

Domänenübergreifende Förderung in der Kindertageseinrichtung –
Anschlussfähige Bildung im Übergang von der Kita in die Grundschule gestalten

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018

vorgelegt von

Henriette Offer-Boljahn

geboren in Schwedt/Oder

März 2023

Begutachtung

Erstgutachter: Prof. Dr. Thomas Hennemann, Universität zu Köln

Zweitgutachter: Prof. Dr. Dennis Christian Hövel, Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik, Zürich

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln
im Juli 2023 angenommen.

Vorwort

Diese Dissertation handelt von Transitionen. Gemeint sind Übergänge von einer Lebensphase in eine neue. Wer die Transition beschreiten muss und wie dies gelingt, beschreibt die vorliegende Arbeit. Während der Entstehungszeit dieser Dissertation habe ich mich selbst ebenfalls ständig in Transitionen befunden. Dies betraf mehrfach meine berufliche, wie auch private Lebensgestaltung. Und immer wieder stand ich vor der Aufgabe, einen Platz für die wissenschaftliche Arbeit zu schaffen, sodass sie am Ende zwischen zwei Buchdeckel passt, wie es mein Betreuer Prof. Dr. Thomas Hennemann stets treffend zu sagen pflegt.

Ihm, sowie Prof. Dr. Dennis Christian Hövel, gilt mein herzlicher Dank für die Betreuung dieser Arbeit. Ich bedanke mich für die Flexibilität, mir während meiner zahlreichen Transitionen mit fachlichen Ratschlägen unterstützend zur Seite gestanden zu haben.

Ich danke meinen KollegInnen des Lehrstuhlteams, mit denen ich die Konzeptionierung, die Stichprobenakquise, die Datenerfassung und -Auswertung sowie die organisatorischen Herausforderungen der hier beschriebenen gemeinsam bearbeitet habe. In diesem Zusammenhang möchte ich meinen Dank gleichermaßen den Studierenden aussprechen, die mich bei der umfangreichen Studiendurchführung so wertvoll unterstützt haben. Ohne ihr Engagement, die Neugier und die Bereitschaft, etwas mehr Zeit in einem ohnehin eng geplanten Studienverlauf zu investieren, wäre eine Studie dieser Größenordnung nicht möglich gewesen. Darüber hinaus möchte ich mich beim gesamten Team des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und Sozial-emotionale Entwicklungsförderung der Universität zu Köln für den kollegialen Austausch bedanken.

Die Schreiarbeit muss in Konzentration geschehen und deshalb bedanke ich mich zu guter Letzt bei meinem Ehemann Torsten, der mir ruhige Stunden in unserem bunten Familienalltag ermöglicht hat. Der Freiraum zum Arbeiten hat mich dazu motiviert, diese Arbeit fertigzustellen.

Aachen, 23.03.2023

Henriette Offer-Boljahn

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	IV
Abkürzungsverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VII
1 Einleitung	8
2 Die Bedeutung ausgewählter Lernbereiche im Vorschulalter.....	10
2.1 Sprachliche Kompetenzen.....	10
2.2 Kognitive Kompetenzen.....	11
2.3 Sozial-emotionale Kompetenzen.....	12
2.4 Mathematische Vorläuferfähigkeiten.....	13
2.5 Vorschulische Lernbereiche und ihre Zusammenhänge	13
2.5.1 Wechselwirkungen von Lernbereichen im Vorschulalter (Fachbeitrag 2)	15
3 Förderung in der Kindertageseinrichtung.....	16
3.1 Kombinierte Fördermaßnahmen in der Kindertageseinrichtung (Fachbeitrag 1)	18
3.2 Konzeption einer kombinierten Fördermaßnahme (Fachbeitrag 3)	19
4 Herausforderungen in der pädagogischen Praxis	21
4.1 Qualitätsmerkmale in Kindertageseinrichtungen.....	21
4.2 Domänenübergreifende Förderung in der Kindertageseinrichtung.....	22
4.3 Diagnostik in der Kindertageseinrichtung.....	24
5 Abschließende Diskussion.....	24
5.1 Domänenübergreifende Förderung in der Kindertageseinrichtung.....	25
5.1.1 Fremdurteile in der Elementarpädagogik.....	25
5.1.2 Auf den <i>Boost</i> folgt der <i>Fadeout</i>	26
5.1.3 Interdisziplinäre Zusammenarbeit.....	27
5.1.4 Praktische Anforderungen einer domänenübergreifenden Förderung	28
5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse	29
5.2.1 Entwicklungsbereiche und ihre Zusammenhänge.....	29

5.2.2	Kombinierte Förderprogramme	29
5.2.3	Evaluation einer kombinierten domänenübergreifenden Fördermaßnahme	30
5.3	Methodenkritik	30
5.4	Ausblick: domänenübergreifende Förderung im Vorschulalter.....	31
5.5	Fazit.....	31
	Literaturverzeichnis.....	33
	Anteile der Eigenleistung an den Fachbeiträgen der Dissertation	38

Abkürzungsverzeichnis

GPW	Gesamtproblemwert
IDS	<i>Intelligence and Development Scales</i>
KMK	<i>Kultusministerkonferenz</i>
MARKO-D	<i>Mathematik und Rechenkonzepte im Vorschulalter - Diagnose</i>
SDQ	<i>Strengths and Difficulties Questionnaires</i>
WVT	<i>Würzburger Vorschultest</i>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Pädagogische Qualität und ihre Effekte in Kindertageseinrichtungen (Tietze, 2008).....	22
--	----

1 Einleitung

Problemstellung/Relevanz

Die Betreuung in einer Kindertageseinrichtung nimmt für Kinder bzw. ihre Familien mit steigendem Alter des Kindes an Bedeutung zu und wird im Hinblick auf den Schulbeginn als wichtig erachtet. Aktuell werden rund 3,9 Millionen Kinder in rund 59.000 Kindertageseinrichtungen in Deutschland betreut (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2022). Die Betreuungsquote der drei- bis sechsjährigen lag im vergangenen Jahr bei rund 92 % (Destatis, 2022). McCormick und KollegInnen (2022) legen dar, dass frühe Bildung positive Effekte auf die Lernleistung von Kindern haben kann. Bringen sie gute Lernbedingungen mit in die Grundschule, können sie an ihr bereits vorhandenes Wissen anknüpfen und darauf aufbauen (Schmidt-Denter, 2007; Gold & Dubowy, 2013; Streffer, 2020).

Bildung, Erziehung und Betreuung von noch nicht schulpflichtigen Kindern ist ein zentrales bildungs- und sozialpolitisches Anliegen (Kultusministerkonferenz [KMK] zum Elementarbereich). Daher wird die Kindertageseinrichtung auch schon längst als sogenannter „Bildungsort“ (KMK, 2004) betrachtet. Die Umsetzung der vorgesehenen Bildung ist dabei den Ländern überlassen und unterscheidet sich in den einzelnen Einrichtungen mangels einheitlicher Vorgaben (Jungmann, 2020). Gemeinsam ist den Bildungsplänen für die frühe Bildung in der Kindertageseinrichtung jedoch, dass sie Lernbereiche herausarbeiten, die unterstützt und gefördert werden sollen. Es werden alltagsintegrierte- und additive Förderangebote eingesetzt, wie Jungmann (2020) und Egert und KollegInnen (2020) anhand der sprachlichen Fördermöglichkeiten im Elementarbereich darstellen. In einer Fachkräftebefragung durch Bader und KollegInnen (2019) stellten sich die Lernbereiche der Sprache und der sozial-emotionalen Fähigkeiten als besonders bedeutsam heraus, dicht gefolgt von grundlegenden Zahl- und Zählkompetenzen und der Förderung des Mengenbewusstseins. Dies belegt auch die Studie von Jäger (2013), die eine ähnliche Gewichtung sowohl aus der Sicht der Fachkräfte als auch aus Sicht der Eltern und PolitikerInnen herausarbeiten konnte.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, eine kombinierte bzw. eine domänenübergreifende Vorschulförderung zu präsentieren, den Begriff der *domänenübergreifenden Förderung* zu prägen und einen Mehrwert für eine systematische Förderkultur in der Kindertageseinrichtung zu schaffen. Der Begriff der domänenübergreifenden Förderung ist in der Literatur im Kontext der Elementarpädagogik wenig vertreten. In der vorliegenden Arbeit bieten die Ergebnisse einer Metaanalyse von 271 Korrelationen einen Überblick über Zusammenhänge der einzelnen

Lerndomänen. Im Gegensatz zur domänen- bzw. bereichsspezifischen Förderung, die Lernbereiche einzeln betrachtet und längst als Prädiktor für schulischen Lernerfolg von Kindern identifiziert wurde (Hardy & Steffensky, 2014), betrachten domänenübergreifende Ansätze Effekte und Wirkungsweisen von Lernbereichen untereinander (Kwok et al., 2021). Mit der domänenübergreifenden Förderung im Vorschulalter ist eine Perspektive gemeint, die jede Domäne, d.h. jeden als zentral identifizierten Lernbereich, erfasst und diesen im Zusammenhang mit anderen erfasst. Dadurch können Korrelationen zwischen den Domänen als Stärke der Förderung hervorgehoben und vor dem Hintergrund der Praktikabilität diskutiert werden.

Aufbau der Dissertation

Die Rahmenschrift gliedert sich in drei inhaltliche Schwerpunkte, innerhalb derer drei Fachbeiträge vorgestellt und diskutiert werden. Zunächst werden vier Lernbereiche dargestellt und auf ihre Relevanz hin untersucht (Kapitel 2). Sie stellen den zentralen Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar und sind richtungsweisend für alle folgenden Darlegungen. Der vorgestellte Fachbeitrag einer Metaanalyse untermauert die vorangehenden Überlegungen und stellt internationale Forschungsergebnisse zusammenfassend dar.

Der zweite Teil (Kapitel 3) der Arbeit beschäftigt sich mit der Umsetzung von evidenzbasierten Fördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen und stellt zwei Fachbeiträge vor. Die empirischen Studien geben einerseits einen Forschungsüberblick internationaler Studien evidenzbasierter und evaluierter Fördermaßnahmen und schließen darüber hinaus mit der Evaluation einer konkreten Fördermaßnahme in deutschen Kindertageseinrichtungen ab.

Im dritten Teil (Kapitel 4) werden Strukturmerkmale der Elementarpädagogik in den Einrichtungen beschrieben, um die Vorteile einer domänenübergreifenden Förderung herauszustellen und Herausforderungen zu diskutieren.

Im abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und im Hinblick auf den praktischen Nutzen diskutiert, indem Einschränkungen der Vorhersagekraft von Prädiktoren im Vorschulalter und auch der diagnostischen Validität von Fremdurteilen in der Elementarpädagogik kritisch betrachtet werden. Neben einem Ausblick auf die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung und die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte werden darüber hinaus auch methodische Vorgehensweisen der Evaluationsstudie diskutiert. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick auf weitere relevante Forschungsfelder und einer zusammenfassenden Diskussion.

2 Die Bedeutung ausgewählter Lernbereiche im Vorschulalter

Der gemeinsame Rahmenplan früher Bildung in der Kindertageseinrichtung (KMK, 2004) legt seit dem Jahr 2004 Bildungsgrundsätze für die Kinderbetreuung für alle Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland vor. Darin werden die Lernbereiche beschrieben, die in den Betreuungseinrichtungen der Länder bei der Gestaltung von Angeboten berücksichtigt werden müssen. Neben Gesundheitserziehung, kultursensitiver Kompetenzen, Nachhaltigkeit, ästhetischer Bildung, sowie Lerninhalten im Bereich der Naturwissenschaften, Technik, digitalen Medien und Informatik sind auch sprachliche, mathematische, kognitive und sozial-emotionale Lerninhalte für die frühe Bildung vorgesehen.

Die sprachliche Bildung wird in zwei Lernsettings verortet: a) der alltagsintegrierten Förderung und b) der gezielten Förderung durch pädagogische Fachkräfte. Um das Denken ausdrücken zu können, ist die Sprache, so der Rahmenplan, zentraler Ausgangspunkt der frühen Bildung und wird auch als Schlüsselqualifikation betrachtet (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW [MKFFI], 2018). Darüber hinaus wird die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie die Förderung der Selbstregulation benannt, um die Persönlichkeit und die Integrität des Kindes in die Gesellschaft zu unterstützen. Die entwicklungsentsprechende Heranführung an mathematische Inhalte soll den Erwerb früher mathematischer Kompetenzen begünstigen und die Transition in die Primarstufe bzw. den damit verbundenen, aufeinander aufbauenden Kompetenzerwerb unterstützen.

2.1 Sprachliche Kompetenzen

Sprachförderung bzw. sprachliche Bildung (die Begriffe werden in der Literatur teils synonym verwendet) gilt als wesentlicher Bestandteil früher Förderung, da Forschungsergebnisse auf die hohe Bedeutung des zukünftigen Lernerfolges eines Kindes hinweisen (Ennemoser & Krajewski, 2015; Jungmann, 2020; Vanbinst et al., 2020; Kwok et al., 2021).

Sprachförderung erfolgt gemäß den Rahmenbildungsplänen in Kindertageseinrichtungen auf zwei Wegen, der alltagsintegrierten und der additiven Förderung (MKFFI, 2018; Jungmann, 2020). Der alltagsintegrierten Sprachförderung liegt der situationsorientierte Ansatz zugrunde und erkennt Lerngelegenheiten in Kommunikationsformen mit anderen ohne zeitliche Begrenzung an (Jungmann, 2020). Sprachanlässe und Inhalte sind nicht vorgegeben, sondern ergeben sich durch Geschehnisse, sowie Interessen und Bedürfnisse des Kindes. Bei der additiven Sprachförderung handelt es sich hingegen um eine Förderungsform, die mithilfe von systematisierten und manualisierten Sprachförderprogrammen verschiedene Sprachebenen ansteuert und das Kind zusätzlich im pädagogischen Alltag fördert (Jungmann, 2020).

Im Vordergrund der Sprachförderung im Vorschulalter steht das Konzept der phonologischen Bewusstheit. Sie gilt, neben dem Gedächtnis und der Aufmerksamkeitsfähigkeit, als bedeutsamste Fähigkeit für den Schriftspracherwerb und wird als metakognitive Fähigkeit beschrieben, die es ermöglicht, vom Wortsinn zu abstrahieren, gröbere sowie feinere Strukturen in der gesprochenen Sprache zu erkennen und sich darauf zu konzentrieren, um dann damit operieren zu können (Jungmann, 2020; Fröhlich et al., 2011). Die phonologische Bewusstheit hat eine prognostische Aussagekraft im Hinblick auf die gelingenden Lese- und Rechtschreibfähigkeiten des Kindes, obgleich sie lediglich über eine Zeitspanne bis ins erste Schuljahr hinein aktiv im Schriftspracherwerb begleitet (Schründer-Lenzen, 2013).

2.2 Kognitive Kompetenzen

Mit der phonologischen Bewusstheit wurde bereits ein Bereich kognitiver Fähigkeiten beschrieben, der insbesondere den Schriftspracherwerb unterstützt und zudem den gesamten Lernerfolg entscheidend beeinflusst (Ennemoser & Krajewski, 2015; Moraske, et al., 2018; Vanbinst et al., 2020; Kwok et al., 2021; McCormick, et al., 2022). Hier sind insbesondere das Gedächtnis und die Aufmerksamkeit im Hinblick auf den Lernerfolg hervorzuheben. Im Zuge der Informationsverarbeitung hat die Aufmerksamkeit die Aufgabe, Reize zu identifizieren und zu selektieren, um sie für weitere Informationsverarbeitungsprozesse, wie dem Enkodieren, vorzubereiten (Gold, 2018). Nach dem Selektieren gelangt die Information in das Kurzzeitgedächtnis, dessen wichtigste Funktion das Arbeitsgedächtnis ist (Gold, 2018). Hier werden Informationen bewusst gespeichert und verarbeitet, indem altes und neues Wissen zusammengebracht- und überarbeitet werden. Die Speicherung erfolgt hier zeitlich begrenzt, da das Arbeitsgedächtnis eine begrenzte Kapazität hat. Baddeley (1986) beschreibt innerhalb des Arbeitsgedächtnisses die zentrale Exekutive als überwachende und kontrollierende Einheit, die jeweils vom visuell-räumlichen Notizblock und der phonologischen Schleife unterstützt wird. Die phonologische Schleife verarbeitet sprachlich-akustische Informationen und ist hinsichtlich des Schriftspracherwerbs von großer Bedeutung, da im schulischen Lernen eine Vielzahl sprachlicher Informationen verarbeitet und gespeichert werden müssen. Dies kann bspw. Lernstrategien, wie die des Memorierens, oder auch Kategorisierungsstrategien betreffen. Durch eine Konfrontation im primärpädagogischen Kontext können Lernstrategien bewusstgemacht und Werkzeuge für erfolgreiches Lernen erlernt werden (Gold, 2018).

Der visuell-räumliche Notizblock verarbeitet visuelle Informationen. Zwischen der zentralen Exekutive und dem Langzeitgedächtnis liegt der episodische Puffer als Schnittstelle. Die zentrale Exekutive hat die Aufgabe der metakognitiven Regulation, d.h. sie ist für die Lenkung

der Aufmerksamkeit und die Verteilung von Ressourcen zuständig (Gold, 2018). In der Literatur erlangt das Feld der Selbstregulation und der damit verbundenen exekutiven Funktionen im Kindesalter zunehmend Aufmerksamkeit, da sie sich in einer Vielzahl an Studien als bedeutsam für den Lernerfolg erwiesen haben (Ennemoser & Krajewski, 2015; Mähler et al., 2017). Demnach verweisen Mähler und KollegInnen (2017) auf Zusammenhänge zwischen kognitiven Regulationskompetenzen und sozial-emotionalen Fähigkeiten, welche sich auf das Wohlbefinden eines Kindes im sozialen Umfeld auswirken können.

2.3 Sozial-emotionale Kompetenzen

Sozial-emotionale Kompetenzen gelten als notwendige Fähigkeiten, soziale Beziehungen aufzubauen und aufrecht zu erhalten, im Miteinander erfolgreich zu kommunizieren und Ziele unter Berücksichtigung von Normen und Werten erreichen zu können (Gold, 2018). In Befragungen zur Bedeutung für Förderung und Unterstützung, werden die sozial-emotionalen Kompetenzen stets an erster Stelle genannt (Jäger, 2013; Wiedebusch & Franek, 2019; Bader et al., 2019). Die emotionalen Kompetenzen werden als Fähigkeiten beschrieben, welche (a) die Wahrnehmung eigener Emotionen ermöglichen, (b) Emotionen mitteilen zu können, (c) sie eigenständig zu regulieren und (d) Emotionen anderer wahrnehmen und verstehen zu können (Petermann & Wiedebusch, 2016). Gold (2018) ergänzt den Kompetenzbegriff um soziale Aspekte, wie die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Interpretation sozialer Situationen sowie die Fähigkeit zu einer gewaltfreien Konfliktlösung. Im Zusammenspiel der sozial-emotionalen Kompetenzen und der Interaktion mit anderen ist darüber hinaus die Fähigkeit, das eigene Verhalten in sozialen Situationen anzupassen und eigene Impulse kontrollieren zu können, zu nennen, d.h. die Selbstregulation (Gold, 2018). Dieser Verarbeitungsprozess wird nicht nur in der Regulation des Verhaltens benötigt, sondern auch, wie in 2.2 bereits dargestellt, des Denkens (Bodrova & Leong, 2020).

Im Kontext der Aufmerksamkeitssteuerung können Emotionen in positiver und negativer Art lernwirksam werden, da sie an Informationsverarbeitungsprozessen beteiligt sind (Gold, 2018). Das Zusammenspiel von Verhalten und Informationsverarbeitungsprozessen kann diskontinuierliche Lernbiografien negativ beeinflussen, wenn bisherige Erfahrungen und damit in Verbindung stehende Emotionen eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses hervorrufen und die Aufmerksamkeitssteuerung stören. Die Folgen können Lernprozesse im schulischen, wie auch im sozialen Kontext weitreichend erschweren und zu Problemen in der Teilhabe an der sozialen Gemeinschaft führen. So werden sozial-emotionale Kompetenzen auch als Basis

sprachlicher Entwicklung betrachtet (Petermann & Wiedebusch, 2016; Wiedebusch & Franek, 2019).

2.4 Mathematische Vorläuferfähigkeiten

Neben dem Schriftspracherwerb ist das Rechnen lernen die wohl bekannteste Kompetenz, die mit dem Schulbesuch in Zusammenhang gebracht wird. Um das schulische Lernen zu unterstützen, profitiert ein Vorschulkind bereits von numerischen Basisfertigkeiten, also der Kenntnis von Zahlwörtern und Ziffern, Größen- und Mengenbewusstsein und einem Verständnis für Anzahlrelationen (Schneider et al., 2016; Krajewski et al., 2008). Letzteres beschreibt bereits Rechenfertigkeiten. Numerische Basisfertigkeiten und das Mengenverständnis stellen Vorläuferfähigkeiten dar. Frühe Zählfertigkeiten können insofern hilfreich zum Zeitpunkt des Schuleintritts sein, als dass sie die Lernbiografie im Bereich der Mathematik als auch im Schriftspracherwerb begünstigen können (Schneider et al., 2016). So zeigen die Ergebnisse der Studie von Aunola und KollegInnen (2004), dass Kinder mit guten Zählfertigkeiten einen steileren Kompetenzzuwachs aufwiesen als Kinder mit defizitären Zählfertigkeiten. Daher ist es für den Verlauf der Lernbiografie wichtig, nicht erst beim Auftreten von Rechenschwierigkeiten zu Handeln und eine Förderung zu initiieren, sondern die numerischen Vorläuferkompetenzen bei allen Kindern frühzeitig zu fördern, zumal diese auch mit kognitiven Kompetenzen, d.h. dem Arbeitsgedächtnis, in Verbindung stehen (Schneider et al., 2016; Moraske, et al., 2018; Kwok et al., 2021). Außerdem besteht ein Zusammenhang zwischen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und mathematischen Vorläuferkompetenzen insofern, als dass das Auftreten einer Schwierigkeit das Auftreten von Lernschwierigkeiten im anderen Feld begünstigen kann (Amland et al., 2021).

2.5 Vorschulische Lernbereiche und ihre Zusammenhänge

In den vier beschriebenen Lernbereichen sind sehr komplexe und bedeutsame Kompetenzfelder abgebildet. Es wurde bereits deutlich, dass diese nicht nur nebeneinander existieren, sondern gegenseitige Wechselwirkungen eingehen und sich gegenseitig beeinflussen können, was Ergebnisse von Weiland und Yoshikawa (2013) ebenfalls belegen. Die Prozesse des Schriftspracherwerbs und des Rechnen Lernens sind auf kognitive Kompetenzen, wie die Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistungen, angewiesen. Kognitive Kompetenzen, wie der Aufmerksamkeit werden von Emotionen gesteuert (Gold, 2018). Um Informationen erfolgreich verarbeiten- und vorhandene Ressourcen verteilen zu können, ist die Fähigkeit zur Selbstregulation notwendig (Gold, 2018). Mit der Selbstregulation wird darüber hinaus auch

das Verhalten bestimmt, welches über das Gelingen von Kommunikation mit anderen entscheiden kann. In der Folge können Beziehungen aufgebaut- und aufrechterhalten werden. Mit dem Aufkommen der Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen sind zunehmend auch Lernprozesse für Kinder im Vorschulalter, also im Alter von vier- bis sechs Jahren, Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtungen geworden. Die Bildungspläne führen Lern- und Entwicklungsbereiche zusammen und geben der pädagogischen Praxis Leitlinien und Orientierungshilfen.

Kindern im Vorschulalter steht die Transition in die Grundschule in näherer Zukunft bevor. Sie werden neuen Tagesabläufen folgen müssen, neue Bezugspersonen und Gleichaltrige kennenlernen, mit zunehmenden Lerninhalten konfrontiert werden (Eckerth & Hanke, 2015). Wenn das Lernen von Anfang an nicht erfolgreich verläuft, schlechte Erfahrungen gesammelt und daraufhin auch ein Ausschluss aus der sozialen Gruppe erfolgt, sinkt die Motivation für das Lernen, die Anstrengungsbereitschaft verringert sich und das Lernen wird zur täglichen Herausforderung (Gold, 2018; Aunola et al., 2004). Eine Vielzahl von Studien hat sich bereits mit den Auswirkungen einzelner Risikofaktoren auf die Lernbereiche beschäftigt oder einen Ausblick auf die Zusammenhänge gegeben (Duncan, et al., 2007; Mähler et al., 2017; Gasteiger-Klicpera et al., 2006; Hohm, et al., 2017). Es fehlt jedoch eine umfassende Betrachtung, inwiefern die vier hier genannten Entwicklungsbereiche der sprachlichen Förderung, der mathematischen Vorläuferkompetenzen, der kognitiven sowie der sozial-emotionalen Fähigkeiten im Vorschulalter zusammenhängen und inwiefern sie sich gegenseitig bedingen. Sich daraus ergebene Erkenntnisse haben einen direkten Einfluss auf die pädagogische Praxis in der Kindertageseinrichtung. Hier kann effektive und entwicklungsadäquate Förderung gelingen, wenn sinnvolle Zusammenhänge von Lernprozessen identifiziert werden und daraufhin Förderung geplant werden kann, um Lernschwierigkeiten vorzubeugen und Kinder auf individueller Ebene auf die Transition in die Grundschule zu unterstützen (Eckerth & Hanke, 2015; Ehm & Hasselhorn, 2017). Um der Frage nachzugehen, inwiefern die genannten Lernbereiche miteinander in Zusammenhang stehen, systematisch nach Studien gesucht, welche das Vorschulalter betreffen und die herausgestellten Lernbereiche berücksichtigen. Aufgrund der Vielzahl von identifizierten Studien konnte eine Metaanalyse durchgeführt werden und Erkenntnisse über die Haupttreiber von Lernerfolg in dieser Zusammenführung herausgestellt werden. Die Methodik und die Ergebnisse der englischsprachigen Studie werden im folgenden Abschnitt zusammenfassend dargestellt.

2.5.1 Wechselwirkungen von Lernbereichen im Vorschulalter (Fachbeitrag 2)

Offer-Boljahn, H., Hövel, D. & Hennemann, T. (2022). Learning behaviors, executive functions, and social skills: A meta-analysis on the factors influencing learning development in the transition from kindergarten to elementary school. *Journal of Pedagogical Research*, 6(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.20221175398>

Theoretischer Hintergrund

Die Lernbereiche der sprachlichen und mathematischen Vorläuferkompetenzen sind bereits Teil der Bildungspläne in Kindertageseinrichtungen. Daneben werden allerdings auch kognitive und sozial-emotionale Wissens- und Kompetenzbereiche hoch bewertet durch das pädagogische Fachpersonal einerseits und die Eltern andererseits (Bader et al., 2019). Es ist davon auszugehen, dass die Lernbereiche miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen, wie verschiedene Studien bereits aufzeigen konnten (z.B. Gold, 2018; Mähler et al., 2017). Obwohl die Hinweise auf Zusammenhänge der Lernbereiche hinreichend vorliegen, konnten die Wechselwirkungen dieser nicht gänzlich geklärt werden.

Methode

Um der Frage nachzugehen, in welcher Form die Lernbereiche der Kognition, der sprachlichen und mathematischen Vorläuferkompetenzen und der sozial-emotionalen Fertigkeiten im Kindergartenalter zusammenhängen, wurde eine systematische Recherche in einschlägigen Datenbanken durchgeführt. Es wurde nach Studien gesucht, welche das Alter von vier bis sechs Jahren abdeckte, mindestens zwei der genannten Lernbereiche in ihrem Zusammenhang miteinander überprüfte, keine spezifischen Stichproben überprüfte, ein quantitatives Design anwendeten und in überprüften Publikationen vorlagen. Auf diese Weise sollten Studien gleicher Fragestellungen zusammengetragen und hinsichtlich ihrer Aussagekraft meta-analytisch ausgewertet werden, um daraus Handlungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis abzuleiten. Zur Berechnung des Gesamteffekts nach dem Fixed-Effekt-Modell und zur Prüfung der Homogenität der Variablen wurde die vereinheitlichte Effektgrößenmaße (Δ) verwendet. Sie wurden Z-transformiert und die Varianz innerhalb der Studien, sowie die Gewichtungsfaktoren für die Studien berechnet. Anschließend wurde die Gesamteffektgröße \bar{Z} gebildet und auf Signifikanz geprüft.

Ergebnisse

Es wurden 94 Studien gefunden, die mit insgesamt 271 Zusammenhangsprüfungen in die Analysen eingegangen sind. Diese konnten in 40 Pfaden zusammengefasst werden. Acht

Studien untersuchten den Zusammenhang zwischen dem Arbeitsgedächtnis und dem Lernverhalten ($r = .40, p < .05$). Die drei Dimensionen des Arbeitsgedächtnisses wurden in den Analysen auch einzeln betrachtet, da im internationalen Vergleich keine einheitliche Verwendung der Konzepte erkennbar ist. Hier bildet die Dimension der Exekutiven Funktionen die stärkste Korrelation mit $r = .60$ ($p < .001$) ab. Daneben hängen soziale Kompetenzen ebenfalls stark mit dem Lernverhalten zusammen ($r = .57, p < .001$). Die Überprüfung von Exekutive Funktionen und den Lernbereichen der Literacy ($r = .38, p < .001$) und der mathematischen Vorläuferkompetenzen ($r = .48, p < .001$) bilden mittlere Korrelationen ab. Die stärkste Korrelation konnte zwischen den Lernbereichen der Literacy und der mathematischen Vorläuferkompetenzen mit $r = .65$ ($p < .001$) ermittelt werden. Ein weiterer Einfluss auf das Fähigkeitsprofil eines Kindes im Kindergartenalter hat auch das Classroom Management in der Einrichtung mit $r = .53$ ($p < .001$). Das häusliche Umfeld wird in diversen Variablen in variierender Studienanzahl eine Bandbreite von $r = .19$ bis $.55$ abgebildet.

Diskussion

Die Lernbereiche der Literacy und der mathematischen Vorläuferkompetenzen bilden den stärksten Zusammenhang ab und sind bereits in den Bildungsplänen der Kindertageseinrichtungen der OECD-Länder berücksichtigt (OECD, 2021). Mit den Ergebnissen der Metaanalyse rücken zudem insbesondere die Exekutiven Funktionen, das Lernverhalten und die sozialen Kompetenzen in den Vordergrund. Der Einfluss dieser Variablen scheint gleichwohl bedeutsam für den Lernerfolg eines Kindes zu sein und sollte in der Planung von frühen Förderangeboten, sowie in der Förderung in der Kindertageseinrichtung berücksichtigt werden, um die Transition von der Kindertageseinrichtung in die Primarstufe zu unterstützen und eine erfolgreiche Bildungsbiografie zu fördern. Bei der Förderung der Exekutiven Funktionen kommt der Kindertageseinrichtung eine wichtige Rolle zu, da es sich um spezifische Fertigkeiten handelt, die von geschultem Fachpersonal in Lernsettings angeboten werden können, zumal das häusliche Umfeld einen kleinen bis mittleren Einfluss auf den Lernerfolg des Kindes hat.

3 Förderung in der Kindertageseinrichtung

Die Ergebnisse der Metaanalyse legen dar, dass die Lernbereiche der sprachlichen und der mathematischen Vorläuferkompetenzen stark zusammenhängen. Weitere starke Zusammenhänge bestehen zwischen den exekutiven Funktionen, dem Lernverhalten und sozialen Kompetenzen. In diesem Dreischritt lässt sich eine Verbindung erkennen, welche im Vorschulalter von hoher Tragweite ist. Denn wie die Gruppe um Aunola und KollegInnen

(2004) darstellt, steigt der Wissenserwerb an, wenn bereits Wissen vorhanden ist. In einer weiteren Studie konnte außerdem gezeigt werden, dass auch die aufgabenbezogene Motivation höher ausfällt, wenn Aufgaben gut gemeistert werden können (Aunola et al., 2006). Im Kontext des Lernerfolgs eines Kindes bedeutet dies, dass Vorwissen zu einer besseren Performanz in der Schuleingangsphase und damit zu einem nachhaltigen positiven Lernverlauf führen kann. Da Informationsverarbeitungsprozesse von der Selbstregulation gesteuert werden, kann daraufhin das erlernte Lernverhalten positiv unterstützt werden und soziale Beziehungen können aufrechterhalten werden.

Die Ergebnisse der beschriebenen Metaanalyse beleuchten darüber hinaus auch den häuslichen Einfluss auf den Lernerfolg von Kindern im Vorschulalter. So haben sie zweifelsfrei einen Einfluss auf die Lernentwicklung des Kindes, jedoch fallen diese nicht so stark aus, wie es bei den exekutiven Funktionen und weiteren Lernbereiche der Fall ist. Diese Ergebnisse betonen nochmals die Funktion der Kindertageseinrichtung, als Bildungsort. Hier können ausgebildete Fachkräfte ein systematisches Angebot schaffen, welches den Bildungsplänen entspricht und Kinder auf den Schulbesuch adäquat vorbereitet.

Es konnte gezeigt werden, dass die vier Lernbereiche der Sprache, der mathematischen Vorläuferkompetenzen, der sozial-emotionalen und der kognitiven Entwicklung zusammenhängen und sich gegenseitig unterstützen, bzw. sie voneinander profitieren und damit den Lernerfolg eines Kindes im Vorschulalter positiv unterstützen können. Daher stellt sich die Frage danach, wie dies im pädagogischen Alltag umgesetzt werden kann. Angesichts der einschlägigen Zusammenhänge der beschriebenen Lernbereiche ist es naheliegend, Fördermaßnahmen domänenübergreifend zu planen, d.h. sie miteinander zu kombinieren, um die Vorteile der Vernetzung von Wissen und der Bündelung von Ressourcen eines pädagogischen Alltags gewinnbringend nutzen zu können. Bisher werden systematische Fördermaßnahmen überwiegend einzeln angeboten und von Maßnahmen der sprachlichen Förderung dominiert. Um den Forschungsstand zu domänenübergreifenden Fördermaßnahmen darzustellen, wurde eine systematische Literaturrecherche vorgenommen. Die Ergebnisse geben einen Überblick über Fördermaßnahmen sowohl nationaler- als auch internationaler Herkunft und bieten einen Einblick in die pädagogische Praxis insbesondere US-amerikanischer Elementarpädagogik. Die Vorgehensweise und die Ergebnisse der englischsprachigen Veröffentlichung werden überblicksartig im folgenden Abschnitt dargestellt.

In Abschnitt 3.2 wird zusammenfassend die Konzeption und die Evaluation einer kombinierten Fördermaßnahme dargestellt, welche in deutschen Kindertageseinrichtungen mit

Vorschulkindern durchgeführt wurde. Dieses Konzept bildet damit ein an das deutsche Kitasystem angepasste Fördermaßnahme ab, welches die vier genannten Lernbereiche im Vorschulalter kombiniert und in manualisierter Form vorliegt.

3.1 Kombinierte Fördermaßnahmen in der Kindertageseinrichtung (Fachbeitrag 1)

Offer-Boljahn, H., Hövel, D. & Hennemann, T. (2019). Multicomponent Interventions in Early Childhood Education: A Systematic Review. *ENPAIR*, 1(1), 31-44. <http://dx.doi.org/10.30436/PAIR19-01>

Theoretischer Hintergrund

Um Lernschwierigkeiten frühzeitig vorzubeugen, stellt ein Förderangebot im Vorschuljahr in der Kindertageseinrichtung eine wichtige Unterstützung für die Transition in die Primarstufe dar. Die Bildungspläne der Kindertageseinrichtung sehen eine Vielzahl von Domänen als notwendig an und führen sie für die Planung von Fördermaßnahmen auf. Die einzelnen Lernbereiche werden zumeist einzeln betrachtet und entsprechende Konzepte von den pädagogischen Fachkräften eingesetzt. Dabei deuten die Korrelationen von Lernschwierigkeiten darauf hin, dass mehrere Lernbereiche gleichzeitig betroffen sein können. Landerl und Moll (2010) berichten etwa, dass 40 bis 50 % der 8- bis 11-jährigen mit mathematischen Verständnisproblemen auch Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben. Kombinierte Lernstörungen entwickeln etwa 2 bis 8 % der Kinder im Alter von 8 bis 12 Jahren (z.B. Gold, 2018). Auch psychische Probleme können u.a. Verhaltensproblemen vorausgehen (Klipker et al., 2018). Daher geht der Beitrag der Frage nach, ob es kombinierte Förderangebote für Kinder im Vorschulalter gibt, um Förderung frühzeitig und effizient anbieten zu können.

Methode

Um den Forschungsstand auszuwerten, wurde eine systematische Literaturrecherche in einschlägigen Datenbanken durchgeführt. Gesucht wurde nach Studien, welche die Altersgruppe der 4- bis 6-jährigen berücksichtigten, in den Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurden und mindestens zwei der insgesamt vier betrachteten Lernbereiche (Sprache, Mathematik, sozial-emotionale Kompetenzen und Kognition) miteinander kombinierten. Des Weiteren musste es sich um Wirksamkeitsstudien handeln, die in kontrollierten Fachzeitschriften veröffentlicht wurden.

Ergebnisse

Insgesamt wurden sechs Studien gefunden, welche die Einschlusskriterien erfüllten. Fünf Studien wurden in den Vereinigten Staaten von Amerika umgesetzt, eine Studie stammt aus Deutschland. Die Ansätze der Förderprogramme weichen voneinander ab, jedoch verfolgen alle Studien die Förderung sprachlicher und sozial-emotionaler Lernziele, wenngleich diese unterschiedlich ausgeprägt sind. Die Kombination dieser Domänen stellt damit die häufigste Kombination von Lernbereichen in der Trefferliste der Recherche dar. Der Umsetzung der jeweiligen Förderprogramme ging ein spezifisches Training der pädagogischen (Fach-)Kräfte voraus. Hinsichtlich des akademischen Lernens zeigten alle Studien positive Effekte ($d = .31$ bis $.71$), signifikante Ergebnisse berichteten vier Studien. In den Variablen des internalisierenden Verhaltens und des Wissens über Verhaltensregulation wurden signifikante Treatmenteffekte gefunden ($d = .19$ bis $.79$ und $d = .14$ bis $.58$). Die Lernbereiche des akademischen Lernens wurde in allen Studien in Einzeltestverfahren mit den Kindern ermittelt. Die Variablen des Verhaltens wurden durch die pädagogischen Fachkräfte eingeschätzt.

Diskussion

Sprachliche und sozial-emotionale Lernbereiche wurden in allen identifizierten Studien miteinander kombiniert. Damit repräsentiert dieses Ergebnis auch die hohe Bedeutung insbesondere der sprachlichen Förderangebote im Kindergartenalter (Schründer-Lenzen, 2013). Zwei Studien fokussieren auch die kognitive Förderung von Kindern im Kindergartenalter und spiegeln das aktuelle Interesse der Literatur wider. Die Literatursuche verdeutlicht, dass es kombinierte und domänenübergreifende Förderangebote gibt, die Förderung gewinnbringend in den pädagogischen Alltag implementieren kann. Von dieser Erkenntnis ausgehend ist es naheliegend, der Frage nachzugehen, wie und welche Lernbereiche sinnvoll miteinander kombiniert angeboten werden können, um den Lernerfolg eines Kindes frühzeitig zu unterstützen.

3.2 Konzeption einer kombinierten Fördermaßnahme (Fachbeitrag 3)

Offer-Boljahn, H., Hövel, D., Nenno, A. & Hennemann, T. (2022). Kombinierte Förderung im Kindergarten. Konzeption einer präventiven Vorschulförderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(4), 9-15.

Theoretischer Hintergrund

Sprachliche, mathematische und kognitive Vorläuferkompetenzen sind bereits Teil der Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen. Zudem erhält auch die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten eine hohe Bedeutung in frühen Bildungsangeboten. Durch die

komplexen Lernbereiche nimmt auch die Kindertageseinrichtung einen bedeutsamen Stellenwert in der Bildungsbiografie eines Kindes ein. Dies verdeutlichte bereits die Meta-Analyse von Beelmann und KollegInnen (2014) in der sich die Einrichtung mit $d = .37$ als wirksamstes Interventionssetting erwies.

Methode

Es wurde ein Förderkonzept erarbeitet, welches die vier Lernbereiche der sprachlichen und mathematischen, sowie der kognitiven und sozial-emotionalen Vorläuferkompetenzen beinhaltet und in der Kindertageseinrichtung im Vorschuljahr eingesetzt werden kann. Für das Förderkonzept wurden vier evidenzbasierte, manualisierte und altersentsprechende Programme zu einer kombinierten Förderung verknüpft, welches mit einem quasi-experimentellen Kontrollgruppen-Design auf seine Wirksamkeit überprüft wurde.

Die Stichprobe umfasst 227 Vorschulkinder aus 14 Kindertageseinrichtungen einer deutschen Großstadt in Nordrhein-Westfalen. Für die Einteilung in die Experimental- und Kontrollgruppe wurde der *Strengths and Difficulties Questionnaires* (SDQ; Goodman, 2005) eingesetzt. Kinder mit einem grenzwertigen oder auffälligen Gesamtproblemwert (GPW) wurden der Experimentalgruppe ($N = 77$, 36 % weiblich) zugeordnet. Die Kontrollgruppe umfasste $N = 131$ (56 % weiblich). Die Umsetzung erfolgte in den jeweiligen Einrichtungen (zweimal pro Woche je 90 Minuten) und dauerte ca. sieben Monate an. Mithilfe von vier Skalen (Emotionen Erkennen, Emotionen Regulieren, Soziale Situationen Verstehen und Sozial kompetent Handeln) des *Intelligence and Development Scales* (IDS; Grob et al., 2009) wurde das sozial-emotionale Wissen erhoben. Die Skala Konzeptuelles Denken wurde für die Erfassung der kognitiven Kompetenzen eingesetzt. Die mathematischen Kompetenzen wurden mithilfe des Einzeltests *Mathematik und Rechenkonzepte im Vorschulalter – Diagnose* (MARKO-D; Ricken et al., 2013) erhoben, während die sprachlichen Kompetenzen mithilfe des Würzburger Vorschultests (WVT; Endlich et al., 2017) erfasst wurden.

Ergebnisse

Eine zweifaktorielle Varianzanalyse ergibt nach Abschluss der Förderung in der Experimentalgruppe hinsichtlich des sozial-emotionalen Wissens eine mittlere Effektstärke ($d = .59$, $p = .000$). Außerdem sinkt der GPW und bildet einen mittleren Effekt ($d = .50$, $p = .003$) ab. Mit einer kleinen Effektstärke ($d = .35$, $p = .022$) steigt das prosoziale Verhalten an. Für die sprachlichen und mathematischen, sowie die kognitiven Kompetenzen können keine statistisch relevanten Effekte berichtet werden.

Diskussion

Im sozial-emotionalen Wissen und in der Verhaltenseinschätzung zeigen sich signifikante Effektstärken, die auf eine erfolgreiche Förderung schließen lassen. Hingegen bleiben die Lernbereiche der phonologischen Bewusstheit, der mathematischen Vorläuferkompetenzen und des konzeptuellen Denkens ohne statistisch relevante Ergebnisse. Dies überrascht angesichts der zugeschriebenen Bedeutung dieser Kompetenzbereiche im Vorschulalter. Möglicherweise deckt das Angebot bereits das vorhandene Wissen der Kinder dieser Altersgruppe und entspricht einem natürlichen Wissenszuwachs. Zudem ist bekannt, dass z.B. Inhalte der phonologischen Bewusstheit den Lernerfolg nicht sehr unterstützen (Duncan et al., 2007). Der GPW wurde nach Abschluss der Förderung durch die ErzieherInnen geringer eingeschätzt, während das prosoziale Verhalten von selbigen höher eingeschätzt wurde. Dies stellt gute Bedingungen für eine erfolgreiche Transition in die Primarstufe dar, da mit Eintritt in die Schule neue Freundschaften gefunden und aufrechterhalten werden müssen. Die Befunde aus dem zweiten Fachbeitrag unterstützen die Annahme, dass dadurch erfolgreiches Lernen ermöglicht wird, da soziale Fertigkeiten und das Lernverhalten mit $d = 57$ zusammenhängen.

4 Herausforderungen in der pädagogischen Praxis

Die systematische Literaturrecherche hat darlegen können, dass kombinierte Förderprogramme für den Einsatz in der Kindertageseinrichtung, genauer für das Vorschuljahr, existieren und erfolgreich umgesetzt werden können. Mit dem dritten Fachbeitrag wurde den Ergebnissen der Metaanalyse und der systematischen Literaturrecherche Rechnung getragen, indem eine kombinierte Fördermaßnahme für den Einsatz in der Kindertageseinrichtung mit Kindern im Vorschulalter entwickelt wurde. Die Ergebnisse der damit einhergehenden Evaluation der Maßnahme bieten Hinweise für die pädagogische Praxis in den Einrichtungen.

4.1 Qualitätsmerkmale in Kindertageseinrichtungen

Es ist bekannt, dass die Kindertageseinrichtung und die pädagogischen Fachkräfte selbst mit einer Vielzahl von Herausforderungen zu tun haben. Schwer wiegt der Fachkräftemangel und die daraus resultierenden Folgen für die Umsetzung einer guten Betreuung der Kinder (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021). Untersuchungen werden angestrengt, um Gelingensbedingungen für eine qualitativ hochwertige Förderung von Kindern in der Einrichtung zu identifizieren. Hierbei werden Strukturmerkmale der Qualität, pädagogische Orientierungen und Prozessmerkmale der Qualität betrachtet (Kuger & Kluczniok, 2008; Tietze, 2008). Unter Strukturmerkmalen sind dauerhafte Rahmenbedingungen einer Gruppe gemeint. Hierunter fällt z.B. die Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals, die maßgeblich durch politische Entscheidungen reguliert wird. Orientierungsmerkmale betreffen die

pädagogische Haltung und die Einstellung der Fachkräfte auf das berufliche Handeln. Mit Prozessmerkmalen sind pädagogische Entscheidungen und der Umgang mit dem Kind gemeint, die das Handeln in der Einrichtung mitbestimmen.

Tietze (2008) identifiziert hierbei drei *Pädagogische Qualitätsbereiche*. Die Orientierungs- (1) und Strukturqualität (2) sind der Prozessqualität (3) vorgelagert und beeinflussen diese. Dennoch prognostizieren sie die Prozessqualität in der Einrichtung nicht, sondern sind durch das Management und die Organisation mehr oder weniger vorhanden. Daraufhin werden Effekte beim Kind und der Familie, also ein Grad des Outcomes, erwartbar. Er bleibt erwartbar und ist kein definiertes Ergebnis, da die Selbstbeteiligung des Individuums maßgeblich für das Outcome der pädagogischen Qualitätsbereiche verantwortlich bleibt. Über alle Instanzen hinweg ist der Kontext eine wichtige Quelle externer Beratungsmöglichkeiten, interdisziplinärer Zusammenarbeit oder Unterstützung durch die Trägerschaft der Einrichtung.

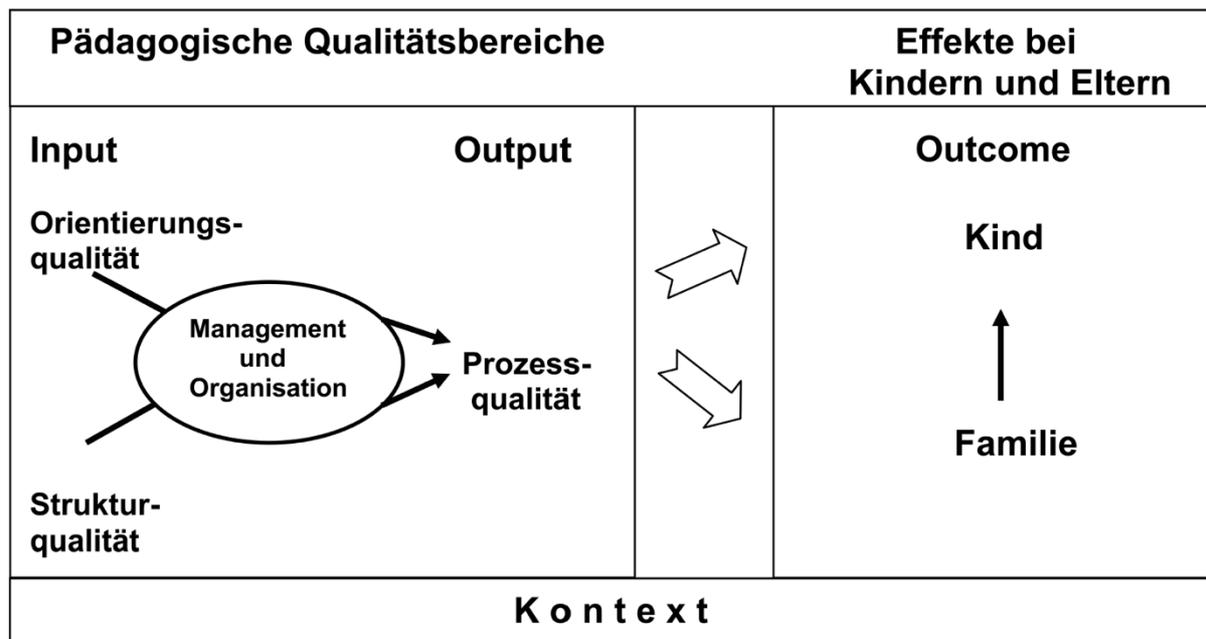


Abbildung 1 Pädagogische Qualität und ihre Effekte in Kindertageseinrichtungen (Tietze, 2008)

4.2 Domänenübergreifende Förderung in der Kindertageseinrichtung

Die Planung domänenübergreifender Förderung im Vorschulalter lässt sich im Bereich der Prozessqualität einordnen. Sie bedarf eines adäquaten Wissens der Fachkräfte, der Zustimmung der Einrichtungsleitung und der Trägerschaft auf Ebene des Managements und der Organisation (Tietze, 2008). Ebenfalls wird ein entsprechendes Selbstkonzept der Fachkräfte notwendig, eine systematische Förderung umsetzen zu wollen. Hierzu legen Peters und KollegInnen (2021) interessante Ergebnisse von Subgruppenanalysen zu diagnostischen und förderpädagogischen Kenntnissen vor. In ihrer Untersuchung werden diagnostische und förderpädagogische

Kenntnisse von ErzieherInnen erfasst. Darüber hinaus werden anhand von Selbsteinschätzungen Subgruppen aufgrund ähnlicher Nennungen gebildet. Den größten Anteil machte dabei die Gruppe der vorwiegend austauschorientierten Fachkräfte aus. Diese Fachkräfte zeichnen sich durch einen häufigen Einbezug externer Personen zur Unterstützung in Diagnose- und Förderprozessen aus. Gleichzeitig geben diese keine Hinweise darauf, wie sie ihre förderpädagogische Arbeit gestalten.

In Deutschland teilt sich die Art der Förderung in zwei Möglichkeiten auf: Die der alltagsintegrierten- und die der systematischen bzw. additiven Förderung (Jungmann et al., 2021). Mit der alltagsintegrierten Förderung in der Elementarpädagogik ist eine zielgerichtete Förderung von Kompetenzen in Alltagssituationen gemeint. Dabei ist vorausgesetzt, dass die pädagogische Fachkräfte lernwirksame Situationen im Alltag identifizieren und auf ihr Potenzial der Förderung hin analysieren können. Es werden keine Materialien oder Ablaufpläne genutzt. Die systematische Förderung, wie auch die kombinierte Förderung eine ist, meint die Durchführung einer geplanten Maßnahmen, die von einem Ablaufplan vorgegeben und mit Materialien begleitet wird. Sie ist zeitlich begrenzt und teils für eine Auswahl von Kindern bestimmt, z.B. für solche Kinder, bei denen bestimmte Risikofaktoren identifiziert wurden und einer zusätzlichen Förderung bedürfen (Ehm & Hasselhorn, 2017).

In den kombinierten Förderprogrammen, welche mithilfe der systematischen Literaturrecherche identifiziert wurden, kamen additive Fördermaßnahmen zum Einsatz, die prozessbegleitende Fortbildungen der pädagogischen Fachkräfte vorsahen. Die Fortbildungen fanden in den meisten Fällen in den Einrichtungen statt und wurden von den AutorInnen der Studien durchgeführt. Dadurch ergibt sich eine multiprofessionelle Zusammenarbeit in Vorbereitung auf Fördermaßnahmen in der Elementarpädagogik, was Tietze (2008) zufolge ein erfolgreiches Vorgehen sein kann. Dem gegenüber steht jedoch zum einen ein erhöhter Mehraufwand durch die Fachkräfte und die Frage nach der Organisation der Arbeitszeit. Dies ist möglicherweise ein Grund, weshalb alltagsintegrierte Förderung in der Kindertageseinrichtung vorherrscht, wie Wiedebusch und Franek (2019) und Jungmann und KollegInnen (2021) bspw. für die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen darlegen. Zum anderen stellt Tietze (2008) heraus, dass eine Verbesserung der Prozessqualität nur bedingt möglich ist, auch wenn große Anstrengungen in die Inputvariablen investiert werden. Damit steht das Konzept einer domänenübergreifenden Förderung in der Kindertageseinrichtung vor der Herausforderung, Einzug in die pädagogische Praxis zu erhalten, da ihr auch ein weiteres umfangreicheres Tätigkeitsbild vorausgeht: die

Diagnostik. Sie ist notwendig, um das pädagogische Handeln auf systematischer Grundlage evaluieren zu können.

4.3 Diagnostik in der Kindertageseinrichtung

Der gemeinsame Rahmen der Länder für frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (KMK, 2004) sieht für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit und die Qualitätsentwicklung die systematische Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsverläufen durch die pädagogischen Fachkräfte vor. Lisker (2011) führt die in den Bundesländern verwendeten Diagnostikverfahren für den Bildungsbereich der sprachlichen Bildung zusammen: Es kommen demnach Schätzverfahren, Sprachentwicklungstests, Screenings und Beobachtungsverfahren zum Einsatz. Die geringe Informationslage über den Einsatz diagnostischer Verfahren in der Elementarpädagogik führt Jungmann (2020) auf die Konkretisierung entsprechender Vorgaben außerhalb der Bildungspläne zurück.

Nichtsdestotrotz fallen den pädagogischen Fachkräften im pädagogischen Alltag die Aufgaben der Diagnostik unweigerlich zu. Hinsichtlich ihrer diagnostischen Kenntnisse offenbart eine Befragung von ErzieherInnen durch Betz (2017), dass der Besuch von diagnostischen Weiterbildungsangeboten nachrangig und gering ausfällt, gleichzeitig der Wunsch nach Fortbildungsangeboten im Bereich der Diagnostik von 34 % der Befragten am stärksten ausgedrückt wird. In der Untersuchung von Peters und KollegInnen (2021) zeichnet sich eine deutliche Präferenz für spielerische, nicht standardisierte Diagnostikverfahren ab. Lediglich 8 % der Befragten nannten standardisierte Beobachtungsverfahren zur Feststellung von Förderbedarf, was die AutorInnengruppe auf die verpflichtende Diagnostik des Sprachstandes in Kindertageseinrichtungen zurückführt. Nur 15 % der Befragten gaben an, diagnostische Verfahren zu nutzen, ca. 8 % nannten darüber hinaus die Dokumentation von Lern- und Entwicklungsverläufen, was der Forderung des Rahmenplans für frühkindliche Bildung nur geringfügig entspricht.

Die Kenntnisse über Diagnostik stellen sich unübersichtlich dar und sind nicht stark im Alltag der pädagogischen Fachkräfte verankert. Die Beobachtung als nicht-standardisiertes Diagnostikverfahren ist gängige Praxis im pädagogischen Alltag, wird der Bedeutungszuschreibung von Anschlussfähigkeit von Kindern und der hohen Bedeutung für ihren individuellen Lernerfolg jedoch nicht gerecht.

5 Abschließende Diskussion

Die vorliegende Arbeit stellt den Versuch an, einen Mehrwert für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen zu bieten. Dabei möchte sie das Potenzial der Einrichtung mithilfe

eines domänenübergreifenden Förderansatzes bereichern, der eine additive Fördermaßnahme für das Vorschulalter präsentiert.

5.1 Domänenübergreifende Förderung in der Kindertageseinrichtung

Indem eine Förderung im Vorschulalter Lernbereiche miteinander kombiniert, bietet sie in allen drei Qualitätsbereichen Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung von pädagogischen Standards. Auf der Ebene der Strukturqualität bietet eine domänenübergreifende Förderung die Etablierung einer dauerhaften Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams, die ohnehin bereits im pädagogischen Alltag eine wichtige Rolle spielen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021).

5.1.1 Fremdurteile in der Elementarpädagogik

Mit dem Einrichten der Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen ist die Elementarpädagogik schon längst ein Bildungsort geworden. Damit geht auch eine Professionalisierung der Fachkräfte einher und der Anspruch, Entwicklungsverläufe von Kindern adäquat einschätzen und Förderung gezielt einsetzen zu können. Dies geschieht meist durch Beobachtung durch die Fachkräfte. In der Untersuchung von Peters und KollegInnen (2021) wurde die Beobachtung von der Hälfte aller Befragten als Mittel der diagnostischen Arbeit genannt. Dabei ist dieses Vorgehen nicht frei von Fehlern, denn die Beobachtung ist immer abhängig von der beobachtenden Person, sie kann zu vorschnellen Schlussfolgerungen führen oder auch falsch oder verzerrt erinnert werden (Hasselhorn et al., 2015). Dennoch wird häufig auf das Urteil bzw. eine Einschätzung der Fachkräfte zurückgegriffen. Hasselhorn und KollegInnen (2015) nennen dafür verschiedene Gründe, z.B. die Befürchtung, das Kind mit einem standardisierten Testverfahren zu überfordern, eine künstliche Situation herzustellen oder das Fähigkeitsprofil des Kindes nicht umfassend abbilden zu können.

In der vorliegenden Evaluation der kombinierten, domänenübergreifenden Fördermaßnahme wurde sowohl auf standardisierte Testverfahren als auch eine Verhaltenseinschätzungen durch die pädagogischen Fachkräfte zurückgegriffen. Um die Experimental- und Kontrollgruppen definieren zu können, diente die Verhaltenseinschätzung durch die Fachkräfte dazu, Kinder mit erhöhtem Risiko im Bereich des Verhaltens identifizieren und der Gruppe entsprechend zuordnen zu können. Dabei wussten die pädagogischen Fachkräfte nicht, welchen Zweck die Ergebnisse des Verhaltensscreenings haben werden, um bewusste Steuerung der Antworten zu vermeiden. Nach Bekanntgabe der Zuordnung zu Experimental- und Kontrollgruppe eröffnete sich eine Diskrepanz zwischen den subjektiven Wahrnehmungen von Risikobedingungen im Verhalten durch die Fachkräfte gegenüber der Risikoeinschätzung mithilfe des Screeningverfahrens durch die Arbeitsgruppe.

Vor dem Hintergrund der angesehenen Beobachtungstätigkeiten von pädagogischen Fachkräften in der Elementarpädagogik und dem Wissen um die Schwierigkeiten, die damit einhergehen stellt sich die Frage, wie aussagekräftig das Fremdurteil in der Elementarpädagogik hinsichtlich des Kompetenzprofils eines Kindes sein kann. Es fehlt jedoch eine empirische Überprüfung der Fremdurteile im Hinblick auf ihre prognostische Validität. Ergebnisse einer solchen Untersuchung könnten Aufschluss darüber geben, ob die Herangehensweise mithilfe von Fremdurteilen und den daraus resultierenden Folgehandlungen ein adäquates Vorgehen darstellen und die nötige Systematisierung einer domänenübergreifenden Förderung unterstützen. Wie im Abschnitt 3.2 dargestellt, wurden zu Beginn der Evaluation der kombinierten Fördermaßnahme Verhaltenseinschätzungen durch die pädagogischen Fachkräfte eingeholt. Die dabei erfassten Daten können mit den Post-Test-Ergebnissen der Kinder in Verbindung gebracht und eine prognostische Validität der Urteile abgebildet werden. Neben der systematischen Vorbereitung einer domänenübergreifenden Förderung im Vorschulalter, können Erkenntnisse einer solchen Studie zudem der Verankerung von diagnostischen Kompetenzen der Fachkräfte in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, sowie der Qualitätsentwicklung der Elementarpädagogik dienen.

5.1.2 Auf den *Boost* folgt der *Fadeout*

Studien haben zeigen können, dass spezielle Vorschulmaßnahmen einen positiven Effekt auf verschiedene Lerndomänen von Kindern im Vorschulalter haben können und damit die Schulfähigkeit unterstützen (Duncan et al., 2007; Beelmann et al., 2014; Weiland & Yoshikawa, 2013; Li, et al., 2020). Im englischsprachigen Raum wird dieser positive Effekt auf die Lernleistung auch als *boost* bezeichnet und beschreibt der Übersetzung ins Deutsche zufolge einen Schub bzw. eine Stärkung.

Neben den vielfach beschriebenen und bestätigten Vorteilen dieser Prädiktoren im Vorschulalter (Duncan, et al., 2007; Mähler et al., 2017) führt jedoch die Erkenntnis schnell zur Ernüchterung, dass Teile dieses Wissensvorteils bzw. Trainingseffekte aus Vorschulförderungen im Grundschulalter schnell verblassen und Kinder, die keine Vorschulförderung erhalten haben, an die Fähigkeiten der Mitschülerinnen und Mitschüler anknüpfen, die zuvor in Kindertageseinrichtungen betreut wurden (Moraske et al., 2018; McCormick et al., 2022). Auch weisen bereits Duncan et al. (2007) und Gasteiger-Klicpera, Klicpera und Schabmann (2006) auf die nur verhältnismäßig kurze Nachweisbarkeit der Vorhersagekraft von der Fähigkeitsbereichen der phonologischen Bewusstheit hin. Ergebnisse einer Metaanalyse von Li und KollegInnen (2020) legen dar, dass Vorschulprogramme mäßig

gute Auswirkungen auf kognitive Fähigkeiten von Kindern haben, gleichwohl jedoch schnell im Anschluss verblasen. Damit ist der sog. *fadeout* gemeint. Dieser ist im Anschluss an eine Förderung, bis zum Ende der zweiten Klasse zu erwarten, wobei Kinder mit Vorschulförderung von Kindern eingeholt werden, die zuvor nicht an einer Vorschulförderung teilgenommen haben oder die Kindertagesbetreuung gar nicht erst besucht haben. Li und KollegInnen (2020) schlägt jedoch anstatt des Begriffs des *Fadeouts* die Bezeichnung des *Aufholens* vor, da Erklärungsansätze einerseits von einem weniger differenzierenden Unterricht in der Schule ausgehen, womit gemeint ist, dass Lehrkräfte womöglich nicht auf die kognitive Vorerfahrung der Kinder eingeht und dadurch das Aufholen für Kinder ohne Vorschulerfahrungen leichter aufholen können. Andererseits ist es möglich, dass Kinder mit Vorschulerfahrung in der Schuleingangsphase erneut mit bereits bekannten Lerninhalten konfrontiert werden (McCormick et al., 2022).

Es stellt sich die Frage, weshalb gerade dann eine Vorschulförderung Vorteile bringt, wenn sich Effekte dieser bereits früh verringern oder sie gar im Laufe der Schuleingangsphase verblasen und Kinder ohne eine Vorschulerfahrung daran anknüpfen können. McCormick und KollegInnen (2022) kann in ihrer Metaanalyse hinsichtlich der verbrachten Zeit in der Kindertageseinrichtung berichten, dass sich Effekte länger halten konnten, wenn Kinder ein ausgewogenes Verhältnis von aktiver und indirekter Instruktion in der Vorschulförderung erhalten. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung und die Teilnahme an gelenkten Zeiten kann folglich den Vorteil einer längeren Verfügbarkeit von Trainingseffekten bringen. Möglicherweise können sie damit auch die Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule leichter bewältigen, da diese Kinder der Veränderung gestärkt entgegenblicken können, wenn ein verändertes Lernumfeld, dichtere Konfrontation mit Lerninhalten und neue Regeln im Schulalltag auf sie warten.

5.1.3 Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Ungeachtet der knappen Ressourcen, die eine domänenübergreifende Förderung in der Kindertageseinrichtung zweifelsfrei beansprucht, kann eine domänenübergreifende Förderkultur jedoch eine Möglichkeit der selbstreflektierenden, sowie der interdisziplinären Zusammenarbeit bieten (Jungmann, 2020). Hasselhorn und KollegInnen (2015) stellen das Konzept des „Runden Tisches“ vor, bei welchem neben den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlichster Disziplinen anwesend sind und über mögliche (Zusatz-)Förderungen für das Kind beraten.

Durch das Vorhaben, eine domänenübergreifende Förderung umzusetzen, wird eine vorausgehende bzw. prozessbegleitende Vorbereitung der pädagogischen Fachkräfte in Gang gesetzt. Dadurch eröffnet sich die Chance der Zusammenarbeit zwischen ihnen und den Fachkräften der Konzeption, die eine neue Perspektive auf Förderarbeit mit sich bringen kann. Durch das gesteigerte und gefestigte Wissen aus prozessbegleitenden Fortbildungsmaßnahmen kann das professionelle Handeln durch die Fachkraft selbst im regelmäßigen Rhythmus überprüft und gemeinsam mit anderen reflektiert werden. Darüber hinaus sind positive Effekte auf das pädagogische Handeln erwartbar und auch eine Verbesserung der Qualitätsmerkmale einer Kindertageseinrichtung. Nicht zuletzt erhalten auch Eltern dadurch einen fundierten Überblick über das Kompetenzprofil ihres Kindes.

5.1.4 Praktische Anforderungen einer domänenübergreifenden Förderung

Es ist bereits deutlich geworden, dass eine domänenübergreifende Förderung umfassender Planungsschritte bedarf. Es müssen fest verankerte Zeiten für eine solche Förderung geschaffen, Mitarbeitende intensiv vorbereitet und die Lernsituationen gestaltet werden, denn erst mit einem hohen Grad der Umsetzungsqualität und der Dokumentation können Erfolge einer Fördermaßnahme abgebildet werden (Schründer-Lenzen, 2013; Hasselhorn et al., 2015; Jungmann, 2020). Schründer-Lenzen (2013) gibt zu bedenken, dass insbesondere vorschulische Fördermaßnahmen einem hohen Erwartungsdruck ausgesetzt sind. Sie sollen sowohl einen kompensatorischen als auch einen schriftsprachspezifischen Effekt nachweisen können. Dazu sind mehr vergleichende Überprüfungen von einzelnen Fördermaßnahmen notwendig. Auch fehlen Langzeitüberprüfungen, was an der Machbarkeit solcher Studien liegen könnte. Kinder im Vorschulalter verlassen die Kindertageseinrichtung und besuchen verschiedene Grundschulen in ihrer Umgebung. Dadurch mischen sich die Kinder in den neuen Lerngruppen womöglich mit Kindern, die zuvor nicht an einer spezifischen Vorschulförderung teilgenommen haben. Es liegt dann in der Hand der Eltern und Erziehungsberechtigten, die Forschungsgruppen mit in die Grundschule des eigenen Kindes zu nehmen, dort Erlaubnisse für weitere Studien einzuholen und dem Forschungsinteresse weiterhin zu entsprechen. Die Nachverfolgung der einzelnen Kinder kann daher nur unter großem personellen- und finanziellem Aufwand, sowie der breiten Bereitschaft der Eltern und Erziehungsberechtigten realisiert werden.

Bei der Planung einer Fördermaßnahme in einer Bildungseinrichtung stellt sich die Frage, wer diese vor Ort umsetzt. Im Idealfall tun dies die pädagogischen Fachkräfte, die den Kindern bereits sehr gut bekannt sind. Der herrschende Fachkräftemangel in den deutschen

Kindertageseinrichtungen führt aktuell u.a. zu verkürzten Betreuungszeiten und bedroht die pädagogische Qualität in den Einrichtungen (Deutscher Kitaverband, 2022). Arbeiten die Einrichtungen mit eingeschränkten Mitteln oder sogar an einer systembedingten Belastungsgrenze, könnte die Bereitschaft zu einer additiven Studienteilnahme sinken und damit bereits die Stichprobengewinnung beeinträchtigen. Bleibt der wissenschaftliche Anspruch an Fördermaßnahmen freiwillig und die Erarbeitung guter Förderung unsystematisch, wie es derzeit der Fall ist - betrachte man die Rahmenpläne der Länder für frühe Förderung in Kindertageseinrichtungen – bleibt auch die Qualität von Fördermaßnahmen hintenangestellt.

5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Dissertation verfolgt das Ziel, das Konzept einer domänenübergreifenden Fördermaßnahme für den Einsatz in der Kindertageseinrichtung vorzustellen. Darüber hinaus soll sie das schulrelevante Lernen von Kindern unterstützen, um den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich zu unterstützen und Bildung anschlussfähig zu gestalten. Diese Rahmenschrift trägt die Ergebnisse dreier internationaler Veröffentlichungen zusammen.

5.2.1 Entwicklungsbereiche und ihre Zusammenhänge

Die systematische Suche nach Korrelationsstudien in den Bereichen der sprachlichen, mathematischen, kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten im Vorschulalter hat gezeigt, dass es eine Vielzahl von Zusammenhängen untereinander gibt, die bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg eines Kindes nehmen können. So hängen die exekutiven Funktionen mit dem Lernverhalten mit $r = .60$, $p < .001$ zusammen, das mit $r = .57$, $p > .001$ mit sozialen Kompetenzen zusammenhängt. Darüber hinaus bilden die Lernbereiche der Literacy und der mathematischen Vorläuferkompetenzen den stärksten Zusammenhang mit $r = .65$, $p > .001$.

5.2.2 Kombinierte Förderprogramme

In einer systematischen Literaturrecherche wurden sechs Evaluationsstudien gefunden, die mindestens zwei der zentralen Entwicklungsbereiche der sprachlichen und mathematischen Vorläuferkompetenzen, der kognitiven Fähigkeiten und der sozial-emotionalen Kompetenzen im Vorschulalter systematisch fördern. Dabei waren die Lernbereiche der Sprache und der sozial-emotionalen Fähigkeiten am häufigsten präsent und miteinander kombiniert worden. Fünf der Studien stammen aus den Vereinigten Staaten von Amerika, bei einer Studie handelt es sich um eine deutsche Studie.

5.2.3 Evaluation einer kombinierten domänenübergreifenden Fördermaßnahme

Im sozialen Wissen, sowie in der Verhaltenseinschätzung durch die pädagogischen Fachkräfte zeigen sich mittlere Effektstärken ($d = .59, p = .000$ und $d = .50, p = .003$) nach Abschluss der Förderung. Das prosoziale Verhalten steigt mit einer kleinen Effektstärke ($d = .35, p = .022$) an. Für die sprachlichen und mathematischen, sowie die kognitiven Kompetenzen können keine statistisch relevanten Effekte berichtet werden.

5.3 Methodenkritik

Im folgenden Abschnitt werden methodische Limitationen diskutiert, welche im Zuge der Einzelpublikationen oder im Verlauf der Rahmenschrift noch nicht thematisiert wurden.

Die vorliegende Arbeit beinhaltet zwei Beiträge, denen je eine systematische Literaturrecherche zugrunde liegt. Dabei wurden assoziierte Begriffskombinationen in die Stichwortsuche aufgenommen, die sich bis zu diesem Zeitpunkt darstellten, wie es Higgins und Green (2008) für systematische Literaturarbeiten benennen. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass weitere wichtige Begriffe bei der Zusammenführung der Begriffskombinationen übersehen wurden. Insbesondere könnten bei der Übersetzung der Begriffe Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagesstätte in englischsprachige Begriffe wie z.B. pre-school oder Kindergarten neben sprachlichen Unstimmigkeiten auch kulturelle Unterschiede zu einer Beeinflussung der Rechercheergebnisse geführt haben. Da die Elementarpädagogik im internationalen Vergleich sehr unterschiedlich aufgestellt ist, könnten weitere relevante Quellen nicht durch die Stichwortsuche erkannt worden sein (Lefebvre et al., 2008). Auch könnte das Bildungswesen der Elementarpädagogik in den genannten Ländern aufgrund der unterschiedlichen Begrifflichkeiten und ihrer länderspezifischen Systematik, sowie der verschiedenen Sprachräume nur eingeschränkt vergleichbar sein.

Etwaige Einschränkungen der Evaluation der kombinierten, domänenübergreifenden Fördermaßnahme wurden bereits diskutiert. Dennoch ist zu nennen, dass die Fördereinheiten durch Studierende im Bachelor- und Masterstudiengang der Sonderpädagogik durchgeführt wurden, die zwar inhaltlich und prozessbegleitend auf die Förderung vorbereitet wurden, jedoch alle einen unterschiedlichen Erfahrungshorizont mit der Zielgruppe aufwiesen. Zudem waren die Kinder der Experimental- und Kontrollgruppen in einem Alter, welches nicht durch das Spektrum des Studiums der Sonderpädagogik thematisiert wird und daher ein neues Erfahrungsfeld für die Studierenden darstellte. So könnte das pädagogische Handeln der Studierenden in den Fördereinheiten stark voneinander abweichen.

5.4 Ausblick: domänenübergreifende Förderung im Vorschulalter

Bei einer Fördermaßnahme im Vorschulalter handelt es sich nicht um die Vorverlegung von schulischer Förderung in die Kindertageseinrichtung, sondern vielmehr um einen Versuch, anschlussfähige Bildung für alle Kinder zu gestalten und pädagogische Fachkräfte stärker zu professionalisieren. Durch die gleichberechtigte Gewichtung von Lernbereichen und ihre Kombination in einem Förderprogramm können wichtige Kompetenzen im Vorschulalter in einem gemeinsamen Förderkonzept angeboten werden. Dabei treten Lernbereiche in den Vordergrund, die bislang in der Forschung zwar stark beachtet, aber für den Vorschulbereich nicht gleichbedeutend anerkannt wurden, wie die exekutiven Funktionen. In ihren Auswirkungen auf das Lernverhalten eines Kindes stellen sie sich als stärkste Korrelation heraus. Der Lernerfolg wirkt sich in der Folge positiv auf die sozialen Kompetenzen eines Kindes aus. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass mehrere Lernbereiche gleichzeitig eingesetzt und ihre Zusammenhänge untereinander unbedingt berücksichtigt werden sollten. Dazu sind das umfangreiche Wissen und der Einsatz von zeitlichen Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte notwendig. Durch geschulte pädagogische Fachkräfte kann, im Gegensatz zum familiären Umfeld, eine systematische Förderung angeboten werden. Dabei geht von einem solchen Einsatz die Weiterentwicklung der Elementarpädagogik aus und gibt Anlass dazu, den traditionellen Ansatz der Elementarpädagogik in Deutschland zu überprüfen und um den Ansatz der Schulreife (OECD, 2006) zu erweitern, um auch in Deutschland die Einbeziehung von entwicklungsorientierter Förderpädagogik in der Kindertageseinrichtung stärker zu fokussieren. (OECD, 2006).

Um Langzeitwirkungen von Trainingseffekten evaluieren zu können, sind weitere vergleichende Untersuchungen von Maßnahmen und Bedingungen notwendig. Auch ist das Aufholen von Schülerinnen und Schülern ohne Vorschulerfahrungen im Vergleich zu Kindern mit Vorschulerfahrungen für die Gestaltung der Transition in die Grundschule von Interesse, da durch weitere Erkenntnisse Bedingungen guter und langfristiger Förderung von Beginn an erkannt und implementiert werden könnten.

5.5 Fazit

Die vorliegende Studie stellt Untersuchungsergebnisse im Bereich der Vorschulförderung vor mitsamt der Evaluation einer Maßnahme für das Vorschulalter. Damit wird der Ansatz einer domänenübergreifenden Fördermaßnahme für die Kindertageseinrichtung präsentiert, um dem Anspruch hochwertiger Bildung zu entsprechen, die Vorgaben der Rahmenpläne für frühe Bildung in einen systematischen Kontext zu versetzen, die Kindertageseinrichtung erneut in

ihrem Bildungsanspruch zu stärken und speziell Kinder im Vorschulalter mit domänenübergreifenden Lerninhalten auf den Übergang in die Grundschule zu stärken, ihre Bildung anschlussfähig zu gestalten. So kann gute Förderung von Beginn an gedacht werden, um Lernerfolge für alle Kinder zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Amland, T., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2021). Comorbidity Between Math and Reading Problems: Is Phonological Processing a Mutual Factor? *Frontiers in Human Neuroscience*, 14(577304), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.577304>
- Aunola, K., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2006). Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 21-40. <https://doi.org/10.1348/000709905X51608>
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2004). Developmental Dynamics of Math Performance From Preschool to Grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 699-713. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.699>
- Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Clarendon Press.
- Bader, S., Bloem, S., Riedel, B., Seybel, C., & Turani, D. (Hrsg.). (2019). *Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/28314_Kita-Praxis_im_internationalen_Vergleich.pdf
- Beelmann, A., Pfof, M., & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Meta-Analyse der deutschsprachigen Wirksamkeitsforschung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000104>
- Betz, T. (2017). Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen - Selbstverständnis und externe Anforderungen. In U. Hartmann, M. Hasselhorn, & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums* (S. 425-440). Kohlhammer.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2020). Selbstregulation: Eine Basis für frühes Lernen. In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation* (2. Aufl., S. 267-271). Bern.
- Deutscher Kitaverband. Bundesverband freier unabhängiger Träger von Kindertagesstätten. (01. 09 2022). *Deutscher Kitaverband*. https://www.deutscher-kitaverband.de/wp-content/uploads/2022/09/Deutscher-Kitaverband_Positionspapier_Fachkraeftemangel-wirksam-bekaempfen_2022.pdf
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). *School Readiness and Later Achievement*. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Eckerth, M., & Hanke, P. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule*. Kohlhammer.
- Egert, F., Galuschka, K., Groth, K., Hasselhorn, M., & Sachse, S. (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und

- bisher darüber weiß. In Blatter, K., Groth, K., Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 3-30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3_1
- Ehm, J.-H., & Hasselhorn, M. (2017). Kompensatorische Zusatzförderung zur Erhöhung der Schulbereitschaft. In U. Hartmann, M. Hasselhorn, & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums* (S. 295-311). Kohlhammer.
- Ennemoser, M., & Krajewski, K. (2015). Pädagogisch-psychologische Lernförderung im Kindergarten- und Einschulungsalter. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 371-391). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_16
- Fröhlich, L., Petermann, F., & Metz, D. (2011). Förderung der phonologischen Bewusstheit am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule mit dem "Lobo-Programmen". *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 744-759.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., & Strohmer, J. (2021). Unterstützungspotenziale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 10(1), 4-15. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000505>
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., & Schabmann, A. (2006). Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten. *Kindheit und Entwicklung*, 15(1), 55-67. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.1.55>
- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention* (2 Aufl.). Kohlhammer.
- Gold, A., & Dubowy, M. (2013). *Frühe Bildung. Lernförderung im Elementarbereich*. Kohlhammer.
- Goodman, R. (2005). *Youth in mind*. <https://www.sdqinfo.org/a0.html>
- Grob, A., Meyer, C., & Hagmann-von Arx, P. (2009). *Intelligence and Development Scales. Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren*. Huber.
- Hardy, I., & Steffensky, M. (2014). Prozessqualität im Kindergarten: eine domänenspezifische Perspektive. *Unterrichtswissenschaft*, 42(2), 101-116.
- Hasselhorn, M., Ehm, J.-H., Wagner, H., Schneider, W., & Schöler, H. (2015). *Zusatzförderung von Risikokindern. Handreichung für pädagogische Fachkräfte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Hogrefe.
- Higgins, J., & Green, S. (Hrsg.). (2008). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Cochrane Book Series. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470712184>
- Hohm, E., Laucht, M., Zohsel, K., Schmidt, M., Brandeis, G., & Banaschewski, T. (2017). Resilienz und Ressourcen im Verlauf der Entwicklung. Von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 26(4), 230-239. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000236>

- Jäger, R. (2013). Die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz in der Kindertagesstätte - Welche Bedeutung geben Politiker/innen und Eltern dieser Entwicklungsaufgabe? *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen - Zeitschrift für die psychosoziale Praxis*, 9(2), 81-91.
- Jungmann, T. (2020). Sprachförderung in Kindertagesstätten. In Sachse, S., Bockmann, AK., & Buschmann, A. (Hrsg.). *Sprachentwicklung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_14
- Jungmann, T., Koch, K., & Schulz, A. (2021). *Überall stecken Gefühle drin. Alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T., & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland - Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), 37-45.
- Krajewski, K., Nieding, G., & Schneider, W. (2008). Kurz- und langfristige Effekte mathematischer Frühförderung im Kindergarten durch das Programm "Mengen, zählen, Zahlen". *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 135-146. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.3.135>
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten - Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(11), 159-178. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (kein Datum). *Elementarbereich*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/elementarbereich.html>
- Kwok, F., Bull, R., & Muñoz, D. (2021). Cross- and Within-Domain Associations of Early Reading and Mathematical Skills: Changes Across the Preschool Years. *Frontiers in Psychology*, 12(710470), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.710470>
- Landerl, K., & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(3), 287-294. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02164.x>
- Lefebvre, C., Manheimer, E., & Glanville, J. (2008). Searching for studies. In J. Higgins, & S. Green (Hrsg.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Cochrane Book Series (S. 95-150). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470712184.ch6>
- Li, W., Duncan, G., Magnuson, K., Schindler, H., Yoshikawa, H., & Leak, J. (2020). Timing in Early Childhood Education: How Cognitive and Achievement Program Impacts

- Vary by Starting Age, Program Duration, and Time since the End of the Program. *EdWorkingPaper*, 20-201, 1-99.
- Mähler, C., Petermann, U., & Greve, W. (2017). Sozial-Emotionale und Kognitive Fertigkeiten als Regulationskompetenzen. *Kindheit und Entwicklung*, 26(1), 1-6. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000210>
- McCormick, M., Pralica, M., Weiland, C., Hsueh, J., Moffett, L., Guerrero-Rosada, P., Weissman, A., Zhang, K., Maier, M., Snow, C., Davies, E., Taylor, A., & Sachs, J. (2022). Does Kindergarten Instruction Matter for Sustaining the Prekindergarten (PreK) Boost? Evidence From Individual- and Classroom-Level Survey and Observational Data. *Developmental Psychology*, 58(7), 1298-1317. <https://doi.org/10.1037/dev0001358>
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW [MKFFI]. (2018). *Bildungsgrundsätze - Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/documents/bildungsgrundsaeetze_161219.pdf
- Moraske, S., Penrose, A., Wyschkon, A., Kohn, J., Rauscher, L., von Aster, M., & Esser, G. (2018). Prävention von Rechenstörungen. Kurz- und mittelfristige Effekte einer Förderung der mathematischen Kompetenzen bei Risikokindern im Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 27(1), 31-42. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000242>
- OECD. (2006). Executive Summary. <https://www.oecd.org/education/school/37417240.pdf>
- OECD. (2021). Starting Strong IV. Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care (Bd. Starting Strong). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. Aufl.). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02710-000>
- Peters, S., Höltge, L., Buchholz, J., Hartmann, U., Ehm, J.-H., & Hasselhorn, M. (2021). Wie sind die Kenntnisse pädagogischer Fachkräfte zu Diagnostik und Förderung einzuschätzen? *Frühe Bildung*, 10(1), 39-48. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000503>
- Ricken, G., Fritz-Stratmann, A., & Balzer, L. (2013). *Mathematik- und Rechenkonzepte im Vorschulalter - Diagnose*. Hogrefe.
- Schmidt-Denter, U. (2007). Vorschulische Entwicklungsförderung. In M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 547-557). Hogrefe.
- Schneider, W., Küspert, P., & Krajewski, K. (2016). *Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen*. Schöningh.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18947-5>

- Statistisches Bundesamt [Destatis]. (2022). *Destatis Soziales: Kindertagesbetreuung*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html#476350
- Streffler, H. (2020). "Was brauchen Kinder?" Anschlussfähigkeit im Übergang von der Kita in die Grundschule. Klinkhardt.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, S. 16-35.
- Vanbinst, K., van Bergen, E., & De Smedt, B. (2020). Cross-domain associations of key cognitive correlates of early reading and early arithmetic in 5-year-olds. *Early Childhood Research Quarterly*, 51(2), 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.009>
- Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a Prekindergarten Program on Children's Mathematics, Language, Literacy, Executive Function, and Emotional Skills. *Child Development*, 84(6), 2112-2130. <https://doi.org/10.1111/cdev.12099>
- Wiedebusch, S., & Franek, M. (2019). Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung aus Sicht frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 5(2), 5-17.

Anteile der Eigenleistung an den Fachbeiträgen der Dissertation

Offer-Boljahn, H., Hövel, D. & Hennemann, T. (2022). Learning behaviors, executive functions, and social skills: A meta-analysis on the factors influencing learning development in the transition from kindergarten to elementary school. *Journal of Pedagogical Research*, 6(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.20221175398>

Beitrag der Erstautorin:

Ideengenerierung, Literaturrecherche- und Auswertung, Forschungsdesign, Datenauswertung- und -interpretation, Schreiben der Publikation, Manuskripteinreichung, Revision und Manuskriptwiedereinreichung.

Beitrag der Co-Autoren:

Ideengenerierung, Unterstützung bei der Erarbeitung des Forschungsdesigns, Unterstützung bei der Datenauswertung und -Interpretation, Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts, Unterstützung bei der Verfassung der Revision.

Offer-Boljahn, H., Hövel, D. & Hennemann, T. (2019). Multicomponent Interventions in Early Childhood Education: A Systematic Review. *ENPAIR*, 1(1), 31-44. <http://dx.doi.org/10.30436/PAIR19-01>

Beitrag der Erstautorin:

Ideengenerierung, Literaturrecherche- und Auswertung, Schreiben der englischsprachigen Publikation, Manuskripteinreichung, Revision und Manuskriptwiedereinreichung.

Beitrag der Co-Autoren:

Ideengenerierung, Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts, Unterstützung bei der Verfassung der Revision.

Offer-Boljahn, H., Hövel, D., Nenno, A. & Hennemann, T. (2022). Kombinierte Förderung im Kindergarten. Konzeption einer präventiven Vorschulförderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(4), 9-15.

Beitrag der Erstautorin:

Ideengenerierung, Literaturrecherche und -Auswertung, Forschungsdesign, Stichprobenakquise, Datenerhebung, Datenauswertung und -Interpretation, Schreiben der Publikation, Manuskripteinreichung, Revision und Manuskriptwiedereinreichung.

Beitrag der Co-Autorinnen:

Ideengenerierung, Forschungsdesign, Stichprobenakquise, Datenerhebung, Datenauswertung und -Interpretation, Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts, Unterstützung bei der Verfassung der Revision.

