in der frühen Kindheit. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 485-500.
- Kaltenbacher, Erika /Klages Hanna (2007): Deutsch für den Schulstart. Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Freiburg: Fillibach, S. 135-150.
- Kaltenbacher, Erika /Klages Hanna/Pagonis, Giulio (2009): Projekt Deutsch für den Schulstart – Arbeitsbericht April 2009. URL: <http://www.idf.uni-heidelberg.de/fileadmin/user/pagonis/Arbeitsbericht.pdf> (Letzter Zugriff: 10.09.2016)
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/King, Sarah/Metz, Astrid (2014). Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. Donauwörth: Auer.
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Stuck, Andrea (2013): "Was wirkt wie?" - Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht (März 2013). Landau: Universität.
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna: Mit Kindern im Gespräch - Sprachförderung in Kitas. Landauer Qualifizierungskonzept Ü3. Internetauftritt. URL: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/paedagogik-der-fruehen-kindheit/forschung/laufende-projekte/sprachfoerderung> (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Stuck, Andrea (2011): "Was wirkt wie?" - Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. 2. Zwischenbericht (Juli 2011). Landau: Universität.

- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Stuck, Andrea (2011): Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich. In: Empirische Pädagogik 25 (4), S. 439-461.
- Katz, Lilian (1996): Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In: Tietze, Wolfgang (Hrsg.): Früherziehung. Berlin: Luchterhand, S. 227–239.
- Keller, Karin/Troesch, Larissa M./Grob, Alexander (2013): Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernen. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 85-96..
- Kieferle, Christa (2013): Coaching – eine effektive Methode zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen?. In: Kieferle, Christa/Reichert-Garschhammer, Eva/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 22-59.
- Kiese-Himmel, Christiane (2005): Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision (AWST-R). Göttingen: Beltz Test.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/ Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Unveränderter Nachdruck. Bonn, Berlin. URL: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf (Letzter Zugriff: 10.09.2016)
- Kluczniok, Katharina/Anders, Yvonne/Ebert, Susanne (2011): Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. Frühe Bildung, 0 (1), S. 13-21.
- König, Anke (2013): Videographie. In: Stamm, Margrit/ Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S.820.
- König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. 1. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS (Pädagogische Grundsätze).
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage, Wiesbaden (VS Research).
- König, Anke/Friederich, Tina (2015): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. WiFF-Reihe: Perspektive Frühe Bildung. Band 3. Weinheim, Basel: Beltz.

- Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Empirische Pädagogik, S. 109-129.
- Kreis Soest: Abbildung: Kreis Soest und seine Gemeinden. URL: <http://www.wllv.de/fileadmin/migrated/pics/Soestkarte-sw.gif> (Letzter Zugriff: 12.09.2016)
- Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (1998): Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze, Velber: Kallmeyer'sche.
- Kucharz, Diemut (2012): Sprachliche Bildung. In: Kucharz, Diemut (Hrsg.): Elementarbildung. Bachelor-Master. Weinheim, Basel: Beltz, S. 21-49.
- Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Beckerle, Christine (2015): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kindergarten und Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuger, Susanne/Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungs-wissenschaft, Sonderheft 11, S. 159-178.
- Kühl, Stefan (2006): Die Professionalisierung der Professionalisierer? Das Scharlatanerieproblem im Coaching und der Supervision und die Konflikte um die Professionsbildung(Working Paper,4/2006). URL: http://www.unibielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Paper4.2006-Die-Professionalisierung-der-Professionalisierer.pdf (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Kupietz, Michaela (2013): Untersuchung von Schulungseffekten auf das Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In: Bose, Ines/Kurtenbach, Sabine (Hrsg.): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 51-66.
- La Paro, Karen M./Hamre, Bridget K./Locasale-Crouch, Jennifer/Pianta, Robert C./Bryant, Donna/Early, Dianne/Clifford, Richard/Barbarin, Oscar/Howes, Carollee/Burchinal, Margaret (2009): Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development*, 20 (4), S. 657-692.
- La Paro, Karen M./Pianta, Robert C./Stuhlman, Megan (2004): The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. In: *Elementary School Journal*, 104 (5), S. 409-426.
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr,

- Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. MÜNSTER: Waxmann, S. 51-70.
- Lindart, Marc (2016): Was Coaching wirksam macht. Wirkfaktoren von Coaching im Fokus. Wiesbaden: Springer.
- Lippmann, Eric (2013): Grundlagen auf der Basis eines systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatzes. In: Lippmann, Eric (Hrsg.): Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lisker, Andrea (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI). URL: [http://www.dji.de/bibs/Expertise Sprachfoerderung Lisker 2011.pdf](http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf) (Letzter Zugriff: 11.09.2016)
- Lonigan, Christopher J./Whitehurst, Grover J. (1998): Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. In: Early Childhood Research Quarterly, 13 (4), 263–290.
- Lück, Gisela (2013): Naturwissenschaftliche Bildung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen, S. 204-209.
- Ludwig, Harald/Schulz-Benesch, Günter (1998): Erziehung für eine neue Welt. Freiburg: Herder.
- Lundgreen, Peter (2011): Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, Basel: Beltz, S. 9-39.
- Magnuson, Katherine A./Meyers, Marcia K./Ruhm, Christopher J./Waldfogel, Jane (2004): Inequality in Preschool Education and School Readiness. In: American Educational Research Journal, 41 (1), S. 115-157.
- Mair, Sabine: Supervision - ein Weg, handlungsfähig zu bleiben oder wieder zu werden. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2244.html> (Letzter Zugriff: 10.04.16)
- Mashburn Andrew J./Pianta Robert C./Hamre Bridget K./Downer Jason T./Barbarin Oscar A./Bryant Donna/Burchinal Margaret/Early Diane M./Howes Carollee (2008): Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. In: Child Development, 79 (3), S. 732-749.
- McCollum, Jeanette A./Hemmeter, Mary L./Hsieh, Wu-Ying (2011): Coaching teachers for emergent literacy instruction using performance-based feedback. In: Topics in Early Childhood Special Education, 33 (1), S. 28–37.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. URL: <https://kita.bildung->

- [rp.de/fileadmin/dateiablage/Bildungsempfehlungen/BEE/Downloads/bildungs-und-erziehungsempfehlungen.pdf](http://www.mfkjks.nrw.de/fileadmin/dateiablage/Bildungsempfehlungen/BEE/Downloads/bildungs-und-erziehungsempfehlungen.pdf) (Letzter Zugriff: 08.09.2016).
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. URL: https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsätze_januar_2016.pdf (Letzter Zugriff: 08.09.2016).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kindes des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Düsseldorf. URL: http://johanneswerk.de/fileadmin/content/Download_Einrichtungen/Bielefeld/Familienzentrum/bildungsvereinbarung_nrw.pdf (Letzter Zugriff: 08.09.2016).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Minsel, Beate (2010): Eltern-und Familienbildung. In: Tippelt, Rudolf/ Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS, S. 865-872.
- Mol, Suzanne E./Bus, Adriana G./ de Jong, Maria T/Smeets, Daisy J. H. (2008): Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. In: Early Education & Development, 19 (1), S. 7 – 26.
- Montessori, Maria (2009): Kinder sind anders. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Müller, Anja/Geist, Barbara/Schulz, Petra (2013): Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar-und Primarbereich. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, S. 487-493.
- Münch, Joachim (2010): Training on the Job – Training off the Job. In: Arnold, Rold/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarbeitete Auflage. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 289-290.
- Muskat, Birgit (2007): Total Quality Management im Tourismus. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, GWV Fachverlage GmbH.
- National Center of Quality Teaching and Learning: Practice-based Coaching. URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/docs/practice-based-coaching.pdf> (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD)/Duncan, Greg J. (2003): Modeling the Impacts of Child Care Quality

- on Children's Preschool Cognitive Development. In: Child Development, 74 (5), S. 1454 – 1475.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sarah (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WIFF Expertise, Band 24. München.
- Neugebauer, Uwe (2010): Keine Outcomes trotz Kompetenzüberzeugung? Qualifikationen und Selbsteinschätzungen von Sprachförderkräften in KiTa's - In: Empirische Sonderpädagogik, 2 (2), S. 34-47.
- Neuman, Susan B./Wright, Tanya S. (2010): Promoting Language and Literacy Development for Early Childhood Educators: A Mixed-Methods Study of Coursework and Coaching. In: Elementary School Journal, 111 (1), S. 63-86
- Neumann, Karl (2013): Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna: Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen, S. 107-118.
- Nicko, Oliver/Schreyer, Inge (2013): Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen in Bayern. Evaluationsbericht. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. URL: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/evaluationsbericht_projekt-sprachberatung.pdf (Letzter Zugriff: 08.09.2016)
- Niesel, Renate/Griebel, Wilfried (2013): Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 285-296.
- Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner /Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, Basel: Beltz, S. 40-59.
- Nittel, Dieter (2004): Die 'Veralltäglichung' pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 50 (3), S. 342-357.
- Nolte, Bernd (2006): Auswirkungen des Strukturwandels auf die Personalentwicklung in Sparkassen. Eine theoretische und empirische Untersuchung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- OECD (2009): Chapter 2. Comparative Child Well-being across the OECD. In: OECD: Doing Better for Children, S. 21-63. URL: <https://www.oecd.org/els/family/43570328.pdf> (Letzter Zugriff: 09.09.2016)

- Oswald, Paul/Schulz-Benesch, Günter (2009): Grundgedanken der Montessori Pädagogik. Quelltexte und Praxisberichte. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Freiburg: Herder.
- Oswald, Paul/Schulz-Benesch, Günter (1983): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik: aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis. Freiburg: Herder.
- Oswald, Paul/Schulz-Benesch, Günter (1972): Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Freiburg: Herder.
- Oswald, Paul/Schulz-Benesch, Günter (1969): Die Entdeckung des Kindes. Freiburg: Herder.
- Pakarinen, Eija/Lerkkanen, Marja-Kristiina/Poikkeus, Anna-Maija/Kiuru, Noona/Siekkinen, Martti/Rasku-Puttonen, Helena/Nurmi, Jari-Erik (2010): A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. In: Early Education and Development, 21 (1), S. 95-124.
- Perkhofer-Czapek, Monika/Potzmann, Renate (2016): Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer.
- Pianta, Robert. C./ Hamre, Bridget. K. (2009): Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. Educational Researcher, 38 (2), S. 109-119.
- Pianta, Robert C./La Paro, Karen M./Hambre, Bridget K. (2008): Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K. Baltimore: Brookes.
- Rauen, Christopher (2003): Coaching. Göttingen: Hogrefe.
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2001): Soziale Dienste. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen: statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim: Juventa Verlag, S. 207-270.
- Reyer, Jürgen (2013): Geschichte frühpädagogischer Institutionen. In Fried, Lilian/Roux, Susanna: Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen, S. 286-298.
- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rimm-Kaufman, Sara E./Curby, Tim W./Grimm, Kevin J./Nathanson, Lori/ Brock, Laura L. (2009): The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. In: Developmental psychology, 45 (4), S. 958-972.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. – Stuttgart.
- Roos, Jeanette/Polotzek, Silvana/Schöler, Hermann (2010): EVAS - Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen

- Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Heidelberg: Pädagogische Hochschule. URL:http://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/EVAS_Abschlussbericht_mit-Anhang_und_Vorspann_und_Danksagung_21-04-2010.pdf (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias/Utrecht, Dörte (2009): Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Spracherwerbtheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In: Wenzel, Diana/ Koeppel, Gisela/ Carle, Ursula (Hrsg.): Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 111-122.
- Roux, Susanna (2013): Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen, S. 129-140.
- Roux, Susanna (2008): Zur Bedeutung sozial-emotionaler Entwicklung im frühen Kindesalter. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1878.html> (Letzter Zugriff 14.08.2016)
- Roux, Susanna (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim, München: Juventa.
- Roux, Susanna/Schmiedt, Jutta (2004): Geschichte der Pädagogik kompakt. Landau: Empirische Pädagogik.
- Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ryter, Annamarie/Schaffner, Dorothee (2016): Kein Affe kann wissen, was für den Fisch hilfreich ist! Coaching in der Berufsintegration. In: Wegener, Robert/ ·Deplazes, Silvia/Hasenbein, Melanie/Künzli, Hansjörg/Ryter, Annamarie/Uebelhart, Beat (Hrsg.) (2016): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 168-175.
- Salem, Tanja (2010): Expertise zum FörMig-Transfer Projekt. Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich (FörMig-Transfer Hamburg). Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung. URL: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/foermig-expertise-doppel.pdf> (Letzter Zugriff: 09.09.2016).

- Schmid, Helmut/Laws, Florian (2008): Estimation of Conditional Probabilities with Decision Trees and an Application to Fine-Grained POS Tagging. In: Proceedings of the 22nd International Conference on Computational Linguistics (Coling 2008). Manchester, S. 777–784. URL: <http://www.aclweb.org/anthology/C08-1098.pdf> (Letzter Zugriff: 12.09.2016)
- Schmidt, Axel (2008): Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 835-864.
- Schneider , Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/Kammermeyer, Gisela/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Roth, Hans-Joachim/Rothweiler, Monika/Stanat, Petra (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“-Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. URL: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf> (Letzter Zugriff 14.08.2016)
- Schütz, Julia (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2011): Linguistische Sprachstandserhebung. Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ).Göttingen.
- Schulz-Benesch, Günter (1980): Montessori. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schymroch, Hildegard (1989): Von der Mütterschule zur Familienbildungsstätte: Entstehung und Entwicklung in Deutschland. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, 15 (2), S. 4-14.
- Sigel, Irving E./ Stinson, Elizabeth T./Kim, Myung-In (1993): Socialization of Cognition: The Distancing Model. In: Wozniak, Robert H./Fischer, Kurt W. (Hrsg.): Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 211-224
- Simon, Stephanie/Sachse, Steffi (2011): Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen?. In: Roux, Susanna/ Kammermeyer, Gisela (Hrsg.): Sprachförderung im Blickpunkt (Themenheft). Empirische Pädagogik, 25 (4), S. 462-480.
- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Muttock, Stella/Gilden, Rose/Bell, Danny (2002): Researching Effective Pedagogy in the Early Years. London: Department for Education and Skills. URL: <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf> (Letzter Zugriff: 09.09.2016).

- Smidt, Wilfried (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. Münster: Waxmann.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 25.06.2015). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Statistisches Bundesamt (2012): Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 6. November 2012 in Berlin. Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2012/kindertagesbetreuung/begleitmaterial_PDF.pdf?__blob=publicationFile (Letzter Zugriff: 10.09.2016)
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (2015): Konzeption. Modellversuch. Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB). URL: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/pqb_konzeption_stand_februar.pdf (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Staub, Fritz C./Kreis, Annelies (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: journal für lehrerInnenbildung, 13 (1), S. 8–13.

- Stöbe-Blossey, Sybille (2008): Qualitätsentwicklung und Qualitätssteuerung in Familienzentren. In: Rietmann, Stephan/Hensen, Gregor (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-119.
- Strätz, Rainer (2013): Sozialerziehung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen, S. 170-175.
- Stuhlman, Megan W./Pianta, Robert C. (2009): Profiles of educational quality in first grade. In: The Elementary School Journal 109 (4), S. 323-342.
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. London: The Institute of Education. URL: <http://eprints.ioe.ac.uk/5309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf> (Letzter Zugriff: 11.09.2016)
- Sylva, Kathy/Taggart, Brenda/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram (2010): Frühe Bildung zählt. Berlin: dohrmann Verlag.
- Textor, Martin R. (Hrsg.) (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern: Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Textor, Martin R. (1990): Jede Mutter eine Kindergärtnerin. Elternbildung bei Fröbel. In: Welt des Kindes, 68 (6), S. 55-37. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/410.html> (Letzter Zugriff: 10.09.2016).
- Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (2), S. 206-222.
- Thole, Werner (2008): Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 271-294.
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie/Michel, Marije/Ofner, Daniela (2012). Schlussbericht des Vorhabens SprachKoPF. Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: http://www.anglistik.uni-mannheim.de/anglistik_i/forschung/sprachkopf_bmbf/schlussbericht_sprachkopf1/sc_hlussbericht_sprachkopf1_120831.pdf (Letzter Zugriff: 11.09.2016)
- Thomas, Earl E./Bell, David L./Spelman, Maureen/Briody, Jennifer (2015): The Growth of Instructional Coaching Partner Conversations in a PreK-3rd Grade Teacher Professional Development Experience. In: Journal of Adult Education, 44 , 2, S.1-6.
- Tietze, Wolfgang (2010): Pädagogische Qualität in Kitas: Schlüsselfaktor Personal. In: Journal für LehrerInnenbildung, 10 (1), S. 54-58.

- Tietze, Wolfgang (1998) (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./ Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. URL: <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> (Letzter Zugriff: 12.09.2016)
- Tietze, Wolfgang /Schuster, Käthe-Maria/Grenner, Katja /Rossbach, Hans-Günther (2001): Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Tompkins, Virginia/Zucker, Tricia A./Justice, Laura M./Binici, Sevda (2013): Inferential talk during teacher-child interactions in small group play. In: Early Childhood Research Quarterly, 28 (2), S. 424-436.
- Tracy, Rosemarie (2010): Kompetenzen kompetent fördern. Handreichung zur Optimierung sprachlicher Frühförderung. In: TPS: leben, lernen und arbeiten in der Kita, 7, S. 4-7.
- Tracy, Rosemarie/Ludwig, Carolyn/Ofner, Daniela (2010): Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In: DaZ –Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache: Beiträge aus dem 5. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, S. 183-204.
- Tracy, Rosemarie/Thoma Dieter (2012): SprachKoPF. Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte. Schlussbericht des Vorhabens.
- UNICEF (2007): Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations. Innocenti Report Card 7, UNICEF Innocenti Research Centre. Florence: The United Nations Children's Fund. URL: <http://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf> (Letzter Zugriff: 07.01.2014)
- University of Virginia:My teaching Partner. URL: <http://curry.virginia.edu/research/centers/castl/mtp> (Letzter Zugriff: 09.09.2016)
- Viernickel, Susanne (2008): Reformmodelle für die Ausbildung des fröhpädagogischen Fachpersonals. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (2009): Fröhpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008., Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123-138.

- Wallnöfer, Gerwald (2008): Professionalisierung durch Akademisierung. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 65-68.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.). (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 17–31.
- Wertfein, Monika/Wirts, Claudia/Wildgruber, Andreas (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27/2015: München. URL: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf (Letzter Zugriff 09.09.2016)
- Whitehurst, Grover J./Arnold, David S./Epstein, Jeffery N./Angell, Andrea L./Smith, Meagan/Fischel, Janet (1994): A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. In: *Developmental Psychology*, 30 (5), S. 679-689.
- Whitehurst, Grover J. /Falco, Francine L. /Lonigan, Christopher J. /Fischel, Janet. E. /DeBaryshe, Barbara. D. /Valdez-Menchaca, Marta C. /Caulfield, Marie. (1988): Accelerating language development through picture book reading. In: *Developmental Psychology*, 24 (4), S. 552-558.
- Wildgruber, Andreas/Becker-Stoll, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit - Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 60-76.
- Wittmann, Erich Ch./Deutscher, Theresa (2013): Mathematische Bildung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen, S. 210-216.
- Wolf, Katrin/Stana, Petra/Wendt, Wolfgang (2011): EkoS - Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht. URL: <https://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216.pdf> (Letzter Zugriff: 10.09.2016)
- Zimmer, Renate (2013): Bewegungserziehung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen, S. 192-198.

Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Perspektiven nach Katz (1996) (eigene Darstellung).....	17
Abb. 2: Strukturqualität nach Tietze (1998, S. 174 f.) (eigene Darstellung).....	36
Abb. 3: Zusammenspiel der zentralen frühpädagogischen Qualitätsdimensionen (eigene Darstellung).....	39
Abb. 4: Qualitätsbereiche (in Anlehnung an BMFSFJ 2005, S. 415) (eigene Darstellung).....	40
Abb. 5: „Strukturell-prozessualen Qualitätsmodell“ (Tietze et al. 2012, S. 4)	42
Abb. 6: Darstellung des PPCT-Modells von Bronfenbrenner/Morris (2006) nach Kammermeyer et al. 2014, S.11	49
Abb. 7: Einfluss hoher pädagogischer Qualität auf den Outcome des Kindes.....	55
Abb. 8: Qualifikation des Betreuungspersonals in Kindertageseinrichtungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 27) (eigene Darstellung)	68
Abb. 9: Professionelle Handlungskompetenz (eigene Darstellung).....	80
Abb. 10: Sprachförderkompetenzmodell nach Fried. (Fried 2008a, S. 266).....	87
Abb. 11: Sprachförderkompetenzmodell (Hopp et al. 2010, Thoma et al. 2012, S. 15)...	88
Abb. 12: Sprachförderkompetenz (eigene Darstellung)	90
Abb. 13: Weiterbildung (in Anlehnung an Arnold 2010, S. 115f.) (eigene Darstellung) ..	104
Abb. 14: Kreislauf der Methode „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“	132
Abb. 15: Ablauf des Projekts QuafkoS.....	142
Abb. 16: Kreislauf der Methode „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“	146
Abb. 17: Kreis Soest und seine Gemeinden (Kreis Soest).....	158
Abb. 18: Gesamtstichprobe zum Wissenstest (DO-WITE) (N=11).....	179
Abb. 19: Mittelwerte zur Aussage „Sprachfördermaßnahmen plane ich ganz genau.“ (N=11).....	180
Abb. 20: Gesprächsanteile der Gesamtstichprobe (Sätze) (M1 – M3)	182
Abb. 21: Gesprächsanteile der Gesamtstichprobe (Wörter) (M1 – M3).....	182
Abb. 22: Frageanteile (N=11) (M1 – M3)	183
Abb. 23: Einsatz der Fragestrategien (N=11) (M1 – M3)	184
Abb. 24: Einsatz der Fragestrategien „komplexe Fragen“ (N=11) (M1 – M3).....	184
Abb. 25: Qualitätsdimensionen der DO-RESI (N=11) (M1 - M3).....	185
Abb. 26: Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“ (N=11) (M1 - M3)	185
Abb. 27: Selbsteinschätzung zum Bereich „Wissen“ (N=11).....	187
Abb. 28: Selbsteinschätzung zum Bereich „Können“ (N=11)	188
Abb. 29: Selbsteinschätzung zum Bereich „Rückmeldung“ (N=11).....	189
Abb. 30: Gruppenvergleich zum Gesprächsanteil (M1 – M3).....	190
Abb. 31: Gruppenvergleich zum Frageanteil (M1 – M3)	191
Abb. 32: Gruppenvergleich zum Einsatz der Fragestrategien (M1 - M3).....	191
Abb. 33: Gruppenvergleich zum Einsatz „komplexer Fragen“ (M1 - M3).....	192
Abb. 34: Gruppenvergleich zu drei Dimensionen der DO-RESI (M1 - M3).....	193
Abb. 35: Gruppenvergleich zur Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“ (M1 - M3).....	194
Abb. 36: Gruppenvergleich zur Selbsteinschätzung „Wissen“	194
Abb. 37: Gruppenvergleich zur Selbsteinschätzung „Können“	195
Abb. 38: Gruppenvergleich zur Selbsteinschätzung „Rückmeldung“	196

Abb. 39: Sprachliche Inhalte der Bilderbuchbetrachtungen (N=11) (M1 – M3)	197
Abb. 40: Gesprächsanteile der PFK 03 (M1 – M3)	202
Abb. 41: Frageanteil der PFK 03 (M1 – M3)	202
Abb. 42: Feinanalyse des Einsatzes der Fragestrategien der PFK 03 (M1 – M3)	203
Abb. 43: Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 03 (M1 – M3)	204
Abb. 44: Drittelung der Fragestrategien der PFK 03 (M1 – M3)	205
Abb. 45: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 03 (M1 – M3).....	207
Abb. 46: Sprachliche Inhalte der PFK 03 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)	208
Abb. 47: Kreislauf der Methode „Inhaltsbezogenes Coaching im Bildungskontext (ICB)“	225
Abb. 48: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 01 (M1 – M3).....	264
Abb. 49: Sprachliche Inhalte der PFK 01 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)	264
Abb. 50: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 02 (M1 – M3).....	266
Abb. 51: Sprachliche Inhalte der PFK 02 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)	266
Abb. 52: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 04 (M1 – M3).....	268
Abb. 53: Sprachliche Inhalte der PFK 04 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)	268
Abb. 54: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 05 (M1 – M3).....	270
Abb. 55: Sprachliche Inhalte der PFK 05 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)	270
Abb. 56: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 06 (M1 – M3).....	272
Abb. 57: Sprachliche Inhalte der PFK 06 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)	272
Abb. 58: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 07 (M1 – M3).....	274
Abb. 59: Sprachliche Inhalte der PFK 07 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)	274
Abb. 60: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 08 (M1 – M3).....	276
Abb. 61: Sprachliche Inhalte der PFK 08 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)	276
Abb. 62: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 09 (M1 – M3).....	278
Abb. 63: Sprachliche Inhalte der PFK 09 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)	278
Abb. 64: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 10 (M1 – M3).....	280
Abb. 65: Sprachliche Inhalte der PFK 10 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)	280
Abb. 66: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 11 (M1 – M3).....	282
Abb. 67: Sprachliche Inhalte der PFK 11 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)	282

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Hauptcharakteristika von Professionen (eigene Darstellung).....	60
Tab. 2: Fehlende Merkmale der Frühpädagogik als Profession.....	65
Tab. 3: Unterschiede: Begriffsverständnis „Sprachförderkompetenz“.....	89
Tab. 4: Sprachförderliche Interaktionsmerkmale im Sinne des Dialogischen Lesens nach Ennemoser et al. (2013).....	134
Tab. 5: Ziele des Dialogischen Lesens, in Anlehnung an Whitehurst et al. (1988).....	134
Tab. 6: Qualifizierungsdesign.....	140
Tab. 7: Wirksamkeit der Qualifizierung.....	141
Tab. 8: Geplante Fortbildungstage und -inhalte der Qualifizierung.....	142
Tab. 9: Tatsächliche Fortbildungstage und -inhalte der Qualifizierung.....	144
Tab. 10: Ziele und Inhalte des ICB.....	145
Tab. 11: Inhalte des ICB-Gesprächs.....	149
Tab. 12: Erster „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 1)“.....	152
Tab. 13: „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 2)“.....	153
Tab. 14: „Interview-Leitfaden zum ICB-Gespräch (Teil 3)“.....	154
Tab. 15: Stichprobe.....	160
Tab. 16: DO-WITE Fragen zum „Dialogischen Lesen“.....	162
Tab. 17: Items „Fragebogen zur Selbsteinschätzung“: Wissen und Können.....	166
Tab. 18: Items „Rückmeldung zur Weiterbildung“.....	167
Tab. 19: Datenanalyse.....	170
Tab. 20: Inhaltliche Gliederung der Analyse der Gesamtstichprobe in Bezug auf die Dimensionen „pädagogischer Qualität“.....	171
Tab. 21: Items Wissenstest DO-WITE.....	172
Tab. 22: Vertiefende Analyse einzelner Interaktionsmerkmale (Gesamtstichprobe).....	174
Tab. 23: Vertiefende Analyse einzelner Interaktionsmerkmale im Einzelfall.....	175
Tab. 24: Fragestrategien.....	176
Tab. 25: Angaben zur Begründung der Planung und Durchführung der Bilderbuchbetrachtung (n=11).....	181
Tab. 26: Gruppenvergleich zum Gesprächsanteil in Relation zum Gesprächsanteil der Kinder (M1 –M3).....	190
Tab. 27: Testung auf Gruppenunterschiede.....	192
Tab. 28: Allgemeine Informationen zur PFK 03.....	199
Tab. 29: Wissen der pädagogischen Fachkraft 03.....	200
Tab. 30: Gesprächsanteile der PFK 03 (M1 – M3).....	201
Tab. 31: Feinanalyse des Einsatzes der Fragestrategien der PFK 03 (M1 – M3).....	203
Tab. 32: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 03 (M1 – M3).....	205
Tab. 33: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 03 (M1 – M3).....	206
Tab. 34: Ergebnisse zum Merkmal „Wissen“ (Analyse im Einzelfall).....	209
Tab. 35: Ergebnisse zum Merkmal „Motive“ (Analyse im Einzelfall).....	210
Tab. 36: Ergebnisse zum Merkmal „Motive“ (Interview) (Analyse im Einzelfall).....	210
Tab. 37: Ergebnisse zum Merkmal „Können“ (Bilderbuchbetrachtung) (Analyse im Einzelfall).....	212
Tab. 38: Ergebnisse zur alltäglichen Praxis (Analyse im Einzelfall).....	213
Tab. 39: Gesprächsanteile der PFK 01 (M1 – M3).....	263
Tab. 40: Einsatz der Fragestrategien der PFK 01 (M1 – M3).....	263
Tab. 41: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 01 (M1 – M3).....	263

Tab. 42: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 01 (M1 – M3).....	264
Tab. 43: Gesprächsanteile der PFK 02 (M1 – M3)	265
Tab. 44: Einsatz der Fragestrategien der PFK 02 (M1 – M3).....	265
Tab. 45: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 02 (M1 – M3)	265
Tab. 46: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 02 (M1 – M3).....	266
Tab. 47: Gesprächsanteile der PFK 04 (M1 - M3)	267
Tab. 48: Einsatz der Fragestrategien der PFK 04 (M1 – M3).....	267
Tab. 49: Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 04 (M1 – M3)	267
Tab. 50: Überblick zur Drittelung der Fragestrategien PFK 04 (M1 – M3).....	268
Tab. 51: Gesprächsanteile der PFK 05 (M1 – M3)	269
Tab. 52: Einsatz der Fragestrategien der PFK 05 (M1 – M3).....	269
Tab. 53: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 05 (M1 – M3)	269
Tab. 54: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 05 (M1 – M3).....	270
Tab. 55: Gesprächsanteile der PFK 06 (M1 – M3)	271
Tab. 56: Einsatz der Fragestrategien der PFK 06 (M1 – M3).....	271
Tab. 57: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 06 (M1 – M3)	271
Tab. 58: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 06 (M1 – M3).....	272
Tab. 59: Gesprächsanteile der PFK 07 (M1 – M3)	273
Tab. 60: Einsatz der Fragestrategien der PFK 07 (M1 – M3).....	273
Tab. 61: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 07 (M1 – M3)	273
Tab. 62: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 07 (M1 – M3).....	274
Tab. 63: Gesprächsanteile der PFK 08 (M1 – M3)	275
Tab. 64: Einsatz der Fragestrategien der PFK 08 (M1 – M3).....	275
Tab. 65: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 08 (M1 – M3)	275
Tab. 66: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 08 (M1 – M3).....	276
Tab. 67: Gesprächsanteile der PFK 09 (M1 – M3)	277
Tab. 68: Einsatz der Fragestrategien der PFK 09 (M1 – M3).....	277
Tab. 69: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 09 (M1 – M3)	277
Tab. 70: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 09 (M1 – M3).....	278
Tab. 71: Gesprächsanteile der PFK 10 (M1 – M3)	279
Tab. 72: Einsatz der Fragestrategien der PFK 10 (M1 – M3).....	279
Tab. 73: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 10 (M1 – M3)	279
Tab. 74: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 10 (M1 – M3).....	280
Tab. 75: Gesprächsanteile der PFK 11 (M1 – M3)	281
Tab. 76: Einsatz der Fragestrategien der PFK 11.....	281
Tab. 77: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 11	281
Tab. 78: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 11 (M1 – M3).....	282

Anhang

Fallakte 01

	M 1 in % (Sätze)	M 2 in % (Sätze)	M 3 in % (Sätze)
Anzahl der Kinder	5	5	5
Redeanteil PFK	83,56% (373)	81,91% (486)	69,56% (228)
Gesprächsanteil PFK	83,29% (372)	81,91% (486)	69,56% (228)
Vorleseanteil PFK	0,27% (1)	0	0
Gesprächsanteil Kinder	16,44% (158)	18,09% (202)	30,44% (169)
Wörter PFK (GA)*	2158	2517	1161
Wörter Kinder	426	556	508

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 39: Gesprächsanteile der PFK 01 (M1 – M3)

	M 1 in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	M 2 in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	M 3 in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)
Frageanteil	100% (32,0%) (119)	100% (24,5%) (119)	100% (38,6%) (88)
Geschlossene Fragen	22,7% (7,3%) (27)	24,4% (6,0%) (29)	37,5% (14,5%) (33)
Einfache Fragen	42,9% (13,7%) (51)	48,7% (11,9%) (58)	39,8% (15,4%) (35)
Komplexe Fragen	27,7% (8,9%) (33)	21,8% (5,3%) (26)	15,9% (6,1%) (14)
Andere Fragen	6,7% (2,2%) (8)	5,0% (1,2%) (6)	6,8% (2,6%) (6)

*FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

**GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 40: Einsatz der Fragestrategien der PFK 01 (M1 – M3)

Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile			
		in % (Wörter) päd. Fachkraft	in % (Wörter) Kinder
M1	Erstes Drittel	84,24% (727)	15,76% (136)
	Zweites Drittel	83,06% (716)	16,94% (146)
	Drittes Drittel	83,24% (715)	16,76% (144)
M2	Erstes Drittel	80,93% (849)	19,07% (200)
	Zweites Drittel	81,14% (813)	18,86% (189)
	Drittes Drittel	83,66% (855)	16,34% (167)
M3	Erstes Drittel	70,09% (389)	29,91% (166)
	Zweites Drittel	66,79% (366)	33,21% (182)
	Drittes Drittel	71,73% (406)	28,27% (160)

Tab. 41: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 01 (M1 – M3)

		Einsatz der Fragestrategien					
		Sätze (GA)*	Sätze (FA)**	Geschlossene Fragen in % (Sätze)	Einfache Fragen in % (Sätze)	Komplexe Fragen in % (Sätze)	Andere Fragen in % (Sätze)
	Erstes Drittel	124	39	20,51% (8)	56,41% (22)	15,38% (6)	7,69% (3)
M1	Zweites Drittel	125	33	33,33% (11)	33,33% (11)	30,30% (10)	3,03% (1)
	Drittes Drittel	123	47	17,02% (8)	38,30% (18)	36,17% (17)	8,51% (4)
	Erstes Drittel	152	32	21,88% (7)	43,75% (14)	28,12% (9)	6,25% (2)
M2	Zweites Drittel	159	40	25,00% (10)	45,00% (18)	25,00% (10)	5,00% (2)
	Drittes Drittel	175	47	25,53% (12)	55,32% (26)	14,89% (7)	4,26% (2)
	Erstes Drittel	82	28	39,29% (11)	35,71% (10)	17,86% (5)	7,14% (2)
M3	Zweites Drittel	70	29	37,93% (11)	51,72% (15)	3,45% (1)	6,90% (2)
	Drittes Drittel	76	31	35,48% (11)	32,26% (10)	25,81% (8)	6,45% (2)

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft
**FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 42: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 01 (M1 – M3)

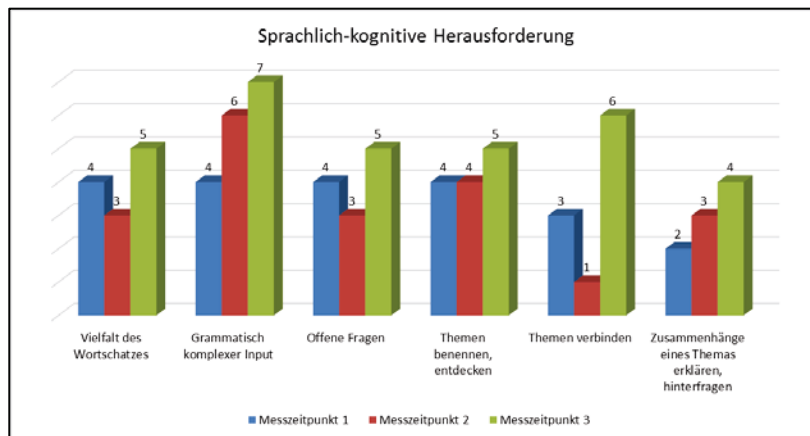


Abb. 48: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 01 (M1 – M3)

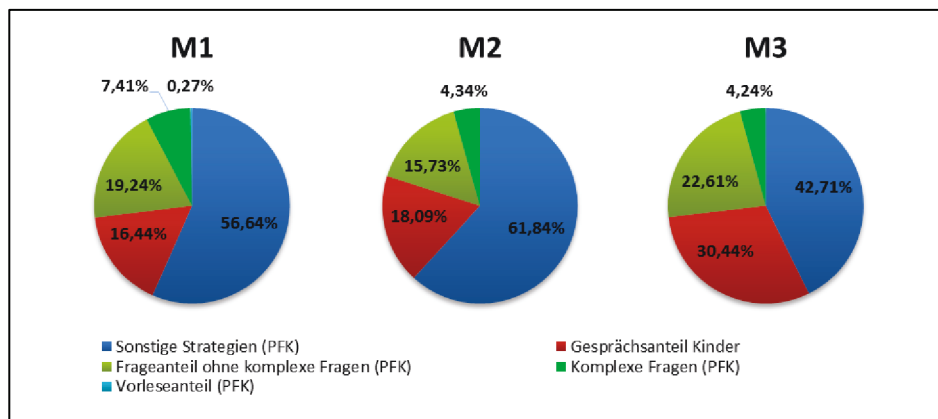


Abb. 49: Sprachliche Inhalte der PFK 01 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)

Fallakte 02

	M 1 in % (Sätze)	M 2 in % (Sätze)	M 3 in % (Sätze)
Anzahl der Kinder	4	4	4
Redeanteil PFK	80,69% (279)	67,48% (366)	83,57% (325)
Gesprächsanteil PFK	64,10% (242)	51,04% (305)	60,55% (257)
Vorleseanteil PFK	16,59% (37)	16,44% (61)	23,02% (68)
Gesprächsanteil Kinder	19,31% (65)	32,52% (255)	16,43% (128)
Wörter PFK (GA)*	1391	1369	1360
Wörter Kinder	269	872	369

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 43: Gesprächsanteile der PFK 02 (M1 – M3)

	M 1 in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	M 2 in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	M 3 in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)
Frageanteil	100% (29,8%) (72)	100% (32,8%) (100)	100% (38,9%) (100)
Geschlossene Fragen	29,2% (8,7%) (21)	33,0% (10,8%) (33)	33,0% (12,8%) (33)
Einfache Fragen	37,5% (11,2%) (27)	27,0% (8,9%) (27)	42,0% (16,3%) (42)
Komplexe Fragen	30,6% (9,1%) (22)	39,0% (12,8%) (39)	23,0% (8,9%) (23)
Andere Fragen	2,8% (0,8%) (2)	1,0% (0,3%) (1)	2,0% (0,8%) (2)

*FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft
**GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 44: Einsatz der Fragestrategien der PFK 02 (M1 – M3)

Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile			
		in % (Wörter) päd. Fachkraft	in % (Wörter) Kinder
M1	Erstes Drittel	83,60% (530)	16,40% (104)
	Zweites Drittel	87,98% (461)	12,02% (63)
	Drittes Drittel	79,68% (400)	20,32% (102)
M2	Erstes Drittel	63,47% (516)	36,53% (297)
	Zweites Drittel	66,79% (523)	33,21% (260)
	Drittes Drittel	51,16% (330)	48,84% (315)
M3	Erstes Drittel	80,18% (546)	19,82% (135)
	Zweites Drittel	72,87% (325)	27,13% (121)
	Drittes Drittel	81,23% (489)	18,77% (113)

Tab. 45: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 02 (M1 – M3)

Einsatz der Fragestrategien							
		Sätze (GA)*	Sätze (FA)**	Geschlossene Fragen in % (Sätze)	Einfache Fragen in % (Sätze)	Komplexe Fragen in % (Sätze)	Andere Fragen in % (Sätze)
M1	Erstes Drittel	97	30	36,67% (11)	56,67% (17)	6,67% (2)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	78	26	34,62% (9)	19,23% (5)	42,31% (11)	3,85% (1)
	Drittes Drittel	67	16	6,25% (1)	31,25% (5)	56,25% (9)	6,25% (1)
M2	Erstes Drittel	107	38	31,58% (12)	28,95% (11)	39,47% (15)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	110	36	27,78% (10)	30,56% (11)	38,89% (14)	2,78% (1)
	Drittes Drittel	88	26	42,31% (11)	19,23% (5)	38,46% (10)	0,00% (0)
M3	Erstes Drittel	104	41	34,15% (14)	34,15% (14)	26,83% (11)	4,88% (2)
	Zweites Drittel	65	27	59,26% (16)	22,22% (6)	18,52% (5)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	88	32	9,38% (3)	68,75% (22)	21,88% (7)	0,00% (0)

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft
**FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 46: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 02 (M1 – M3)

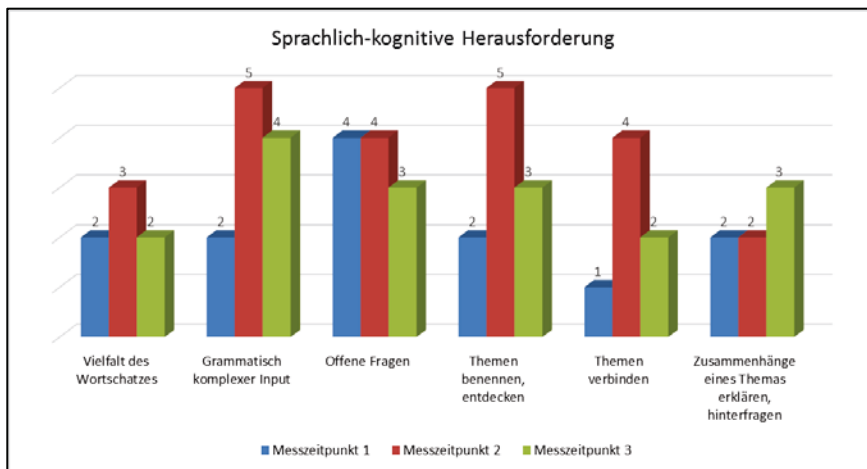


Abb. 50: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 02 (M1 – M3)

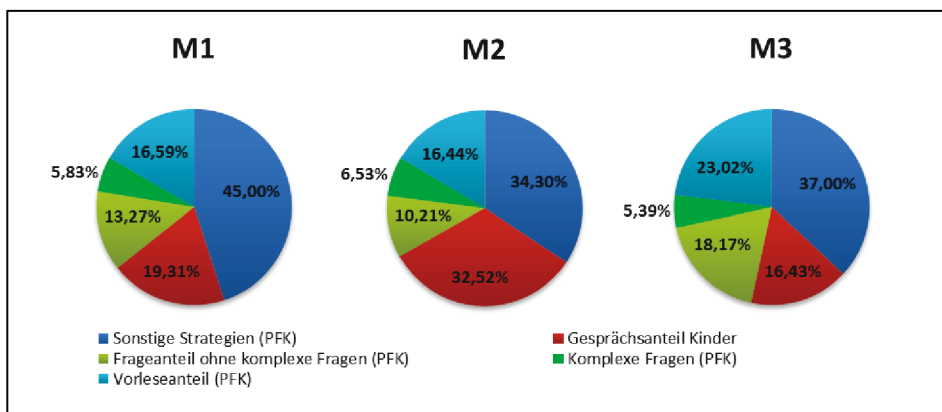


Abb. 51: Sprachliche Inhalte der PFK 02 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)

Fallakte 03

(Siehe Kapitel 13.1)

Fallakte 04

	M 1 in % (Sätze)	M 2 in % (Sätze)	M 3 in % (Sätze)
Anzahl der Kinder	5	5	6
Redeanteil PFK	65,33% (441)	72,74% (235)	59,33% (322)
Gesprächsanteil PFK	49,63% (370)	71,37% (229)	50,93% (292)
Vorleseanteil PFK	15,70% (71)	1,37% (6)	8,40% (30)
Gesprächsanteil Kinder	34,67% (324)	27,26% (171)	40,67% (400)
Wörter PFK (GA)*	1460	1097	1504
Wörter Kinder	928	419	1201

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 47: Gesprächsanteile der PFK 04 (M1 - M3)

	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)
Frageanteil	100% (32,7%) (121)	100% (27,9%) (64)	100% (27,7%) (81)
Geschlossene Fragen	57,0% (18,6%) (69)	56,2% (15,7%) (36)	28,4% (7,9%) (23)
Einfache Fragen	33,1% (10,8%) (40)	31,2% (8,7%) (20)	58,0% (16,1%) (47)
Komplexe Fragen	7,4% (2,4%) (9)	9,4% (2,6%) (6)	13,6% (3,8%) (11)
Andere Fragen	2,5% (0,8%) (3)	3,1% (0,9%) (2)	0% (0%) (0)

*FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

**GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 48: Einsatz der Fragestrategien der PFK 04 (M1 – M3)

Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile			
		in % (Wörter) päd. Fachkraft	in % (Wörter) Kinder
M1	Erstes Drittel	60,43% (556)	39,57% (364)
	Zweites Drittel	53,23% (363)	46,77% (319)
	Drittes Drittel	68,83% (541)	31,17% (245)
M2	Erstes Drittel	66,42% (366)	33,58% (185)
	Zweites Drittel	72,71% (349)	27,29% (131)
	Drittes Drittel	78,76% (382)	21,24% (103)
M3	Erstes Drittel	51,45% (516)	48,55% (487)
	Zweites Drittel	58,17% (566)	41,83% (407)
	Drittes Drittel	57,89% (422)	42,11% (307)

Tab. 49: Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 04 (M1 – M3)

Einsatz der Fragestrategien							
		Sätze (GA)*	Sätze (FA)**	Geschlossene Fragen in % (Sätze)	Einfache Fragen in % (Sätze)	Komplexe Fragen in % (Sätze)	Andere Fragen in % (Sätze)
M1	Erstes Drittel	143	52	67,31% (35)	23,08% (12)	7,69% (4)	1,92% (1)
	Zweites Drittel	103	31	61,29% (19)	29,03% (9)	6,45% (2)	3,23% (1)
	Drittes Drittel	124	38	39,47% (15)	50,00% (19)	7,89% (3)	2,63% (1)
M2	Erstes Drittel	80	23	65,22% (15)	17,39% (4)	8,70% (2)	8,70% (2)
	Zweites Drittel	74	22	59,09% (13)	36,36% (8)	4,55% (1)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	75	19	42,11% (8)	42,11% (8)	15,79% (3)	0,00% (0)
M3	Erstes Drittel	94	17	52,94% (9)	35,29% (6)	11,76% (2)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	112	42	19,05% (8)	64,29% (27)	16,67% (7)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	86	22	27,27% (6)	63,64% (14)	9,09% (2)	0,00% (0)

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft
**FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 50: Überblick zur Drittelung der Fragestrategien PFK 04 (M1 – M3)

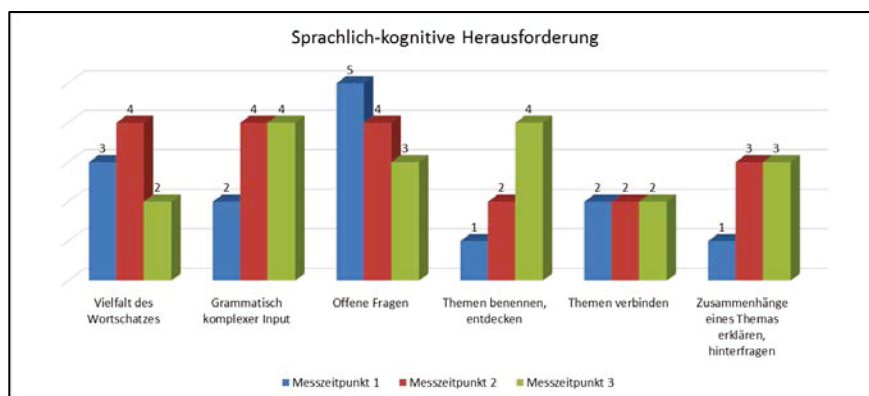


Abb. 52: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 04 (M1 – M3)

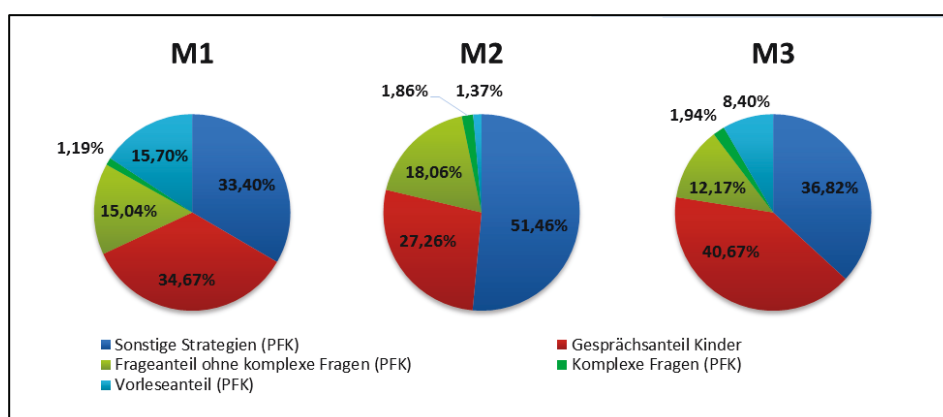


Abb. 53: Sprachliche Inhalte der PFK 04 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)

Fallakte 05

	M 1 in % (Sätze)	M 2 in % (Sätze)	M 3 in % (Sätze)
Anzahl der Kinder	4	4	2
Redeanteil PFK	62,08% (541)	75,57% (533)	81,42% (370)
Gesprächsanteil PFK	62,08% (541)	71,95% (510)	74,49% (345)
Vorleseanteil PFK	0% (0)	3,62% (23)	6,93% (25)
Gesprächsanteil Kinder	37,92% (471)	28,05% (261)	18,58% (179)
Wörter PFK (GA)*	2632	2945	1816
Wörter Kinder	1608	1000	543

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 51: Gesprächsanteile der PFK 05 (M1 – M3)

	M 1 in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	M 2 in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	M 3 in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)
Frageanteil	100% (31,5%) (162)	100% (36,9%) (188)	100% (34,5%) (119)
Geschlossene Fragen	42,6% (13,4%) (69)	28,7% (10,6%) (54)	31,9% (11,0%) (38)
Einfache Fragen	35,2% (11,1%) (57)	50,0% (18,4%) (94)	42,9% (14,8%) (51)
Komplexe Fragen	19,8% (6,2%) (32)	19,1% (7,1%) (36)	25,2% (8,7%) (30)
Andere Fragen	2,5% (0,8%) (4)	2,1% (0,8%) (4)	0% (0%) (0)

*FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft
**GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 52: Einsatz der Fragestrategien der PFK 05 (M1 – M3)

Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile			
		in % (Wörter) päd. Fachkraft	in % (Wörter) Kinder
M1	Erstes Drittel	68,31% (940)	31,69% (436)
	Zweites Drittel	56,09% (788)	43,91% (617)
	Drittes Drittel	61,96% (904)	38,04% (555)
M2	Erstes Drittel	79,08% (1085)	20,92% (287)
	Zweites Drittel	76,73% (1022)	23,27% (310)
	Drittes Drittel	67,53% (838)	32,47% (403)
M3	Erstes Drittel	77,19% (582)	22,81% (172)
	Zweites Drittel	79,44% (622)	20,56% (161)
	Drittes Drittel	83,61% (612)	16,39% (120)

Tab. 53: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 05 (M1 – M3)

Einsatz der Fragestrategien							
		Sätze (GA)*	Sätze (FA)**	Geschlossene Fragen in % (Sätze)	Einfache Fragen in % (Sätze)	Komplexe Fragen in % (Sätze)	Andere Fragen in % (Sätze)
M1	Erstes Drittel	170	60	53,33% (32)	23,33% (14)	16,67% (10)	6,67% (4)
	Zweites Drittel	170	41	31,71% (13)	43,90% (18)	24,39% (10)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	174	61	39,34% (24)	40,98% (25)	19,67% (12)	0,00% (0)
M2	Erstes Drittel	180	59	33,90% (20)	44,07% (26)	22,03% (13)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	175	75	29,33% (22)	48,00% (36)	17,33% (13)	5,33% (4)
	Drittes Drittel	155	54	22,22% (12)	59,26% (32)	18,52% (10)	0,00% (0)
M3	Erstes Drittel	109	36	27,78% (10)	47,22% (17)	25,00% (9)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	118	40	30,00% (12)	52,50% (21)	17,50% (7)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	118	43	37,21% (16)	30,23% (13)	32,56% (14)	0,00% (0)

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft
**FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 54: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 05 (M1 – M3)

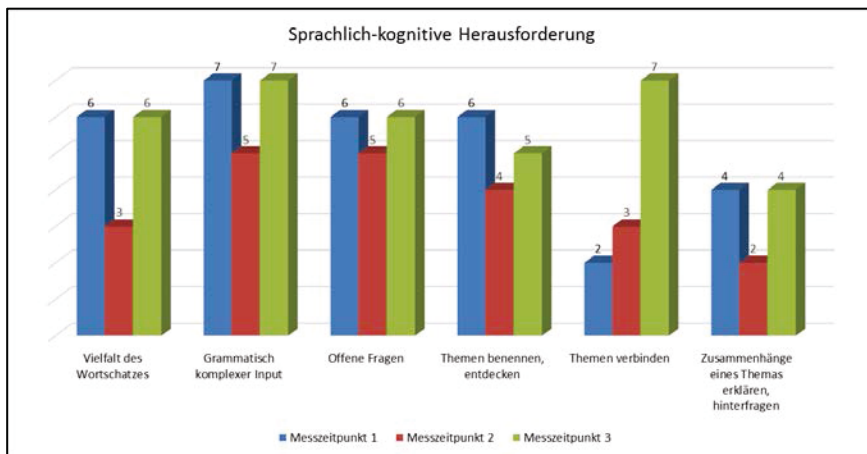


Abb. 54: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 05 (M1 – M3)

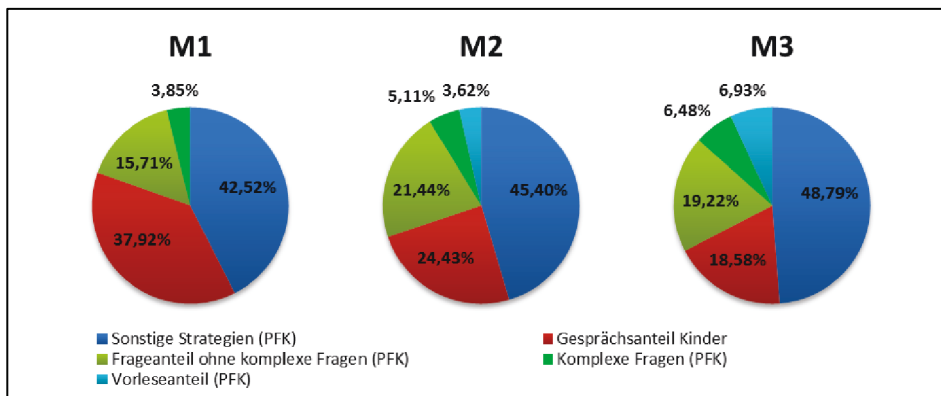


Abb. 55: Sprachliche Inhalte der PFK 05 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)

Fallakte 06

	M 1 in % (Sätze)	M 2 in % (Sätze)	M 3 in % (Sätze)
Anzahl der Kinder	4	5	5
Redeanteil PFK	77,03% (392)	72,18% (484)	72,30% (284)
Gesprächsanteil PFK	75,55% (387)	72,18% (484)	72,30% (284)
Vorleseanteil PFK	1,48% (5)	0 (0)	0 (0)
Gesprächsanteil Kinder	22,97% (215)	27,82% (367)	27,70% (216)
Wörter PFK (GA)*	2240	2509	1566
Wörter Kinder	681	967	600

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 55: Gesprächsanteile der PFK 06 (M1 – M3)

	M 1	M 2	M 3
	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)
Frageanteil	100% (35,7%) (138)	100% (31,8%) (154)	100% (38,7%) (110)
Geschlossene Fragen	47,1% (16,8%) (65)	45,5% (14,5%) (70)	36,4% (14,1%) (40)
Einfache Fragen	40,6% (14,5%) (56)	39,6% (12,6%) (61)	44,5% (17,3%) (49)
Komplexe Fragen	10,1% (3,6%) (14)	14,9% (4,8%) (23)	19,1% (7,4%) (21)
Andere Fragen	2,2% (0,8%) (3)	0% (0) (0)	0% (0) (0)

*FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

**GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 56: Einsatz der Fragestrategien der PFK 06 (M1 – M3)

Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile			
		in % (Wörter) päd. Fachkraft	in % (Wörter) Kinder
M1	Erstes Drittel	76,79% (718)	23,21% (217)
	Zweites Drittel	77,83% (769)	22,17% (219)
	Drittes Drittel	75,45% (753)	24,55% (245)
M2	Erstes Drittel	71,97% (824)	28,03% (321)
	Zweites Drittel	68,33% (807)	31,67% (374)
	Drittes Drittel	76,35% (878)	23,65% (272)
M3	Erstes Drittel	73,50% (513)	26,50% (185)
	Zweites Drittel	70,42% (507)	29,58% (213)
	Drittes Drittel	72,99% (546)	27,01% (202)

Tab. 57: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 06 (M1 – M3)

Einsatz der Fragestrategien							
		Sätze (GA)*	Sätze (FA)**	Geschlossene Fragen in % (Sätze)	Einfache Fragen in % (Sätze)	Komplexe Fragen in % (Sätze)	Andere Fragen in % (Sätze)
M1	Erstes Drittel	128	61	50,82% (31)	37,70% (23)	8,20% (5)	3,28% (2)
	Zweites Drittel	125	36	38,89% (14)	47,22% (17)	11,11% (4)	2,78% (1)
	Drittes Drittel	134	41	48,78% (20)	39,02% (16)	12,20% (5)	0,00% (0)
M2	Erstes Drittel	173	54	50,00% (27)	29,63% (16)	20,37% (11)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	156	53	41,51% (22)	45,28% (24)	13,21% (7)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	155	47	44,68% (21)	44,68% (21)	10,64% (5)	0,00% (0)
M3	Erstes Drittel	105	39	33,33% (13)	48,72% (19)	17,95% (7)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	86	34	35,29% (12)	41,18% (14)	23,53% (8)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	93	37	40,54% (15)	43,24% (16)	16,22% (6)	0,00% (0)

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft
**FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 58: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 06 (M1 – M3)

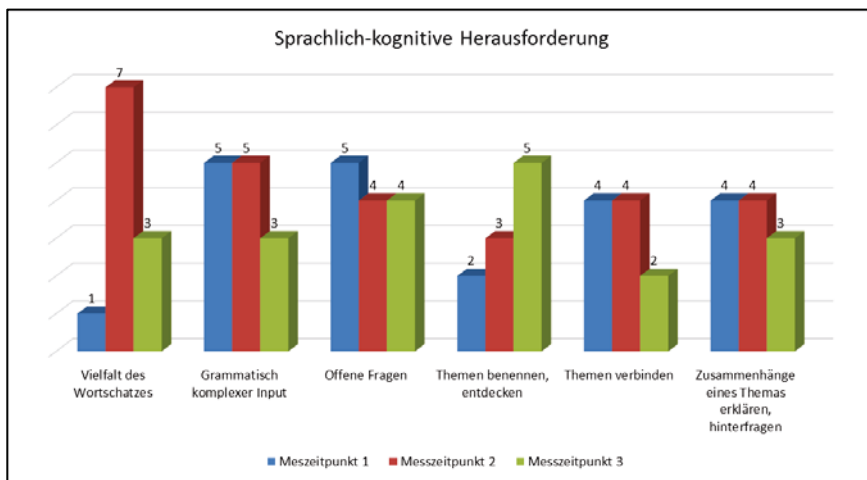


Abb. 56: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 06 (M1 – M3)

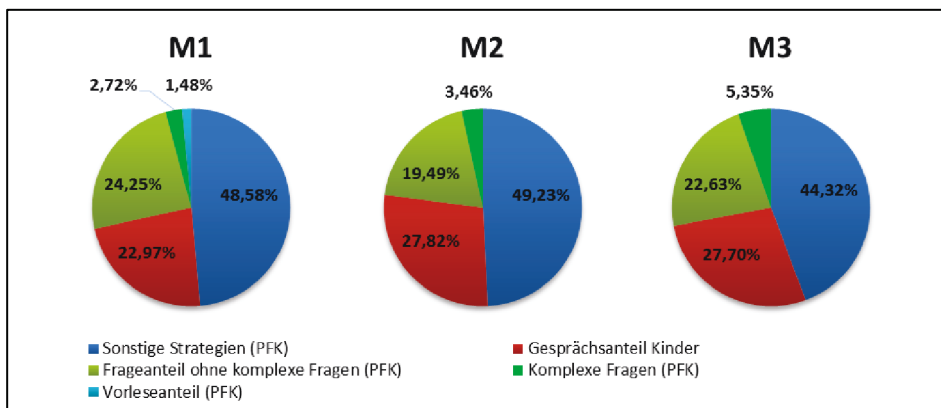


Abb. 57: Sprachliche Inhalte der PFK 06 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)

Fallakte 07

	M 1 in % (Sätze)	M 2 in % (Sätze)	M 3 in % (Sätze)
Anzahl der Kinder	8	5	4
Redeanteil PFK	68,59% (282)	77,26% (200)	29,01% (121)
Gesprächsanteil PFK	53,41% (233)	41,55% (116)	29,01% (121)
Vorleseanteil PFK	15,18% (49)	35,71% (84)	0 (0)
Gesprächsanteil Kinder	31,41% (224)	22,74% (120)	70,99% (301)
Wörter PFK (GA)*	1189	647	546
Wörter Kinder	699	354	1336

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 59: Gesprächsanteile der PFK 07 (M1 – M3)

	Messzeitpunkt 1	Messzeitpunkt 2	Messzeitpunkt 3
	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)
Frageanteil	100% (27,5%) (64)	100% (27,6%) (32)	100% (39,7%) (48)
Geschlossene Fragen	39,1% (10,7%) (25)	56,2% (15,5%) (18)	43,8% (17,4%) (21)
Einfache Fragen	32,8% (9,0%) (21)	18,8% (5,2%) (6)	37,5% (14,9%) (18)
Komplexe Fragen	26,6% (7,3%) (17)	18,8% (5,2%) (6)	16,7% (6,6%) (8)
Andere Fragen	1,6% (0,4%) (1)	6,2% (1,7%) (2)	2,1% (0,8%) (1)

*FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

**GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 60: Einsatz der Fragestrategien der PFK 07 (M1 – M3)

Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile			
		in % (Wörter) päd. Fachkraft	in % (Wörter) Kinder
M1	Erstes Drittel	66,77% (424)	33,23% (211)
	Zweites Drittel	58,04% (379)	41,96% (274)
	Drittes Drittel	65,09% (386)	34,91% (207)
M2	Erstes Drittel	77,29% (245)	22,71% (72)
	Zweites Drittel	57,07% (218)	42,93% (164)
	Drittes Drittel	60,93% (184)	39,07% (118)
M3	Erstes Drittel	34,24% (214)	65,76% (411)
	Zweites Drittel	27,36% (174)	72,64% (462)
	Drittes Drittel	25,44% (158)	74,56% (463)

Tab. 61: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 07 (M1 – M3)

Einsatz der Fragestrategien							
		Sätze (GA)*	Sätze (FA)**	Geschlossene Fragen in % (Sätze)	Einfache Fragen in % (Sätze)	Komplexe Fragen in % (Sätze)	Andere Fragen in % (Sätze)
M1	Erstes Drittel	83	24	45,83% (11)	37,50% (9)	16,67% (4)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	73	22	45,45% (10)	31,82% (7)	18,18% (4)	4,55% (1)
	Drittes Drittel	77	18	22,22% (4)	27,78% (5)	50,00% (9)	0,00% (0)
M2	Erstes Drittel	43	12	50,00% (6)	16,67% (2)	33,33% (4)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	41	7	42,86% (3)	14,29% (1)	14,29% (1)	28,57% (2)
	Drittes Drittel	32	13	69,23% (9)	23,08% (3)	7,69% (1)	0,00% (0)
M3	Erstes Drittel	53	29	48,28% (14)	31,03% (9)	17,24% (5)	3,45% (1)
	Zweites Drittel	33	7	57,14% (4)	42,86% (3)	0,00% (0)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	35	12	25,00% (3)	50,00% (6)	25,00% (3)	0,00% (0)

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft
**FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 62: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 07 (M1 – M3)

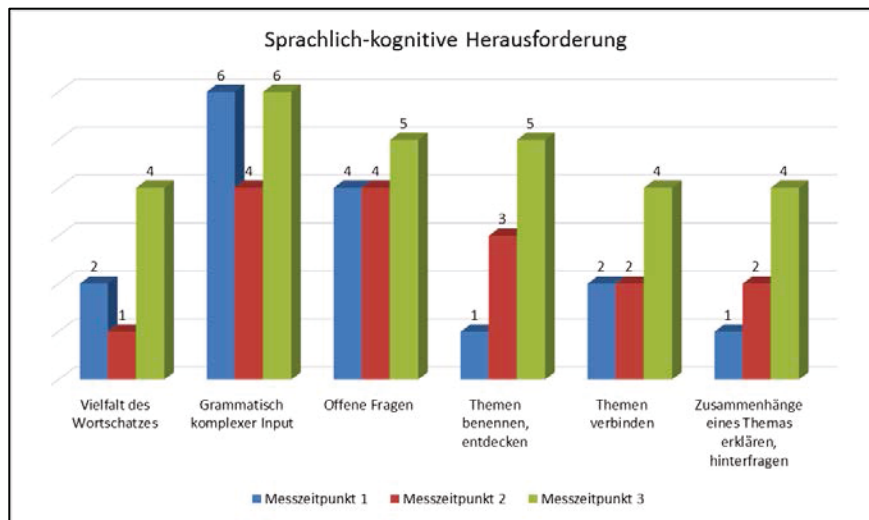


Abb. 58: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 07 (M1 – M3)

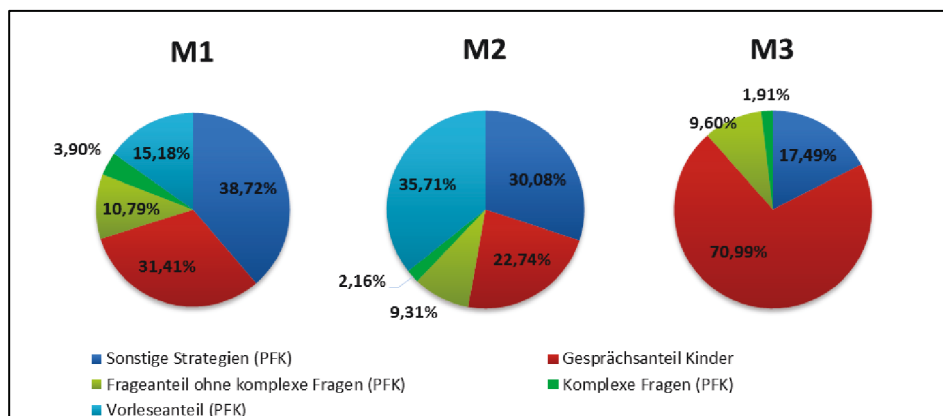


Abb. 59: Sprachliche Inhalte der PFK 07 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)

Fallakte 08

	M 1	M 2	M 3
	in % (Sätze)	in % (Sätze)	in % (Sätze)
Anzahl der Kinder	4	4	3
Redeanteil PFK	52,29% (259)	53,90% (365)	59,43% (444)
Gesprächsanteil PFK	52,14% (258)	53,90% (365)	59,43% (444)
Vorleseanteil PFK	0,15% (1)	0% (0)	0% (0)
Gesprächsanteil Kinder	47,71% (289)	46,10% (349)	40,57% (403)
Wörter PFK (GA)*	1364	1836	2408
Wörter Kinder	1208	873	1644

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 63: Gesprächsanteile der PFK 08 (M1 – M3)

	M 1	M 2	M 3
	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)
Frageanteil	100% (25,2%) (65)	100% (29,6%) (108)	100% (25,5%) (113)
Geschlossene Fragen	33,8% (8,5%) (22)	39,8% (11,8%) (43)	26,5% (6,8%) (30)
Einfache Fragen	55,4% (14,0%) (36)	45,4% (13,4%) (49)	48,7% (12,4%) (55)
Komplexe Fragen	9,2% (2,3%) (6)	13,0% (3,8%) (14)	23,9% (6,1%) (27)
Andere Fragen	1,5% (0,4%) (1)	1,9% (0,5%) (2)	0,9% (0,2%) (1)

*FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

**GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 64: Einsatz der Fragestrategien der PFK 08 (M1 – M3)

Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile			
		in % (Wörter) päd. Fachkraft	in % (Wörter) Kinder
M1	Erstes Drittel	55,48% (466)	44,52% (374)
	Zweites Drittel	51,32% (447)	48,68% (424)
	Drittes Drittel	52,38% (451)	47,62% (410)
M2	Erstes Drittel	63,38% (713)	36,62% (412)
	Zweites Drittel	54,11% (546)	45,89% (463)
	Drittes Drittel	61,91% (577)	38,09% (355)
M3	Erstes Drittel	58,96% (770)	41,04% (536)
	Zweites Drittel	57,62% (805)	42,38% (592)
	Drittes Drittel	61,75% (833)	38,25% (516)

Tab. 65: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 08 (M1 – M3)

Einsatz der Fragestrategien							
		Sätze (GA)*	Sätze (FA)**	Geschlossene Fragen in % (Sätze)	Einfache Fragen in % (Sätze)	Komplexe Fragen in % (Sätze)	Andere Fragen in % (Sätze)
M1	Erstes Drittel	87	19	42,11% (8)	42,11% (8)	10,53% (2)	5,26% (1)
	Zweites Drittel	88	27	33,33% (9)	62,96% (17)	3,70% (1)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	83	19	26,32% (5)	57,89% (11)	15,79% (3)	0,00% (0)
M2	Erstes Drittel	133	49	42,86% (21)	28,57% (14)	24,49% (12)	4,08% (2)
	Zweites Drittel	116	26	30,77% (8)	61,54% (16)	7,69% (2)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	116	33	42,42% (14)	57,58% (19)	0,00% (0)	0,00% (0)
M3	Erstes Drittel	142	44	34,09% (15)	40,91% (18)	25,00% (11)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	154	37	27,03% (10)	51,35% (19)	21,62% (8)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	148	32	15,62% (5)	56,25% (18)	25,00% (8)	3,12% (1)

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft
**FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 66: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 08 (M1 – M3)

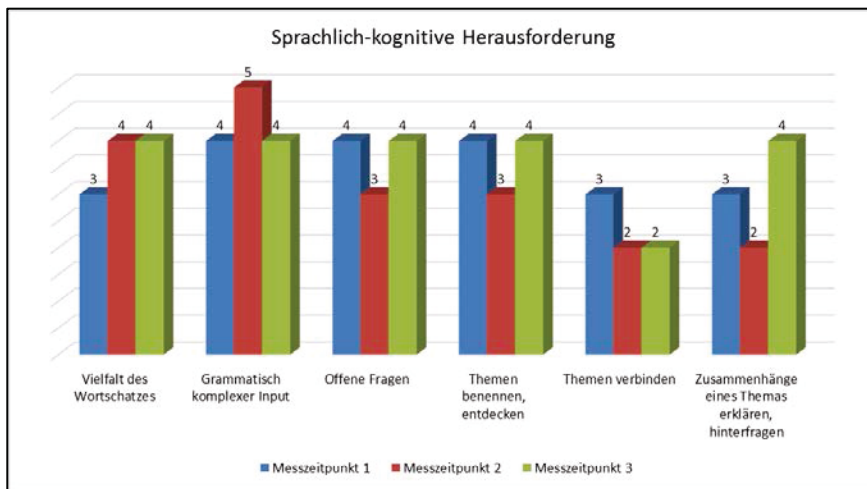


Abb. 60: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 08 (M1 – M3)

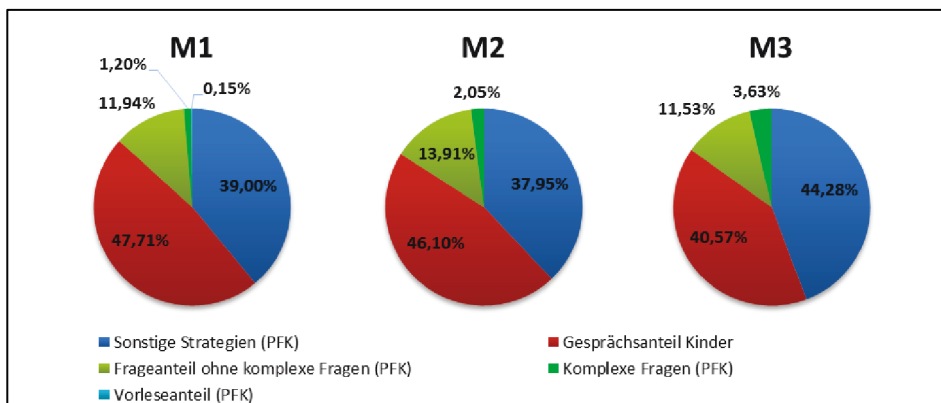


Abb. 61: Sprachliche Inhalte der PFK 08 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)

Fallakte 09

	M 1 in % (Sätze)	M 2 in % (Sätze)	M 3 in % (Sätze)
Anzahl der Kinder	5	6	5
Redeanteil PFK	68,96% (338)	70,81% (522)	79,42% (348)
Gesprächsanteil PFK	50,59% (287)	45,83% (402)	59,24% (277)
Vorleseanteil PFK	18,37% (51)	24,98% (120)	20,18% (71)
Gesprächsanteil Kinder	31,04% (214)	29,19% (308)	20,58% (190)
Wörter PFK (GA)*	1382	1886	1318
Wörter Kinder	848	1072	458

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 67: Gesprächsanteile der PFK 09 (M1 – M3)

	M 1	M 2	M 3
	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)
Frageanteil	100% (25,4%) (73)	100% (30,6%) (123)	100% (36,8%) (102)
Geschlossene Fragen	38,4% (9,8%) (28)	35,8% (10,9%) (44)	41,2% (15,2%) (42)
Einfache Fragen	49,3% (12,5%) (36)	49,6% (15,2%) (61)	47,1% (17,3%) (48)
Komplexe Fragen	9,6% (2,4%) (7)	13,0% (4,0%) (16)	7,8% (2,9%) (8)
Andere Fragen	2,7% (0,7%) (2)	1,6% (0,5%) (2)	3,9% (1,4%) (4)

*FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

**GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 68: Einsatz der Fragestrategien der PFK 09 (M1 – M3)

Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile			
		in % (Wörter) päd. Fachkraft	in % (Wörter) Kinder
M1	Erstes Drittel	62,68% (524)	37,32% (312)
	Zweites Drittel	61,13% (456)	38,87% (290)
	Drittes Drittel	62,04% (402)	37,96% (246)
M2	Erstes Drittel	66,87% (767)	33,13% (380)
	Zweites Drittel	67,63% (587)	32,37% (281)
	Drittes Drittel	56,42% (532)	43,58% (411)
M3	Erstes Drittel	74,93% (547)	25,07% (183)
	Zweites Drittel	70,47% (408)	29,53% (171)
	Drittes Drittel	77,73% (363)	22,27% (104)

Tab. 69: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 09 (M1 – M3)

Einsatz der Fragestrategien							
		Sätze (GA)*	Sätze (FA)**	Geschlossene Fragen in % (Sätze)	Einfache Fragen in % (Sätze)	Komplexe Fragen in % (Sätze)	Andere Fragen in % (Sätze)
M1	Erstes Drittel	103	19	42,11% (8)	52,63% (10)	5,26% (1)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	96	29	27,59% (8)	62,07% (18)	6,90% (2)	3,45% (1)
	Drittes Drittel	88	25	48,00% (12)	32,00% (8)	16,00% (4)	4,00% (1)
M2	Erstes Drittel	161	57	29,82% (17)	50,88% (29)	17,54% (10)	1,75% (1)
	Zweites Drittel	128	42	45,24% (19)	40,48% (17)	11,90% (5)	2,38% (1)
	Drittes Drittel	113	24	33,33% (8)	62,50% (15)	4,17% (1)	0,00% (0)
M3	Erstes Drittel	109	37	43,24% (16)	48,65% (18)	5,41% (2)	2,70% (1)
	Zweites Drittel	85	33	30,30% (10)	57,58% (19)	6,06% (2)	6,06% (2)
	Drittes Drittel	83	32	50,00% (16)	34,38% (11)	12,50% (4)	3,12% (1)

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft
**FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 70: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 09 (M1 – M3)

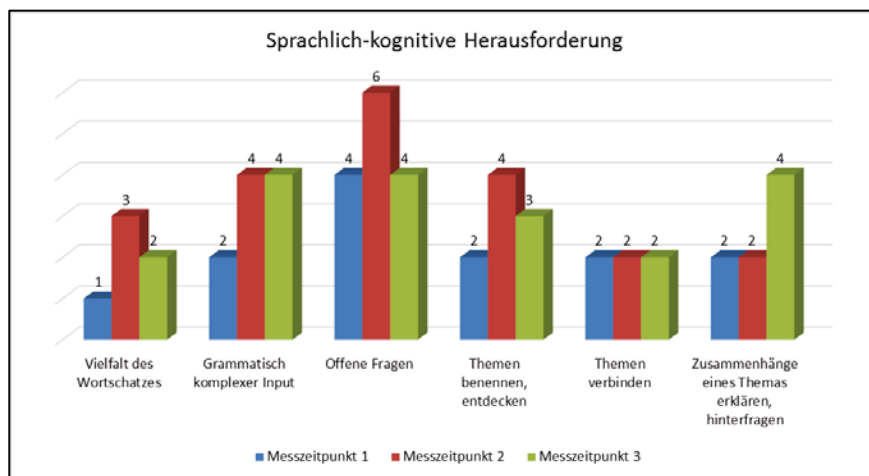


Abb. 62: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 09 (M1 – M3)

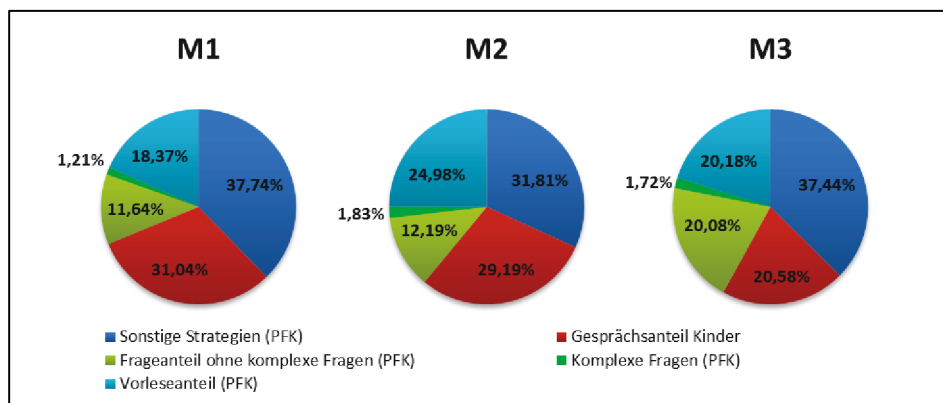


Abb. 63: Sprachliche Inhalte der PFK 09 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)

Fallakte 10

	M 1 in % (Sätze)	M 2 in % (Sätze)	M 3 in % (Sätze)
Anzahl der Kinder	4	1	4
Redeanteil PFK	69,1% (190)	66,10% (236)	69,91% (270)
Gesprächsanteil PFK	62,87% (172)	66,10% (236)	42,03% (171)
Vorleseanteil PFK	6,23% (18)	0%	27,88% (99)
Gesprächsanteil Kinder	30,9% (104)	33,9% (166)	30,09% (218)
Wörter PFK (GA)*	1060	1133	891
Wörter Kinder	465	483	602

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 71: Gesprächsanteile der PFK 10 (M1 – M3)

	M 1	M 2	M 3
	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)
Frageanteil	100% (14,0%) (24)	100% (28,8%) (68)	100% (27,5%) (47)
Geschlossene Fragen	41,7% (5,8%) (10)	19,1% (5,5%) (13)	42,6% (11,7%) (20)
Einfache Fragen	33,3% (4,7%) (8)	60,3% (17,4%) (41)	40,4% (11,1%) (19)
Komplexe Fragen	20,8% (2,9%) (5)	20,6% (5,9%) (14)	17,0% (4,7%) (8)
Andere Fragen	4,2% (0,6%) (1)	0% (0%) (0)	0% (0%) (0)

*FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

**GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 72: Einsatz der Fragestrategien der PFK 10 (M1 – M3)

Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile			
		in % (Wörter) päd. Fachkraft	in % (Wörter) Kinder
M1	Erstes Drittel	73,23% (394)	26,77% (144)
	Zweites Drittel	68,04% (381)	31,96% (179)
	Drittes Drittel	59,01% (285)	40,99% (198)
M2	Erstes Drittel	68,11% (378)	31,89% (177)
	Zweites Drittel	67,01% (386)	32,99% (190)
	Drittes Drittel	63,29% (369)	36,71% (214)
M3	Erstes Drittel	51,67% (310)	48,33% (290)
	Zweites Drittel	59,50% (263)	40,50% (179)
	Drittes Drittel	65,30% (318)	34,70% (169)

Tab. 73: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 10 (M1 – M3)

Einsatz der Fragestrategien							
		Sätze (GA)*	Sätze (FA)**	Geschlossene Fragen in % (Sätze)	Einfache Fragen in % (Sätze)	Komplexe Fragen in % (Sätze)	Andere Fragen in % (Sätze)
M1	Erstes Drittel	65	9	22,22% (2)	22,22% (2)	44,44% (4)	11,11% (1)
	Zweites Drittel	59	9	55,56% (5)	44,44% (4)	0,00% (0)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	48	6	50,00% (3)	33,33% (2)	16,67% (1)	0,00% (0)
M2	Erstes Drittel	88	26	3,85% (1)	73,08% (19)	23,08% (6)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	74	23	26,09% (6)	47,83% (11)	26,09% (6)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	74	19	31,58% (6)	57,89% (11)	10,53% (2)	0,00% (0)
M3	Erstes Drittel	62	18	44,44% (8)	50,00% (9)	5,56% (1)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	48	7	14,29% (1)	28,57% (2)	57,14% (4)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	61	22	50,00% (11)	36,36% (8)	13,64% (3)	0,00% (0)

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft
**FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 74: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 10 (M1 – M3)

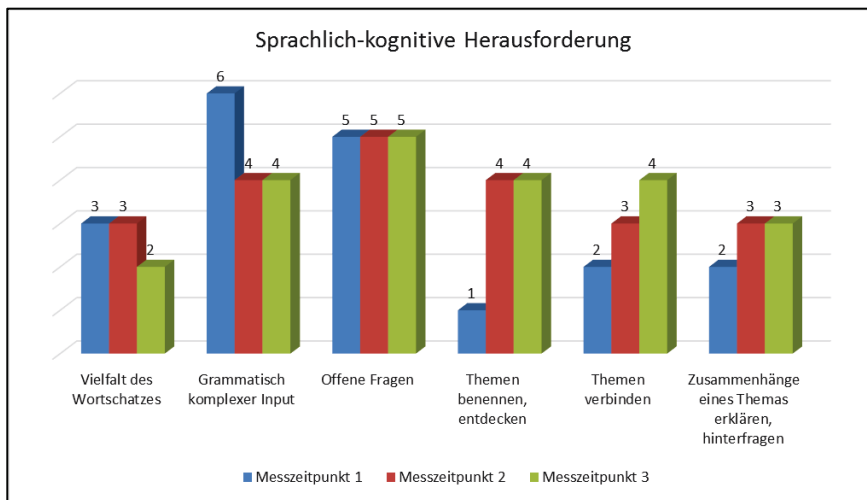


Abb. 64: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 10 (M1 – M3)

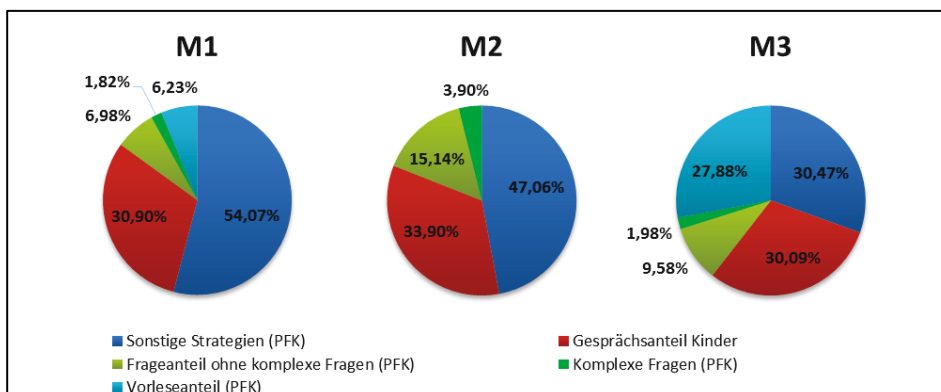


Abb. 65: Sprachliche Inhalte der PFK 10 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)

Fallakte 11

	M 1 in % (Sätze)	M 2 in % (Sätze)	M 3 in % (Sätze)
Anzahl der Kinder	4	5	5
Redeanteil PFK	54,72% (249)	83,84% (405)	82,06% (328)
Gesprächsanteil PFK	32,05% (193)	77,81% (382)	33,42% (178)
Vorleseanteil PFK	22,67% (56)	6,03% (23)	48,64% (150)
Gesprächsanteil Kinder	45,28% (245)	16,16% (190)	17,94% (192)
Wörter PFK (GA)*	882	2374	887
Wörter Kinder	992	478	458

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 75: Gesprächsanteile der PFK 11 (M1 – M3)

	M 1 in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	M 2 in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)	M 3 in % am FA* (in % am GA)** (Sätze)
Frageanteil	100% (25,9%) (50)	100% (40,6%)(155)	100% (34,8%)(62)
Geschlossene Fragen	50,0% (13,0%) (25)	38,1% (15,4%) (59)	41,9% (14,6%) (26)
Einfache Fragen	28,0% (7,3%) (14)	40,0% (16,2%) (62)	37,1% (12,9%) (23)
Komplexe Fragen	20,0% (5,2%) (10)	20,6% (8,4%) (32)	21,0% (7,3%) (13)
Andere Fragen	2,0% (0,5%) (1)	1,3% (0,5%) (2)	0,0% (0,0%) (0)

*FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

**GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 76: Einsatz der Fragestrategien der PFK 11

Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile			
		in % (Sätze) päd. Fachkraft	in % (Sätze) Kinder
M1	Erstes Drittel	45,14% (334)	54,86% (406)
	Zweites Drittel	36,29% (192)	63,71% (337)
	Drittes Drittel	41,44% (356)	58,56% (503)
M2	Erstes Drittel	82,57% (815)	17,43% (172)
	Zweites Drittel	84,91% (782)	15,09% (139)
	Drittes Drittel	81,02% (777)	18,98% (182)
M3	Erstes Drittel	64,09% (257)	35,91% (144)
	Zweites Drittel	58,00% (272)	42,00% (197)
	Drittes Drittel	72,62% (358)	27,38% (135)

Tab. 77: Wortbasierte Drittelung der Gesprächsanteile der PFK 11

Einsatz der Fragestrategien							
		Sätze (GA)*	Sätze (FA)**	Geschlossene Fragen in % (Sätze)	Einfache Fragen in % (Sätze)	Komplexe Fragen in % (Sätze)	Andere Fragen in % (Sätze)
M1	Erstes Drittel	78	22	54,55% (12)	9,09% (2)	36,36% (8)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	43	13	38,46% (5)	53,85% (7)	7,69% (1)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	72	15	53,33% (8)	33,33% (5)	6,67% (1)	6,67% (1)
M2	Erstes Drittel	151	57	33,33% (19)	42,11% (24)	22,81% (13)	1,75% (1)
	Zweites Drittel	118	41	48,78% (20)	43,90% (18)	7,32% (3)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	113	57	35,09% (20)	35,09% (20)	28,07% (16)	1,75% (1)
M3	Erstes Drittel	59	20	55,00% (11)	40,00% (8)	5,00% (1)	0,00% (0)
	Zweites Drittel	59	24	29,17% (7)	45,83% (11)	25,00% (6)	0,00% (0)
	Drittes Drittel	60	18	44,44% (8)	22,22% (4)	33,33% (6)	0,00% (0)

*GA: Gesprächsanteil der pädagogischen Fachkraft
**FA: Frageanteil der pädagogischen Fachkraft

Tab. 78: Überblick über die eingesetzten Fragestrategien in den jeweiligen Dritteln der PFK 11 (M1 – M3)

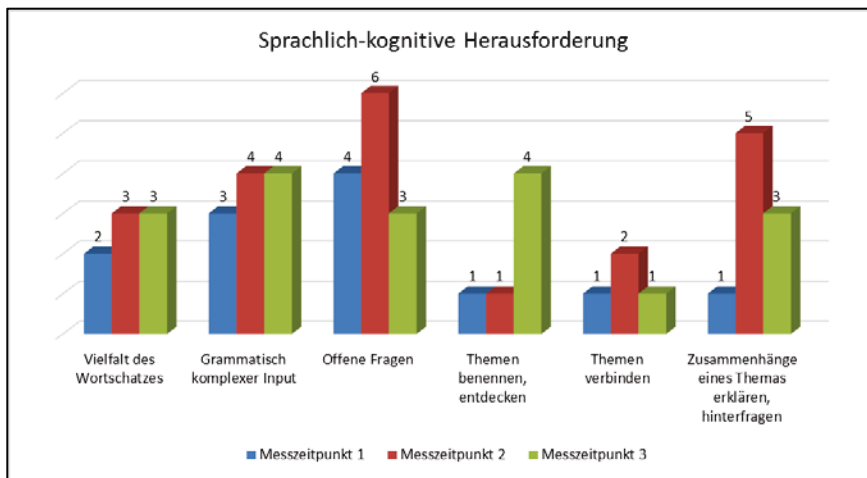


Abb. 66: Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderung“ der PFK 11 (M1 – M3)

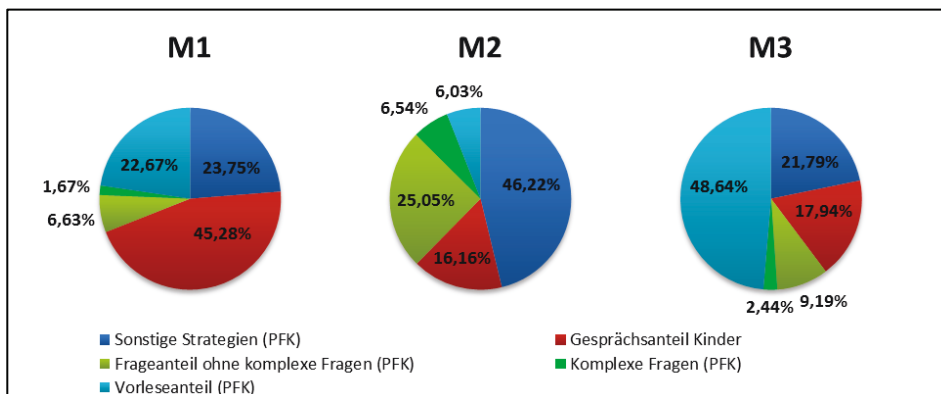


Abb. 67: Sprachliche Inhalte der PFK 11 in Relation zu den Kindern (M1 – M3)

Erklärungen

Hiermit versichere ich **schriftlich** und **eidesstattlich** gemäß § 11 Abs. 2 PromO v. 08.02.2011/08.05.2013:

1. Die von mir vorgelegte Dissertation ist selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen sind in der Dissertation vermerkt worden.

2. Die von mir eingereichte Dissertation ist weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen

Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer stattlichen oder akademischen Prüfung vorgelegt worden.

Ort, Datum

Unterschrift

3. Weiterhin erkläre ich **schriftlich** und **eidesstattlich**, dass mir der „Ratgeber zur Verhinderung von Plagiaten“ und die „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis der Technischen Universität Dortmund“ bekannt und von mir in der vorgelegten Dissertation befolgt worden sind (die entsprechenden Texte sind am Ende dieser Datei nachzulesen).

Ort, Datum

Unterschrift

Die (max. dreiseitige) Zusammenfassung (gem. § 11 Abs. 2 PromO) ist beigelegt.