

## Höltge, Lea; Hartmann, Ulrike; Ehm, Jan-Henning; Hasselhorn, Marcus **Zusätzliche individuelle Förderung in Kindertagesstätten. Ergebnisse einer Befragung pädagogischer Fachkräfte**

*formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally and content revised edition of the original source in:*

*Frühe Bildung : interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis 6 (2017) 4, S.  
217-224*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /  
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:01111-pedocs-160834

10.25656/01:16083

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-160834>

<https://doi.org/10.25656/01:16083>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das  
Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich  
machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes  
anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm  
festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für  
kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die  
Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy,  
distribute and render this document accessible, make adaptations of this work  
or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the  
manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make  
commercial use of the work, provided that the work or its contents are not  
used for commercial purposes.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of  
use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Akzeptierte Manuskriptfassung (nach peer review) des folgenden Artikels:

[Höltge, L., Hartmann, U., Ehm, J.-H. & Hasselhorn, M. \(2017\).  
Zusätzliche individuelle Förderung in Kindertagesstätten. Ergebnisse  
einer Befragung pädagogischer Fachkräfte. \*Frühe Bildung\*, 6 \(4\).  
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000328>](https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000328)

© Hogrefe Verlag, Göttingen 2017

Diese Artikelfassung entspricht nicht vollständig dem in der Zeitschrift veröffentlichten Artikel. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Die akzeptierte Manuskriptfassung unterliegt der Creative Commons License CC-BY-NC.

**Zusätzliche individuelle Förderung in Kindertagesstätten – Ergebnisse einer  
Befragung pädagogischer Fachkräfte**

Lea Höltge<sup>1,2</sup>, Ulrike Hartmann<sup>2,3</sup>, Jan-Henning Ehm<sup>1,2</sup>, Marcus Hasselhorn<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Abteilung Bildung und Entwicklung, Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main

<sup>2</sup> IDeA Zentrum, Frankfurt am Main

<sup>3</sup> Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen  
Universität Wuppertal

[Hoeltge@dipf.de](mailto:Hoeltge@dipf.de)

[u.hartmann@dipf.de](mailto:u.hartmann@dipf.de)

[ehm@dipf.de](mailto:ehm@dipf.de)

[hasselhorn@dipf.de](mailto:hasselhorn@dipf.de)

### **Zusammenfassung**

In den letzten eineinhalb Jahrzehnten entstanden Bildungspläne für Kindertagesstätten (Kitas), die unter anderem eine spezifische Förderung von Kindern in verschiedenen Entwicklungsbereichen zum Inhalt haben. Über die Umsetzung entsprechender Angebote ist bislang wenig bekannt. In diesem Beitrag gehen wir daher der Frage nach, ob und welche Förderangebote im sozial-emotionalen, (schrift-)sprachlichen und mathematischen Bereich umgesetzt werden und identifizieren Merkmale anhand derer sich an der Förderung beteiligte pädagogische Fachkräfte von nicht beteiligten Fachkräften unterscheiden. Aus den Antworten von 237 schriftlich befragten pädagogischen Fachkräften geht hervor, dass fast zwei Drittel selbst an der Durchführung individueller Zusatzförderung beteiligt sind. Die Angaben weisen eine große Vielfalt an in den Alltag integrierbarer Methoden in allen Bereichen auf. In jedem Bereich wurden pädagogische Fachkräfte, die selbst zusätzliche Fördermaßnahmen durchführen, mit Fachkräften verglichen, die dies nicht tun. Dabei zeigte sich, dass Fachkräfte, die mit der Durchführung individueller Zusatzförderung betraut sind, vergleichsweise positivere Einstellungen zu schulvorbereitender Zusatzförderung und eine höhere Teilnahmequote an Fortbildungen aufweisen. Die Beteiligung an der Durchführung individueller Fördermaßnahmen ist außerdem verbreiteter in Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und bei längerer Berufserfahrung. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf ihre Implikationen diskutiert und weiterführende Forschungsfragen abgeleitet.

*Schlagwörter:* Individuelle Zusatzförderung, Implementation, Einstellungen, Kinder mit Entwicklungsrisiken

**Compensatory Education in German Child-Care Centres - Results of a  
Preschool Teacher Survey**

**Abstract**

A main focus of governmental educational guidelines that have been developed in Germany during the last fifteen years is the promotion of certain competencies in kindergarten children. Yet, there is a lack of research regarding the implementation of promotion of such competencies in Kindertagesstätten. Therefore, in this study we asked early childhood teachers if and how they promote early social-emotional, language and mathematical skills. In addition, we explored in which characteristics teachers that implement promotion of skills differ from those who do not implement it themselves. Survey data of 237 teachers reveal that about two thirds of these teachers are engaged in the targeted promotion of children's competencies. Responses show a broad variety of methods that can be integrated into every day kindergarten routines in all three domains. In each domain, teachers who implement promotion were compared to those who do not implement promotion themselves. The implementation of promotion is linked to more positive beliefs regarding the promotion of school-relevant skills, to participation in professional development, to groups with more children that learn German as a second language, and more professional experience. This study's findings are discussed in regard of their implications and questions for further research are proposed.

*Keywords:* individualized education, implementation, beliefs, children of risk

Bereits vor Schuleintritt unterscheiden sich gleichaltrige Kinder bedeutsam in ihren Entwicklungsständen und Leistungsvoraussetzungen. Etwa ein Fünftel bis ein Drittel der Kinder eines Jahrgangs weisen Auffälligkeiten in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung oder im Verhalten auf (Koglin, Petermann, Helmsen & Petermann, 2008; Tröster & Reineke, 2007). Dies stellt ein erhöhtes Risiko für späteren Bildungsmisserfolg dar. Um dem entgegen zu wirken und die Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in die Grundschule zu erhöhen, gehört die individuelle Förderung zu den erklärten Zielen der frühen Bildung (Betz, 2013). Kinder mit erhöhten Entwicklungsrisiken sollen außerdem spezifische Förderung erhalten (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 4). Als Grundlage für die Umsetzung von Förderung dienen dabei die in den letzten eineinhalb Jahrzehnten eingeführten Bildungspläne der Bundesländer (Diskowski, 2008). Zu den darin beschriebenen Entwicklungsbereichen gehören unter anderem sozial-emotionale Fähigkeiten, (schrift-)sprachliche (Vorläufer-)Fertigkeiten und frühe mathematische Kompetenzen. Diese Fähigkeiten sind sowohl aus pädagogisch-psychologischer Sicht, als auch aus Sicht von pädagogischen Fachkräften unter anderem für einen erfolgreichen Übergang in die Schule von Bedeutung (Duncan et al., 2007; Lara-Cinisomo, Fuligni, Ritchie, Howes & Karoly, 2008). Informationen darüber, wie die Umsetzungsrealität der Förderung in der Praxis aussieht und mit welchen Faktoren sie zusammenhängt, liegen bisher kaum vor (Anders & Roßbach, 2013). Dies ist umso erstaunlicher, als davon auszugehen ist, dass die Wirkung von Förderangeboten auf die kindliche Entwicklung durch die Art der Umsetzung moderiert wird (Durlak & DuPre, 2008).

In einer der wenigen Studien, die sich mit der Umsetzung von Förderung in Kitas befasst, war nur etwa ein Viertel der befragten pädagogischen Fachkräfte der Meinung, dass

individuelle Förderung aller Kinder in ihrer Einrichtung machbar sei (Behrensen, Sauerhering, Solzbacher & Warnecke, 2011). Gleichzeitig gaben 90% der Befragten an, dass in ihren Einrichtungen individuelle Förderung stattfindet. Allein in Bezug auf das letzte Kindergartenjahr gaben mehr als 16% der Teilnehmerinnen an, keine Sprachfördermaßnahmen durchzuführen. Sandvik, van Daal und Ader (2014) befragten pädagogische Fachkräfte norwegischer Kitas zu ihren Überzeugungen und Praktiken zur Förderung schriftsprachlicher Vorläuferfertigkeiten. Obwohl die Fachkräfte der Notwendigkeit und dem Nutzen der gezielten Förderung im Durchschnitt eher zustimmten, führten sie die meisten Förderaktivitäten nur selten selbst durch. Eine Ausnahme stellte das gemeinsame Lesen und die Beschäftigung mit Büchern dar. Das hängt möglicherweise damit zusammen, dass Förderung im sprachlichen Bereich häufig durch besonders geschulte externe Fachkräfte durchgeführt wird. Möglicherweise spielen hier aber auch skeptische Einstellungen gegenüber früher Förderung eine Rolle. So weisen verschiedene Befunde darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte einer instruktivistischen Lernauffassung weniger positiv gegenüber stehen als beispielsweise der (ko-)konstruktivistischen (Mischo, Wahl, Hendler & Strohmer, 2012; Schmidt & Smidt, 2015).

Andererseits ist es ein Missverständnis, wenn individuelle Förderung mit Instruktion gleichgesetzt wird. Sie umfasst vielmehr „alle pädagogischen Handlungen, die mit der Intention erfolgen, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen“ (Behrensen & Solzbacher, 2012, S. 5). Aus dieser Definition ergibt sich also ein breites Spektrum möglicher entwicklungsförderlicher Angebote, die pädagogische Fachkräfte durchführen können, wobei ihnen verschiedene Methoden zur

Verfügung stehen. Hierbei kann es sich um unterrichtsähnliche Fördermaßnahmen mit einem festen Ablauf, um Förderstrategien der Fachkräfte (z. B. sprachliches Begleiten von Handlungen) oder den gezielten Einsatz bestimmter Materialien handeln (Kammermeyer & Roux, 2013; Schuler, 2013). Kammermeyer und Roux (2013) unterscheiden hinsichtlich der Organisationsform außerdem zwischen additiver und alltagsintegrierter Förderung. Erstere wird außerhalb der Regelgruppe als zusätzliches Angebot umgesetzt, letztere in den Gruppenalltag integriert. Kuger, Sechtig und Anders (2012) sehen die Organisationsform hingegen als dimensionales Konzept an und sprechen von der Implementationsbreite (S. 182). Auf der einen Seite stehen hierbei Konzepte, die den Ablauf des pädagogischen Alltags in Kitas über einen langen Zeitraum bestimmen und auf der anderen Seite Aktivitäten, die punktuell eingesetzt werden und das Alltagsgeschehen additiv ergänzen. Die jeweiligen Angebote können sich des Weiteren an verschiedene Zielgruppen richten (Kammermeyer & Roux, 2013; Kuger et al., 2012). Wenn wir im Folgenden von individueller Zusatzförderung sprechen, sind kompensatorische Angebote gemeint, die mittels unterschiedlicher Methoden und sowohl alltagsintegriert als auch additiv umgesetzt werden können.

Ob und wie individuelle Zusatzförderangebote in der Kita durchgeführt werden, wurde bislang im deutschsprachigen Raum nicht systematisch untersucht. Aus dem Modell der Qualität von Kindergärten nach Tietze (1998; siehe auch Tietze, Roßbach & Grenner, 2005) lässt sich jedoch ableiten, dass die Orientierungs- und die Strukturqualität einen Einfluss auf die Qualität pädagogischer Prozesse haben, zu denen auch individuelle Zusatzförderangebote gehören. Die Strukturqualität bezieht sich hierbei auf situationsunabhängige und zeitlich stabile Rahmenbedingungen des Kindergartens. Als



Beispiele nennen Tietze (1998, siehe auch Tietze et al., 2005) neben der Ausstattung der Einrichtung und der Gruppenzusammensetzung auch die Qualifikation, Berufserfahrung und das Alter des Personals. Die Orientierungsqualität bezeichnet hingegen die zeitlich relativ stabilen Werte und Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf pädagogische Ziele. Vermittelt über die Prozessqualität wirken sich diese Faktoren auf die kindliche Entwicklung aus. Tietze (1998) weist darauf hin, dass sich die pädagogische Prozessqualität in der Interaktion zwischen Erzieher/-in und Kind vollzieht und somit vorrangig Bedingungen der Fachkraft selbst oder der Kita-Gruppe eine tragende Rolle spielen. Dass auch Merkmale der Kinder einen Einfluss auf die Umsetzung von Förderung haben, zeigten Voegler-Lee, Kupersmidt, Field und Willoughby (2012). Ihre Studie brachte das Ergebnis zu Tage, dass pädagogische Fachkräfte in Gruppen mit geringeren sprachlichen Fähigkeiten sowohl im sprachlichen als auch im mathematischen und sozial-emotionalen Bereich deutlich häufiger gezielte Zusatzförderung durchführten.

Auch aus der Implementationsforschung können Faktoren abgeleitet werden, die mit der Umsetzung von Förderangeboten in Zusammenhang stehen. Als besonders relevante individuelle Faktoren haben sich hier die Wahrnehmung eines akuten Bedarfs und Nutzens, die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte, sowie deren Fähigkeiten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erwiesen (Durlak & DuPre, 2008; Gräsel, 2010; Michie et al., 2005).

### **Fragestellungen**

Obwohl individuelle Förderung ein wesentlicher Bestandteil des Selbstverständnisses früher Bildung ist, gibt die bisher verfügbare spärliche Datenlage Anlass zu der

Vermutung, dass ein Großteil pädagogischer Fachkräfte keine individuelle Zusatzförderung durchführt (Behrensen et al., 2011; Sandvik et al., 2014). Zudem ist bislang nur wenig darüber bekannt, welche Angebote Kindern in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen zur Verfügung stehen. Darüber hinaus mangelt es auch an Befunden zur Umsetzung von individueller Zusatzförderung. In der vorliegenden Studie wird daher folgenden Fragen nachgegangen:

- (1) Bieten die pädagogischen Fachkräfte in Kitas individuelle Zusatzförderung für Kinder mit Entwicklungsrisiken an?
- (2) Welche Fördermethoden finden zu unterschiedlichen Entwicklungsbereichen Anwendung?
- (3) Zeigen Personen, die an der Umsetzung individueller Zusatzförderung in den jeweiligen Entwicklungsbereichen beteiligt sind, im Vergleich zu Personen, die nicht beteiligt sind, stärkere Ausprägungen in individuellen und institutionellen Merkmalen wie der Teilnahme an Fortbildungen, ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, ihren Einstellung gegenüber gezielter zusätzlicher Förderung oder dem Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in ihrer Gruppe?

## **Methode**

### **Stichprobe**

Insgesamt nahmen 462 pädagogische Fachkräfte aus 122 Kitas an einer größeren Fragebogenstudie zur Umsetzung von individueller Zusatzförderung in Baden-Württemberg teil. Im Herbst und Winter 2015 wurden entsprechende Fragebögen an etwa 600 Kitas in Baden-Württemberg versandt. Jede Einrichtung erhielt 5 Fragebögen

für pädagogische Fachkräfte sowie einen Leitungsbogen. Bei Rücksendung von mindestens zwei Bögen erhielten die Einrichtungen eine Aufwandsentschädigung von 50 Euro. Die hier dargestellten Analysen beziehen sich ausschließlich auf pädagogische Fachkräfte, die regelmäßig mit Kindern ab einem Alter von 4 Jahren arbeiten, da die Förderung im Krippenbereich hier nicht von Interesse ist. 18 Personen wurden von den Analysen ausgeschlossen, da sie in mindestens einem Bereich nicht angaben, ob sie selbst an der Förderung beteiligt sind, 121 Personen haben den gesamten Fragenblock nicht ausgefüllt. Die Analysen beruhen somit auf Daten von 237 pädagogischen Fachkräften aus 105 Kitas. Bei etwa der Hälfte der Einrichtungen handelt es sich um Modellstandorte des in Baden-Württemberg seit 2007 umgesetzten Modellprojekts Schulreifes Kind, dessen Ziele frühe Identifizierung von Förderbedarfen, individuelle Förderung sowie eine verstärkte Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen umfassen. Die Fachkräfte sind zwischen 20 und 61 Jahren alt ( $M = 40.38$ ,  $SD = 11.84$ ), arbeiten im Mittel seit 16 Jahren ( $SD = 11.05$ ) und sind zu 98,7% weiblich. 84,4% haben eine Erzieher/-innenausbildung absolviert, 11% eine Ausbildung in Kinder- oder Heilerziehungspflege und 1,7% haben ein pädagogisches Studium abgeschlossen. Der Anteil der von ihnen betreuten Kindern mit DaZ liegt durchschnittlich bei 29.91% ( $SD = 26.37$ ).

### **Messinstrumente**

Zur Erfassung der *Umsetzung von Förderangeboten* wurden die Fachkräfte in Form offener Fragen gebeten zu beschreiben, welche zusätzlichen Förderangebote für Kinder, die in einem oder mehreren Bereichen besonderer Aufmerksamkeit bedürfen, in ihrer Einrichtung im sozial-emotionalen, (schrift-)sprachlichen und mathematischen

Entwicklungsbereich durchgeführt werden. Zudem wurden sie gefragt, ob sie selbst an der Durchführung beteiligt sind.

Zur *Fortbildungsteilnahme* sollten die pädagogischen Fachkräfte angeben, ob sie in den letzten zwei Jahren an Fortbildungen zu „Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen“, „Spracherziehung und Sprachförderung“ und „Förderung im mathematischen Bereich“ teilgenommen haben. Zur Erfassung der *Selbstwirksamkeit* gaben sie pro Entwicklungsbereich an, wie gut sie sich Tätigkeiten zum Erkennen von Förderbedarfen und zum gezielten Fördern der Kinder zutrauen (Beispiel: *Ich traue mir zu, gute sprachliche Förderangebote für Kinder mit Entwicklungsrisiken durchzuführen*). Die Zustimmung erfolgte auf einer Skala von 0 (trifft gar nicht zu) bis 10 (trifft voll und ganz zu). Für den *Anteil der Kinder mit DaZ* wurde ein Prozentwert berechnet, der angibt, wie hoch der Anteil an Kindern mit DaZ in der Gruppe der jeweiligen pädagogischen Fachkraft ist. Die *Einstellung gegenüber schulvorbereitender Zusatzförderung* wurde auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst und enthält sowohl Items zur Schulvorbereitung sowie zur gezielten Förderung (1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 „stimme voll zu“; Beispiel: *Kinder mit Entwicklungsverzögerungen sollen gezielt gefördert werden* oder *Kinder profitieren von gezielter Schulvorbereitung*). Die Mittelwerte, Standardabweichungen, internen Konsistenzen und Itemanzahlen der Skalen sind in Tabelle 1 dargestellt.

- Tabelle 1 hier einfügen -

### **Analysen**

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden die Angaben der Fachkräfte zu den Förderangeboten hinsichtlich der beschriebenen Methodik gesichtet und die genannten

Kategorien ausgezählt. Hierbei orientierten wir uns an den oben bereits beschriebenen Methoden (Förderkonzepte bzw. Förderprogramme, Einsatz bestimmter Materialien). Förderangebote, die sich nicht diesen Kategorien zuordnen ließen wurden induktiv kategorisiert.

Zur Beantwortung der dritten Fragestellung wurden für jeden Entwicklungsbereich t-Tests zur Überprüfung der Mittelwertsunterschiede zwischen den Fachkräften berechnet, die selbst an der Durchführung von Förderung beteiligt vs. nicht beteiligt sind. Für die Analyse von Gruppenunterschieden hinsichtlich der Teilnahme an Fortbildungen und der Qualifikation der Fachkräfte wurden Chi-Quadrat-Tests durchgeführt. Aufgrund der geringen Fallzahl studierter Fachkräfte, wurden hier nur Erzieher/-innen und Kinder- bzw. Heilerziehungspflegerkräfte miteinander verglichen.

### **Ergebnisse**

Insgesamt gaben 83 Personen (35%) an, nicht selbst an der Durchführung von Förderangeboten beteiligt zu sein. Im sozial-emotionalen Bereich sind 100 Personen (42% der Gesamtstichprobe) selbst an der Durchführung von Förderangeboten beteiligt, im (schrift-)sprachlichen sind es 105 (44%) und im mathematischen 95 (41%). Davon führen 55 Personen (23%) selbst Förderung in einem Entwicklungsbereich, 52 (22%) in zwei und 47 (20%) in allen drei Bereichen durch.

### **Fördermethoden in den drei Entwicklungsbereichen**

Im sozial-emotionalen Bereich beschrieben 68 Personen die von ihnen selbst durchgeführten Angebote. Etwa ein Drittel dieser Personen beschrieb, dass die Förderung im Rahmen von Stuhlkreisen stattfindet (29%). Förderkonzepte (Schulreifes Kind) und Förder- bzw. Präventionsprogramme (Kiga Plus, Papilio und Faustlos) wurden von je 7

bzw. 6% der Personen genannt. Je 19% beschrieben den Einsatz von Materialien (z.B. Bilderbücher, Geschichten) oder Rollenspielen und weitere, von mehr als 10% der Personen genannte Methoden, waren Projekte (15%), Gespräche (13%) und Spiele (12%).

Bei den 80 Personen, die im (schrift-)sprachlichen Bereich ihre Angebote näher beschrieben, waren die meistgenannten Methoden Förderkonzepte wie beispielsweise das Baden-Württemberger Konzept SPATZ (Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf, 35%), die Nutzung von Materialien (30%), der Einsatz von Liedern und Reimen (25%) oder Spielen (20%), Gespräche, Erzählen oder Vorlesen (16%). Auch Kreisangebote (18%) und Förderprogramme (11%, z.B. Würzburger Programm) wurden genannt.

66 Personen beschrieben mathematische Förderangebote. Hierbei handelte es sich insbesondere um den Einsatz bestimmter Materialien (32%; z.B. Mathelino, Montessori-Material, Arbeitsblätter oder auch Gegenstände, die gezählt, gemessen oder gewogen werden). Oft wurden auch Spiele (32%; vor allem Würfel- und Tischspiele), das Förderprogramm Zahlenland (21%) oder Kreisangebote (8%) genannt.

### **Unterschiede zwischen an Förderung beteiligten vs. nicht beteiligten pädagogischen Fachkräften**

Die pädagogischen Fachkräfte, die angaben im sozial-emotionalen Bereich selbst Förderung durchführen, weisen im Vergleich zu denen, die das nicht angaben, eine

positivere Einstellung gegenüber schulvorbereitender Förderung auf,  $t(235) = 1.91, p < .05^1$  (siehe auch Tabelle 2).

- Tabelle 2 hier einfügen -

Auch im mathematischen Bereich zeigen die Fachkräfte, die angaben Förderung durchzuführen vergleichsweise positive Einstellungen,  $t(235) = 2.23, p < .05$  (siehe auch Tabelle 3). Sie haben zudem einen höheren Anteil an Kindern mit DaZ in ihren Gruppen als Fachkräfte, die nicht selbst Förderung durchführen,  $t(208) = 1.62, p < .05$ . Zudem haben sie in den letzten zwei Jahren mit fast doppelter Wahrscheinlichkeit im Vergleich zu ihren Kolleginnen, die nicht selbst mit der Durchführung individueller Zusatzförderung befasst waren, an einer entsprechenden Fortbildung teilgenommen,  $\chi^2(1) = 4.46, p < .05$ .

- Tabelle 3 hier einfügen -

Pädagogische Fachkräfte, die im sprachlichen Bereich Förderung durchführen, zeigen ebenfalls positivere Einstellungen gegenüber schulvorbereitender Zusatzförderung,  $t(235) = 2.19, p < .05$  (siehe auch Tabelle 4), arbeiten ebenfalls in Gruppen mit einem durchschnittlich höheren Anteil an Kindern mit DaZ,  $t(208) = 1.68, p < .05$ , und haben mit größerer Wahrscheinlichkeit (Quotenverhältnis = 1.72) in den letzten zwei Jahren an einer entsprechenden Fortbildung teilgenommen,  $\chi^2(1) = 3.87, p < .05$ . Darüberhinaus zeichnen sie sich durch eine durchschnittlich höhere Berufserfahrung aus,  $t(221) = 2.30, p < .05$ .

---

<sup>1</sup> Die Ergebnisse aller t-Tests wurden über die Berechnung non-parametrischer Mann-Whitney U-Tests abgesichert und weitestgehend bestätigt. Lediglich die Unterschiede hinsichtlich des Anteils von Kindern mit DaZ wurden hier nicht signifikant.

- Tabelle 4 hier einfügen -

Im Hinblick auf die von den Fachkräften angegebene Selbstwirksamkeit zeigen sich in keinem der Entwicklungsbereiche bedeutsame Unterschiede (siehe Tabellen 2 - 4) und auch zwischen der Qualifikation der Fachkräfte (Erzieher/-innen vs. Kinder- bzw. Heilerziehungspflegerkräfte) und ihrer Beteiligung an Fördermaßnahmen konnte kein bedeutsamer Zusammenhang gefunden werden (sozial-emotionaler Bereich:  $\chi^2(1) = 0.00$ ,  $p = .98$ ., sprachlicher Bereich:  $\chi^2(1) = 0.39$ ,  $p = .53$ , mathematischer Bereich:  $\chi^2(1) = 2.04$ ,  $p = .15$ ).

### **Zusammenfassung und Diskussion**

Die vorliegende Studie gibt Einblicke in die Umsetzung individueller Zusatzförderung in Kitas in drei besonders bildungsrelevanten Entwicklungsbereichen und zu der Frage nach Unterschieden zwischen Fachkräften, die selbst mit der Durchführung solcher Maßnahmen befasst sind und solchen die es nicht sind. Zunächst ist festzuhalten, dass viele pädagogische Fachkräfte an der Durchführung individueller Zusatzförderung beteiligt sind. Ein Fünftel der Befragten, die hier Angaben machten, führt selbst Förderung in allen drei von uns erfassten Entwicklungsbereichen durch. Bei genauerer Betrachtung der angewandten Fördermethoden lässt sich über alle Angaben hinweg eine große Vielfalt in allen Bereichen feststellen, die im sprachlichen Bereich besonders ausgeprägt ist. Aus den meisten Beschreibungen geht nicht hervor, wie sie genau umgesetzt werden, inwiefern sie beispielsweise in den Alltag integriert werden. Viele der berichteten Methoden, wie Spiele, Materialien oder Vorlesen, können sowohl alltagsintegriert als auch additiv eingesetzt werden. Dies spiegelt die Auffassung von



Kuger et al. (2012) wider, nach der sich Förderangebote auf einem Kontinuum zwischen alltagsintegriert und additiv einordnen lassen.

In den drei Entwicklungsbereichen wurde jeweils untersucht, in welchen Merkmalen sich pädagogische Fachkräfte unterscheiden, die entweder selbst an der Durchführung von Förderung beteiligt sind oder nicht. In allen drei Bereichen geht die Durchführung von Fördermaßnahmen mit einer positiveren Einstellung gegenüber individueller Zusatzförderung einher. Da bezüglich dieser Einstellungen jedoch ein Deckeneffekt besteht, fallen die Unterschiede relativ klein aus. Ein Grund hierfür kann darin liegen, dass sich die hier erfassten Einstellungen auch auf explizit schulvorbereitende Förderung bezogen. Trotz dieser bei allen Befragten positiv ausgeprägten Einstellungen ist über ein Viertel der Fachkräfte nicht selbst an der Durchführung von Förderangeboten beteiligt. Dieses Ergebnis reiht sich ein in eine Vielzahl heterogener Befunde hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Einstellungen und Verhalten (Fives & Buehl, 2012; Sandvik et al., 2014). Angemerkt werden sollte an dieser Stelle, dass viele Befragte in den offenen Angaben allgemeinere Fördermaßnahmen beschrieben. Hier könnte somit eine mangelnde Passung zwischen den erfassten Einstellungen und dem Zielverhalten vorliegen. Des Weiteren kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch einrichtungsbezogene Merkmale wie Trägerschaft oder Gruppenprozesse auf Teamebene eine Rolle spielen.

Vor allem im sprachlichen und mathematischen Bereich geben Fachkräfte, die in die Durchführung individueller Zusatzförderung involviert sind, häufiger an, in den letzten zwei Jahren auch an entsprechenden Fortbildungen teilgenommen zu haben.

Unterschiede in der Förderbeteiligung zwischen Erzieher/-innen und Kinderpflegekräften

scheint es nicht zu geben. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Gruppe der Pflegekräfte sehr klein war ( $n = 26$ ) und die Gruppe der akademischen Fachkräfte aufgrund zu geringer Fallzahlen gar nicht berücksichtigt werden konnte. Die Ergebnisse liefern darüber hinaus Hinweise darauf, dass pädagogische Fachkräfte eher in die Durchführung von individueller Zusatzförderung involviert sind, wenn in ihren jeweiligen Gruppen der Anteil der Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko hoch ist. So ist der Anteil an Kindern mit DaZ in den Gruppen der Fachkräfte, die im sprachlichen und auch im mathematischen Bereich Förderung anbieten, etwas höher. Im sozial-emotionalen Bereich zeigt sich ebenfalls eine entsprechende Tendenz, die sich jedoch nicht als statistisch bedeutsam erwies. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit denen von Voegler-Lee et al. (2012), in deren Studie sich ebenfalls Hinweise darauf fanden, dass pädagogische Fachkräfte mehr Förderaktivitäten für Kinder mit geringeren sprachlichen Fähigkeiten durchführen. Auch zeichnen sich die Fachkräfte, die selbst sprachliche Förderangebote durchführen durch eine etwas längere Berufserfahrung aus. Tendenziell ging die Durchführung von Fördermaßnahmen auch in den anderen beiden Bereichen mit einer längeren Berufserfahrung einher.

Bezüglich der Selbstwirksamkeit zeigte sich ebenfalls eine Varianzreduktion aufgrund eines leichten Deckeneffekts, was möglicherweise dazu beigetragen hat, dass sich hier keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen ergaben. Die verwendeten Items zur Selbstwirksamkeit bezogen sich neben Aussagen zur Durchführung alltagsintegrierter Förderung auch auf die Beobachtung und Dokumentation schulrelevanter Entwicklungsbereiche und den Einbezug der Eltern in die Förderung. Das könnte die

Passung zwischen Iteminhalten und der abhängigen Variable eingeschränkt haben (vgl. Pajares, 1996), wofür auch einige der offenen Antworten der Fachkräfte sprechen.

### **Implikationen und Ausblick**

Die vorliegende Studie verdeutlicht, dass viele pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten durchaus selbst an der Durchführung individueller Zusatzförderung für Kinder mit erhöhten Entwicklungsrisiken beteiligt sind. Allerdings bleibt eine Reihe von Fragen offen. So kann auf der Grundlage der vorliegenden Daten über die Qualität und Wirksamkeit der durchgeführten Förderangebote keine Aussage gemacht werden. Es bleibt auch offen, inwiefern die realisierten Angebote tatsächlich die Bedürfnisse von Kindern mit Entwicklungsrisiken aufgreifen und eine Förderwirkung entfalten, die über die Wirkung des regulären pädagogischen Angebots für alle Kinder hinausgeht. Für zukünftige Untersuchungen stellt sich somit die Frage, wie gut sich die von pädagogischen Fachkräften durchgeführten Methoden zur Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken eignen.

Die vorliegenden Daten zeigen, dass Personen, die selbst Förderung durchführen, eine positivere Einstellung gegenüber dem Ansatz der Zusatzförderung zeigen. In Verbindung mit der Heterogenität der offenen Angaben zu den durchgeführten Förderangeboten folgt hieraus die Frage, was genau pädagogische Fachkräfte unter *individueller Zusatzförderung* verstehen, was also ihre subjektiven Theorien hierüber sind. Da Fachkräfte, die selbst Förderung durchführen, eher an Fortbildungen teilgenommen haben, schließt sich die Frage an, inwiefern solche Einstellungen in Fortbildungen vermittelt werden (können), aber auch welche weiteren Faktoren der Fortbildungen eine Rolle spielen und inwiefern sie zur Umsetzung effizienter Förderung durch die

Teilnehmenden beitragen. Für die Lernauffassungen konnten Mischo et al. (2012) bereits bedeutsame Unterschiede zwischen verschiedenen Ausbildungsinstitutionen zeigen.

Bezüglich institutioneller Faktoren stellt sich ebenfalls die Frage nach der Rolle der Einrichtung, in der die Fachkräfte arbeiten. Welche Ressourcen stehen hier zur Verfügung und welche Art von Unterstützungen oder auch Hindernissen für die Umsetzung individueller Zusatzförderung treten auf?

Unsere Ergebnisse bestätigen den Befund von Voegler-Lee et al. (2012), dass bei der Umsetzung von Förderangeboten individuelle Merkmale der Kinder, wie ihre Muttersprache, eine Rolle spielen. Als Indikator für die Berücksichtigung individueller Merkmale der Kinder haben wir jedoch lediglich den Anteil der Kinder mit DaZ erfasst. Förderangebote sollten nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (2004) jedoch auf einer systematischen Einschätzung des Entwicklungsstandes der zu fördernden Kinder aufbauen. Hieraus ergibt sich die Frage nach den diagnostischen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Die Dringlichkeit dieser Frage für zukünftige Untersuchungen wird durch Befunde unterstrichen, die darauf hinweisen, dass oft hauptsächlich unstandardisierte Diagnoseverfahren zum Einsatz kommen und die Einschätzungen des Entwicklungsstandes durch pädagogische Fachkräfte einer Validierung mit standardisierten Methoden häufig nicht standhält (Baker, Tichovolsky, Kupersmidt & Voegler-Lee, 2015; Dollinger, 2013; Gold & Schulz, 2014).

### **Literatur**

Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland.

In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*

- (S. 183–196). Wiesbaden: Springer VS.
- Baker, C. N., Tichovolsky, M. H., Kupersmidt, J. B. & Voegler-Lee, M. E. (2015). Teacher (mis)perceptions of preschoolers' academic skills: predictors and associations with longitudinal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 107 (3), 805-820. doi: 10.1037/edu0000008
- Behrensen, B., Sauerhering, M., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2011). *Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2012). *Individuelle Förderung - in KiTa und Grundschule. Nifbe-Themenheft Nr. 5*. Osnabrück: Eigenverlag. Online verfügbar unter: [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Individuelle\\_Foerderung\\_online.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Individuelle_Foerderung_online.pdf) (letzter Zugriff 07.02.2017)
- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259–272). Wiesbaden: Springer VS.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten - ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 47–62. doi:10.1007/978-3-531-91452-7\_4
- Diskowski, D. (2009): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11/2008*, S. 47-61. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollinger, S. (2013). *Diagnosegenauigkeit von ErzieherInnen und LehrerInnen*.

Wiesbaden: Springer VS.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428–1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41 (3–4), 327–350. doi:10.1007/s10464-008-9165-0

Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (Band 2, S. 471–499). doi:10.1037/13274-000

Gold, A. & Schulz, P. (2014). *Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main*. (Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Hrsg.). Online verfügbar unter:  
[https://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Expertise\\_Gold\\_Schulz.pdf](https://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Expertise_Gold_Schulz.pdf) (letzter Zugriff 07.02.2017)

Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 7–20. doi:10.1007/s11618-010-0109-8

Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515–528). Wiesbaden: Springer VS.

Koglin, U., Petermann, F., Helmsen, J. & Petermann, U. (2008).

Entwicklungsbeobachtung und Entwicklungsdokumentation in Krippen und Kindergärten. *Kindheit und Entwicklung*, 17 (3), 152–160. doi:10.1026/0942-5403.17.3.152

Kuger, S., Sechtig, J. & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung.

*Frühe Bildung*, 1 (4), 181–193. doi:10.1026/2191-9186/a000061

Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Online verfügbar unter:

[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) (letzter Zugriff 07.02.2017)

Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Ritchie, S., Howes, C. & Karoly, L. (2008). Getting ready for school: An examination of early childhood educators' belief systems.

*Early Childhood Education Journal*, 35 (4), 343–349. doi:10.1007/s10643-007-0215-2

Michie, S., Johnston, M., Abraham, C., Lawton, R., Parker, D. & Walker, A. (2005).

Making psychological theory useful for implementing evidence based practice: A consensus approach. *Quality & Safety in Health Care*, 14 (1), 26–33.

doi:10.1136/qshc.2004.011155

Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen

angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1 (1), 34-44. doi: 10.1026/2191-9186/a000005

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational*

*Research*, 66 (4), 543–578.

- Sandvik, J. M., van Daal, V. H. & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14 (1), 28–52. doi:10.1177/1468798413478026
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2015). Wie werden Kinder im Kindergarten am besten gefördert? Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion. *Empirische Pädagogik*, 29 (3), 393–414.
- Schuler, S. (2013). *Mathematische Bildung im Kindergarten in formal offenen Situationen*. Münster: Waxmann.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied u.a.: Luchterhand
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. *Kindheit und Entwicklung*, 16 (3), 171–179. doi:10.1026/0942-5403.16.3.171
- Voegler-Lee, M. E., Kupersmidt, J. B., Field, S. & Willoughby, M. T. (2012). Student characteristics as predictors of teachers' implementation of a kindergarten readiness program. *Prevention Science*, 13 (5), 472–482. doi:10.1007/s11121-012-0274-5



*Tabelle 1:*  
Deskriptive Statistiken der unabhängigen Variablen.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	Anzahl Items	$\alpha$
Selbstwirksamkeit						
a) Sozial-emotional	235	7.55	1.39	1.57 - 10	7	.92
b) Sprachlich	235	7.82	1.40	1.67 - 10	6	.91
c) Mathematisch	235	7.30	1.50	3 - 10	7	.93
Fördereinstellung	237	3.46	.43	1.7 - 4	6	.74

Tabelle 2:

Mittelwertsunterschiede zwischen pädagogischen Fachkräften, die selbst an Förderung im sozial-emotionalen Bereich beteiligt vs. nicht beteiligt sind

	an Förderung beteiligt			nicht an Förderung beteiligt			<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Berufserfahrung	94	17.27	10.26	129	15.56	11.58	1.14	–
Selbstwirksamkeit	100	7.71	1.31	135	7.42	1.43	1.59	–
Anteil Kinder mit DaZ	88	32.89	28.67	122	27.77	24.47	1.36 <sup>a)</sup>	–
Fördereinstellung	100	3.52	0.43	137	3.42	0.43	1.91*	.25

Anmerkung. <sup>a)</sup> *t*-Werte und Freiheitsgrade wurden auf Grund mangelnder Varianzhomogenität korrigiert.

\* $p < .05$  (einseitig).

Tabelle 3:

Mittelwertsunterschiede zwischen pädagogischen Fachkräften, die selbst an Förderung im sprachlichen Bereich beteiligt vs. nicht beteiligt sind

	an Förderung beteiligt			nicht an Förderung beteiligt			<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Berufserfahrung	99	18.16	10.80	124	14.77	11.06	2.30*	.31
Selbstwirksamkeit	104	7.81	1.44	131	7.83	1.37	-0.06	–
Anteil Kinder mit DaZ	93	33.33	28.06	117	27.19	24.72	1.68*	.23
Fördereinstellung	105	3.53	0.41	132	3.41	0.44	2.19*	.29

\* $p < .05$  (einseitig).

Tabelle 4:

Mittelwertsunterschiede zwischen pädagogischen Fachkräften, die selbst an Förderung im mathematischen Bereich beteiligt vs. nicht beteiligt sind

	an Förderung beteiligt			nicht an Förderung beteiligt			<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Berufserfahrung	85	17.12	10.20	138	15.76	11.55	0.89	–
Selbstwirksamkeit	94	7.31	1.37	141	7.29	1.59	0.08	–
Anteil Kinder mit DaZ	79	33.68	27.82	131	27.64	25.28	1.62*	.23
Fördereinstellung	95	3.54	0.39	142	3.41	0.45	2.23*	.30

\* $p < .05$  (einseitig).