

Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fachberatung im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien

Zusammenfassung: Im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen gewinnt auch die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familien an Bedeutung. Frühpädagogische Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, ihre Kompetenzen aktuellen Entwicklungen anzupassen. Vor diesem Hintergrund dient Fachberatung als Qualifizierungsressource für Einrichtungen und ihre pädagogischen Fachkräfte. Die vorliegende Studie untersucht daher an 166 Fachberatungen die professionelle Kompetenzfacette des fachdidaktischen Wissens im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fachberatungen in vier verschiedene Wissenstypen eingeteilt werden können, die sich teilweise auf deren professionelle Voraussetzungen (z. B. Fort- und Weiterbildungsaktivität) zurückführen lassen. Die Befunde werden im Hinblick auf Implikationen für die Praxis und weiteren Forschungsbedarf diskutiert.

Schlagworte: Fachberatung, Zusammenarbeit mit Familien, fachdidaktisches Wissen, Kindertageseinrichtungen, professionelle Kompetenzen

1. Einleitung

Nach dem öko-systemischen Modell der kindlichen Entwicklung (Bronfenbrenner, 1986) stellt eine positive Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familien eine bedeutsame Voraussetzung für die Schaffung optimaler Entwicklungsbedingungen für das Kind dar. Diese theoretische Annahme konnte bereits in zahlreichen empirischen Studien bestätigt werden (Fantuzzo, Mcwayne, Perry & Childs, 2004; Jeynes, 2005; Zygmunt-Fillwalk, 2011). In den vergangenen Jahrzehnten haben gesellschaftliche Wandlungsprozesse das Leben von Familien in Deutschland grundlegend verändert. Alternative Familienformen und eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewinnen immer mehr an Bedeutung. Diese strukturellen Veränderungen führen zu steigenden Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familien. Um der großen Diversität von Lebenslagen und Heterogenität von Familienformen durch eine bedarfsgerechte Angebotsstruktur gerecht werden zu können, benötigen frühpädagogische Fachkräfte ein breites Methodenrepertoire im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien, das kontinuierlich aktuellen Gegebenheiten angepasst werden muss. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die wachsende Notwendigkeit, pädagogische Fachkräfte bei ihren Herausforderungen im Tätigkeitsfeld Zusammenarbeit mit Familien zu begleiten und in ihrer Professionalität voranzubringen. Im Zuge dieser Entwicklung könnte Fachberatung als Qualifikationsinstrument ein we-

sentliches Moment zur Kompetenzerweiterung des pädagogischen Personals werden. Dies setzt jedoch ein geeignetes Kompetenzprofil der Fachberatung voraus: Nur bei einem eigenen Wissensvorsprung gegenüber den zu Beratenden kann Fachberatung als Ressource zur Weiterentwicklung genutzt werden. Empirische Erkenntnisse bezüglich des professionellen Wissens von Fachberatungen als eine bedeutsame Kompetenzfacette fehlen jedoch bisher. Daher beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Frage, welches fachdidaktische Wissen Fachberatungen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien aufweisen, um anschließend zu analysieren, inwieweit sich bestimmte Wissenstypen unter den Fachberatungen identifizieren lassen. Abschließend wird untersucht, inwieweit professionelle Voraussetzungen mit bestimmten Wissenstypen verknüpft sind.

2. Theoretischer Rahmen, Forschungslage und Konkretisierung der Fragestellung

2.1 *Zusammenarbeit mit Familien als zentrale Aufgabe von Kindertageseinrichtungen*

In der Forschungsliteratur wird pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen als mehrdimensionales Konstrukt aufgegriffen. Hierbei werden strukturelle Merkmale der Einrichtung (Strukturqualität), die Einstellungen und Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte (Orientierungsqualität) sowie die Qualität der pädagogischen Prozesse (Prozessqualität) unterschieden (Pianta et al., 2005; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). In einigen Konzeptionen wird zusätzlich der Aspekt *Familienbezug* als weitere Qualitätsdimension („Öffnung nach außen“) mit aufgenommen (z. B. Kluczniok & Roßbach, 2014). Hierbei liegt die Annahme zugrunde, dass eine familienergänzende Kindertagesbetreuung sich dann besonders positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken kann, wenn Fachkräfte neben den Kindern auch deren Familien in ihr pädagogisches Handeln miteinbeziehen. Während für den deutschsprachigen Kontext noch ein deutlicher Bedarf an Wirksamkeitsstudien besteht (Friedrich, 2011; Neumann, 2012), konnte bereits eine Reihe von internationalen Studien diese Annahme bestätigen. So konnte nachgewiesen werden, dass eine positive Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familien in besseren akademischen Fähigkeiten der Kinder resultiert (Galindo & Sheldon, 2012; Sheridan, Ryoo, Garbacz, Kunz & Chumney, 2013) und mit einer besseren sozio-emotionalen Entwicklung der Kinder verbunden ist (Mautone, Marcelle, Tresco & Power, 2015; Serpell & Mashburn, 2012). Als wesentliche Elemente einer gelungenen Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familien werden sowohl in internationaler als auch nationaler Forschungsliteratur ein wechselseitiger Informationsaustausch, gegenseitiges Vertrauen, transparente Erziehungsvorstellungen sowie eine geteilte Verantwortung für das Wohl und die Bildung des Kindes genannt (Clarke, Sheridan & Woods, 2010; Textor & Blank, 2004). Für die Ausgestaltung dieser Zusammenarbeit steht in der Praxis von Kindertageseinrichtungen eine Vielzahl an Me-

thoden zur Verfügung (Textor, 2002; Stange, 2012). Ein breites Methodenrepertoire ist notwendig, um adaptiv auf die individuellen Lebensbedingungen der Familien eingehen zu können, indem passgenaue Angebote variabel und situationsangemessen in der Zusammenarbeit mit den Familien eingebracht werden. Ein umfangreiches Methodenwissen kann somit als Komponente des fachdidaktischen Wissens von pädagogischen Fachkräften verstanden werden. Für den deutschsprachigen Raum zeigte sich in vergangenen Studien, dass zumeist sehr ähnliche Formen der Zusammenarbeit mit Familien realisiert werden. Am häufigsten werden klassische Methoden wie Tür- und Angelgespräche, Feste und regelmäßige Elternabende genannt (Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönnau, 2006; Gragert, Peucker, Pluto & Seckinger, 2008; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013). Innovative sowie zielgruppenspezifisch ausgerichtete Methoden, wie beispielsweise die Einrichtung von Elterncafés, die Bereitstellung von Informationen in verschiedenen Sprachen (Viernickel et al., 2013) oder auch Angebote der Elternbildung (Tschöpe-Scheffler, 2003, 2006), werden weit weniger unterbreitet. In einigen Studien konnte bereits nachgewiesen werden, dass Familien in schwierigen Lebenslagen sowie Familien mit Migrationshintergrund durch die bestehenden Angebotsstrukturen der Einrichtungen nur bedingt erreicht werden und eine aktive Einbindung dieser Familien mithilfe zielgruppenspezifisch ausgerichteter Angebote notwendig ist (Lösel, Schmucker, Plankensteiner & Weiss, 2005; Mühling & Smolka, 2007; Hartung et al. 2009; Sacher, 2012).

Auch in Studien zur Kompetenzeinschätzung von Fachkräften finden sich Hinweise auf eine notwendige Nachqualifizierung des pädagogischen Personals im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien. So schätzen Fachkräfte zwar ihre Kompetenzen in diesem Bereich als durchschnittlich bis eher gut ein (Beher & Walter, 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013; Kleeberger & Stadler, 2011; Schneewind & Böhmer, 2012). Dennoch werden aber sowohl von angehenden als auch berufserfahrenen Fachkräften anforderungsintensive Situationen im Umgang mit Eltern geschildert und Unsicherheiten insbesondere in den Anforderungsbereichen ‚Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Eltern‘, ‚Zusammenarbeit mit Eltern mit besonderen erzieherischen Problemlagen‘ sowie der ‚Durchführung von Angeboten der Familienbildung‘ angegeben (Beher & Walter, 2012; Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013). Auch in einer bundesweiten Studie der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (Leygraf, 2013) schreiben Fachberatungen dem pädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen insbesondere in diesen Bereichen einen hohen Bedarf an Nachqualifizierung zu.

2.2 Die zunehmende Bedeutung von pädagogischer Fachberatung für das System der Kindertagesbetreuung

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits beschrieben, erfordern strukturelle Gesellschaftsprozesse neue Konzepte der Zusammenarbeit mit Familien in Kindertageseinrichtungen. Gleichzeitig zeigen bisherige Studien, dass das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen hierfür nicht ausreichend qualifiziert zu sein scheint. Da die

Qualität der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und somit auch im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien allerdings zum großen Teil auf einem geeigneten Kompetenzprofil der Fachkräfte beruht, ist eine entsprechende Qualifizierung zu fordern. In diesem Kontext kommt der Fachberatung als Antwort auf den zunehmenden Unterstützungs- und Qualifizierungsbedarf der Kindertageseinrichtungen eine bedeutsame Rolle zu. Auf Trägerebene angestellt, betreut eine Fachberatung mehrere Einrichtungen und kann auf diese Weise je nach Bedarfslage die Einrichtungsleitung, einzelne Fachkräfte, aber auch das gesamte Team bei konkreten Herausforderungen im Kita-Alltag begleiten und beim Ausbau erforderlicher Kompetenzen unterstützen. Sie fungiert somit als eine Art Mentor/in, die ihren Lernenden sowohl instruktionale als auch psychosoziale Unterstützung bietet und zugleich als Rollenvorbild dient (Gold, 1996). Übertragen auf das vorliegende Forschungsvorhaben bedeutet dies, dass Fachberatungen Wissen in Bezug auf das Thema Zusammenarbeit mit Familien bereitstellen, Fachkräften die Möglichkeit geben, Probleme, die aus der Zusammenarbeit mit Familien resultieren, anzusprechen sowie gemeinsame Reflexionsprozesse über pädagogische Gegebenheiten mit den Kita-Teams durchzuführen. Die Ergebnisse der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (Leygraf, 2013) verdeutlichen, dass Fachberatungen bereits in hohem Maße an der Qualifizierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen beteiligt sind. Bei knapp zwei Drittel der Fachberatungen gehört Planung und Organisation von Fort- und Weiterbildungen mit einem sehr hohen oder hohen Arbeitsanteil zu den Hauptaufgaben. Um die Funktion eines Mentors/einer Mentorin erfüllen zu können, ist es notwendig, dass sich Fachberatungen auch selbst kontinuierlich fortbilden, mit aktuellen Entwicklungen vertraut machen und einen eigenen Wissensvorsprung gegenüber dem Personal in den Kindertageseinrichtungen garantieren. Empirische Erkenntnisse bezüglich des Kompetenzprofils und insbesondere des Wissens als einer bedeutsamen Kompetenzfacette von Fachberatung fehlen jedoch bisher. Da es im Gegensatz zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen für die Tätigkeit in der Fachberatung keinen expliziten, geregelten und direkten Ausbildungspfad gibt, sind Fachberatungen darauf angewiesen, ihre speziellen beruflichen Qualifikationen erst in der Einarbeitungszeit ihrer Arbeitstätigkeit aufzubauen (vgl. Hense, 2008). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen oder Zusatzqualifikationen Kenntnisse für die eigene Tätigkeit als Fachberatung zu erwerben. In vereinzelt Studien zeigt sich, dass die allgemeine Fort- und Weiterbildungsaktivität von Fachberatungen zwar als hoch eingeschätzt werden kann (Beher & Walter, 2012; Leygraf, 2013), im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien jedoch noch ein deutlicher Ausbaubedarf besteht (Leygraf, 2013).

2.3 Fachdidaktisches Wissen als professionelle Kompetenzfacette

In den vergangenen Jahren wurden unterschiedliche Modelle professioneller Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte entwickelt (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). In allen Konzeptionen besteht darüber Konsens,

dass professionelles Wissen eine bedeutsame Kompetenzfacette von frühpädagogischen Fachkräften darstellt. In Anlehnung an Shulman (1986, 1987) lässt sich professionelles Wissen in drei verschiedene Wissenskomponenten gliedern: Fachwissen, allgemeines pädagogisches Wissen und fachdidaktisches Wissen. Diese Unterteilung entwickelte sich zwar zunächst aus der Professionstheorie zur Handlungskompetenz von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich, wurde mittlerweile jedoch auch für den frühpädagogischen Bereich adaptiert (vgl. Aubrey, 1997; McCray, 2008; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002; Tirosh, Tsamir, Levenson & Tabach, 2011). Es wird davon ausgegangen, dass das Professionswissen pädagogischer Fachkräfte eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung von anregenden Lerngelegenheiten darstellt. Während in der Professionsforschung im Primar- und Sekundarbereich die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens für das Handeln der pädagogischen Fachkräfte bereits nachgewiesen werden konnte (vgl. Baumert et al., 2010; Blömeke & Delaney, 2012; Hill, Rowan & Ball, 2005), gibt es im frühpädagogischen Bereich bislang kaum empirisch-fundierte Erkenntnisse über die Struktur und Bedeutung des Professionswissens von Fachkräften. Die wenigen existierenden Arbeiten belegen jedoch die Relevanz (Dunekacke, Jenßen & Blömeke, 2015; Faas, 2013; Fried, 2010; McCray & Chen, 2012; Ofner, 2014; Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017).

Es existieren unseres Wissens keine Studien, die das Professionswissen von Fortbildungspersonal für frühpädagogische Fachkräfte untersuchen. Die Bedeutung des Wissens im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien wurde für das frühpädagogische Feld bisher ebenfalls noch nicht herausgearbeitet. Einzig in einer qualitativ-explorativen Interviewstudie untersuchte Faas (2013), welche Wissensinhalte besondere Relevanz für das sprachförderliche Handeln haben und berücksichtigte hierbei auch das Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien als wichtige Komponente. Alle befragten Fachkräfte sehen die Zusammenarbeit mit Familien als wichtigen Aufgabenbereich im Kontext der sprachlichen Bildung und Förderung an. Sie begründen dabei ihre Aussagen schwerpunktmäßig auf Elementen des Praxiswissens. Grundlegend zeigen die wenigen Studienergebnisse für den Bereich des professionellen Wissens, dass hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Familien und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln ein wichtiges Forschungsdesiderat besteht. Mit dem Methodenwissen wird insbesondere jene wichtige Facette des fachdidaktischen Wissens aufgegriffen, die bislang noch kaum erforscht ist, bei der jedoch davon ausgegangen werden kann, dass sie die Qualität der Zusammenarbeit mit Familien beeinflusst.

Daher wird in der vorliegenden Studie die bislang unerforschte Kompetenzfacette des fachdidaktischen Wissens von Fachberatungen für das Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien näher beleuchtet. Dies erfolgt zunächst explorativ: Es wird untersucht, welche Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien die Fachberatungen kennen und inwieweit sich unterschiedliche Wissensprofile der Fachberatungen identifizieren lassen. Anschließend wird der Frage nachgegangen, ob die Zugehörigkeit zu den Wissensprofilen mit den professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen verknüpft ist.

3. Methode

3.1 Studiendesign

Die Daten basieren auf einer Onlinebefragung von Fachberatungen, die im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ stattgefunden hat (für weitere Informationen vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2016). Ziel des Bundesprogramms ist die Förderung der rund 7 000 teilnehmenden Kindertageseinrichtungen in ihren Angeboten zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung, zur inklusiven Pädagogik und zur Zusammenarbeit mit Familien. Mit Blick auf die Bedeutsamkeit einer kontinuierlichen fachlichen Unterstützung werden die am Bundesprogramm teilnehmenden Einrichtungen durch eine zusätzliche Fachberatung auf Trägerebene unterstützt. Diese hat die übergeordnete Aufgabe, die in Verbünde zusammengeschlossenen Kindertageseinrichtungen prozessbegleitend zu unterstützen sowie Kita-Teams in den Themenfeldern alltagsintegrierte sprachliche Bildung, Zusammenarbeit mit Familien und inklusive Pädagogik zu qualifizieren. Für die Ziehung der Fachberatungsstichprobe wurden die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen ausgewählt. Diese Auswahl berücksichtigt unterschiedliche Regionen, städtische und ländliche Gebiete sowie Fachberatungssysteme mit unterschiedlichen Traditionen. Ausgehend von den Trägern der Fachberatungen, die vom Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ gefördert werden, wurden zusätzlich weitere Fachberatungen rekrutiert, die bei denselben Trägern beschäftigt sind, jedoch nicht im Bundesprogramm involviert sind.

3.2 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe von 166 Fachberatungen besteht aus zwei Substichproben: Fachberatungen, die am Bundesprogramm teilnehmen ($N = 100$), und Fachberatungen, die nicht am Bundesprogramm teilnehmen ($N = 66$). Von den teilnehmenden Fachberatungen gehören 58 (35,2 %) öffentlichen Trägern und 47 (28,5 %) freien Wohlfahrtsverbänden an. Etwas mehr als ein Viertel der Fachberatungen (26,7 %) befindet sich unter einer kirchlichen Trägerschaft und 16 Fachberatungen (9,7 %) gehören privatwirtschaftlichen Trägern an. Der Anteil der Frauen liegt bei 93,3 %. Im Durchschnitt waren die Fachberatungen 46,9 Jahre alt ($SD = 10,00$ Jahre, Spannweite: 27 bis 64 Jahren).

3.3 Messinstrumente

Wissen zum Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien

Um das Wissen der Fachberatungen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien abzufragen, wurde ein offenes Antwortformat genutzt, um die Vielfalt möglicher

Antworten abbilden zu können. Die Frage lautete: „Welche Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien kennen Sie?“.

Professionelle Voraussetzungen der Fachberatungen

Die professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen wurden über Berufsabschluss, Berufserfahrung und Fort- und Weiterbildungsaktivität der Fachberatungen operationalisiert. Bei der Erfassung des Berufsabschlusses wurde zusätzlich gefragt, ob sich die Fachberatungen während der Ausbildung mit Themen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung beschäftigt haben. Insgesamt geben 102 der befragten Fachberatungen (61,4%) an, sich schwerpunktmäßig mit Themen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung während ihrer Ausbildungszeit beschäftigt zu haben. Der Anteil an Fachberatungen mit Hochschulabschluss fällt mit 81 % (132 Personen) hoch aus. Die Berufserfahrung wurde über die Anzahl der Jahre an Berufserfahrung insgesamt sowie der Anzahl der Jahre an Berufserfahrung als Fachberatung erhoben. Die durchschnittliche Berufserfahrung als Fachberatung liegt bei 5,53 Jahren ($SD = 6,61$ Jahre, Spannweite: 0 bis 37 Jahren). 42,6% arbeiten weniger als zwei Jahre auf der Position einer Fachberatung und sind somit in diesem Feld als Berufseinsteiger/innen zu werten. Neben dieser Gruppe gibt es aber auch eine hohe Zahl sehr berufserfahrener Personen. 39,1% der Fachberatungen sind zwischen 2 und 10 Jahren als Fachberatung tätig, 18,1% sogar länger als 10 Jahre. Die allgemeine Berufserfahrung liegt im Durchschnitt mit 20,12 Jahren ($SD = 10,42$ Jahre, Spannweite: 2 bis 44 Jahren) deutlich höher und lässt somit darauf schließen, dass der hohe Anteil an Berufseinsteigern in die Fachberatung bereits Berufserfahrung in anderen einschlägigen Arbeitsfeldern und Positionen gesammelt hat. Die Fort- und Weiterbildungsaktivität wurde über die Anzahl der Tage an besuchten Fort- und Weiterbildungen in den letzten zwölf Monaten erhoben. Zusätzlich wurde erfragt, inwieweit die Zusammenarbeit mit Familien ein Thema der besuchten Fort- und Weiterbildungen war. Die durchschnittliche Anzahl der Fortbildungstage in den letzten zwölf Monaten mit zehn Tagen ($M = 9,57$, $SD = 5,38$) fällt bedingt durch die Einbettung in das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ vergleichsweise hoch aus.

3.4 Analyseverfahren

Im Rahmen der Datenauswertung wurden die drei folgenden Analyseverfahren verwendet: Inhaltsanalyse, Clusteranalyse und logistische Regression.

In einem ersten Schritt wurden die offenen Antworten bezüglich des fachdidaktischen Wissens der Fachberatungen inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2016). Hierzu wurde deduktiv in Anlehnung an Textor (2002) ein Kategoriensystem entwickelt, das mithilfe von acht Kategorien folgende Methodenbereiche in der Zusammenarbeit mit Familien abbildet: informative Angebote, Angebote zur Förderung der Kontakte zwischen den Familien, Familienbildungsangebote, Angebote unter Beteiligung von Eltern und Fachkräften, Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund, Angebote zur Aufnahme des Kindes, Angebote zum Einzelkontakt und Angebote zur Partizipation. Die

gegebenen Antworten der Fachberatungen wurden diesen Methodenbereichen zugeordnet. Methoden, die sich in diese Bereiche nicht einordnen ließen, fielen in die Kategorie „Sonstiges“. Antworten, die keine Methode abbildeten, wurden der Kategorie „Fehler“ zugeordnet. Anschließend wurden die Antworten der Fachberatungen hinsichtlich der Aspekte Methodenwissen, Methodenbereichswissen und Spezialwissen quantifiziert. Der Umfang des Methodenwissens wurde durch die Anzahl an genannten Methoden bestimmt. Die Beispielantwort „Tür- und Angelgespräche, Entwicklungsgespräche, Hospitationen, Elterncafé“ entspricht vier korrekt genannten Methoden. Pro Methode wurde ein Punkt vergeben. Fehlende und falsche Antworten wurden mit dem Wert „0“ kodiert. Zur Bestimmung des Methodenbereichswissens wurden nicht die einzelnen Methoden, sondern nur die Methodenbereiche, denen sich diese zuordnen ließen, gezählt. Hier war ein theoretisches Maximum von acht Punkten erreichbar. Die Kategorie „Sonstiges“ wurde zur Bestimmung des Methodenbereichswissens nicht berücksichtigt. Pro Methodenbereich kann maximal ein Punkt vergeben werden. Die in der Beispielantwort aufgezählten Methoden lassen sich den zwei Methodenbereichen „Angebote zum Einzelkontakt“ (Tür- und Angelgespräche, Entwicklungsgespräche, Hospitationen) und „Angebote zur Förderung der Kontakte zwischen den Familien“ (Elterncafé) zuordnen. Abschließend erhielten diejenigen Fachberatungen, die mehr als drei Methoden innerhalb eines der acht Methodenbereiche nannten, einen zusätzlichen Punkt für ein sogenanntes Spezialwissen. Das gesamte Datenmaterial wurde sowohl durch die Erstautorin als auch durch eine unabhängige, im Codierschema trainierte Studentin codiert. Die Inter-coder-Reliabilität nach Holsti (CR) (Holsti, 1969) lag im Durchschnitt bei $CR = 0,85$ und weist auf eine gute Übereinstimmung hin.

Unter Verwendung der drei Variablen Methodenwissen, Methodenbereichswissen und Spezialwissen wurde im Rahmen einer Two-Step-Clusteranalyse im Statistikprogramm IBM SPSS analysiert, inwieweit sich unter den Fachberatungen bestimmte Wissenstypen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien identifizieren lassen. Das Verfahren der Two-Step-Clusteranalyse wurde gegenüber anderen Varianten vorgezogen aufgrund der Vorteile, gleichzeitig metrische als auch kategoriale Variablen verwenden sowie eine automatische Clusteranzahlbestimmung einleiten zu können (Bacher, Pöge & Wenzig, 2010). Als Auswahlmaß zum Bestimmen der Clusteranzahl wurde das bayesianische Informationskriterium (BIC, Schwarz, 1978) gewählt. Aufgrund des sowohl metrischen als auch kategorialen Charakters der Analysevariablen bestand nur die Option des Ähnlichkeits- bzw. Distanzmaßes Log Likelihood (Banfield & Raftery, 1993; Meila & Heckerman, 1998).

Anschließend wurde unter Verwendung von MPlus (Version 8.1) in vier binären logistischen Regressionsmodellen analysiert, inwieweit die Clusterbildung auf die professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen (Berufserfahrung allgemein, Berufserfahrung als Fachberatung, Berufsausbildung akademisch ja/nein, Berufsausbildung frühkindliche Bildung als Schwerpunkt ja/nein, Anzahl der Fortbildungstage und Fortbildungsinhalt Zusammenarbeit mit Familien ja/nein) zurückzuführen ist. Zur besseren Interpretation der Ergebnisse wurden die Prädiktoren standardisiert und kategoriale Variablen mit mehr als zwei Ausprägungen dichotomisiert. Die Güte der Modelle wird

durch die R^2 -Statistik bewertet. Ferner wird der in MPlus implementierte Full-Information Maximum-Likelihood-Ansatz (FIML) zum Umgang mit fehlenden Werten genutzt (Arbuckle, 1996; Enders & Bandalos, 2001). Da sich die beiden Substichproben, Fachberatungen, die im Bundesprogramm involviert sind, und Fachberatungen, die nicht im Bundesprogramm involviert sind, vor allem in den Merkmalen Fort- und Weiterbildungsaktivität und Berufserfahrung unterscheiden und diese bereits als Prädiktoren in den Modellen berücksichtigt werden, wird in den Analysen für die Fachberatungsgruppe nicht zusätzlich kontrolliert. Die Ergebnisse werden im Folgenden – getrennt für die einzelnen Fragestellungen – präsentiert.

4. Ergebnisse

4.1 Über welches fachdidaktische Wissen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien verfügen die Fachberatungen?

Die Fachberatungen nannten insgesamt viele verschiedene Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien. Mehr als ein Viertel der Fachberatungen (28,9 %) konnte zehn oder mehr Methoden in der Zusammenarbeit benennen. Im Durchschnitt wurden sechs Methoden aufgezählt ($M = 6,37, SD = 5,28$). Allerdings konnte ein nicht unerheblicher Anteil der Fachberatungen von 22,9 % ($N = 38$) keine einzige Methode benennen. Am häufigsten wurden von den Fachberatungen Methoden aus dem Bereich „Einzelkontakt“ (66,9 %) benannt, dicht gefolgt vom Bereich „Partizipation“ (65,1 %). Zwei Drittel der 166 befragten Fachberatungen nannte mindestens eine Methode aus diesen beiden Bereichen. Auch Methoden unter Beteiligung von Fachkräften und Eltern werden von jeder zweiten Fachberatung aufgezählt (57,8 %). Weitaus weniger Berücksichtigung in den Antworten der Fachberatungen fanden Angebote zur Aufnahme des Kindes (22,3 %), Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund (19,9 %) und informative Angebote (16,3 %). Im Durchschnitt nennen die Fachberatungen Methoden aus drei der acht Methodenbereiche ($M = 3,43, SD = 2,41$). Rund ein Fünftel der Fachberatungen (22,9 %) decken mit ihren Antworten sogar sechs, sieben oder alle acht Methodenbereiche ab.

Zudem weisen 25 % der Fachberatungen in mindestens einem der acht Methodenbereichen ein Spezialwissen auf, da sie mehr als drei Methoden in diesem Bereich benennen.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Methodenwissen	6.37	5.28	0	22
Methodenbereichswissen	3.43	2.41	0	8
Anteil der Fachberatungen mit Spezialwissen	25 %			

Tab. 1: Deskriptive Ergebnisse der drei Wissensvariablen ($N = 166$)

4.2 Inwieweit lassen sich unterschiedliche Wissensprofile der Fachberatungen identifizieren?

Mithilfe einer Two-Step-Clusteranalyse ergab sich eine optimale Clusteranzahl, die zwischen drei und fünf Clustern lag. Alle Varianten führten zu gleichen Ergebnissen beim Silhouetten-Kohäsionstest mit einem Trennungswert von 0,7. Die Clusterqualität der drei Modelle kann somit als gut beurteilt werden. Über die anschließende Bewertung der Cluster mittels deskriptiver Analyse erwies sich insbesondere das Modell mit vier Clustern als gut interpretierbar sowie gleichzeitig maximal unterscheidbar.

Daher wurde die Vier-Cluster-Variante als optimale Lösung verwendet. Größe und Mittelwert der gewonnenen Cluster sind in Tabelle 2 dargestellt. Cluster 1 umfasst 52 der befragten Fachberatungen (31,2%). Im Vergleich zu allen drei anderen Clustern fällt hier das Methodenwissen besonders gering aus. Im Durchschnitt wird nicht einmal eine Methode benannt ($M = 0,61$). Somit wird durchschnittlich auch kein Methodenbereich abgedeckt ($M = 0,46$) und es ist kein Spezialwissen vorhanden. Diese Gruppe an Fachberatungen kann daher als „Novizen“ bezeichnet werden. Cluster 2 umfasst mit 72 Personen die Mehrheit der Fachberatungen (43,4%). Fachberatungen in diesem Cluster nennen deutlich mehr Methoden als Fachberatungen des ersten Clusters. Durchschnittlich werden sieben Methoden ($M = 7,35$) genannt, die vier bis fünf Methodenbereiche abdecken ($M = 4,61$). Ein Spezialwissen ist jedoch nicht vorhanden. Im Kontrast zu dieser Gruppe, die sich als „Generalisten“ bezeichnen lässt, haben Fachberatungen des dritten Profils ($N = 12$) ein Spezialwissen. Nennen sie durchschnittlich mit sieben Methoden ($M = 7,17$) genauso viele Methoden wie Fachberatungen des zweiten Profils, decken sie nur drei Methodenbereiche ab ($M = 2,58$) und zeichnen sich somit als Wissenstyp „Spezialisten“ vor allem durch ihr vertieftes Wissen in einzelnen Methodenbereichen aus. Dieses Spezialwissen weisen die Fachberatungen insbesondere in den drei Bereichen „Angebote zum Einzelkontakt“, „Angebote zur Partizipation“ und „Familienbildungsangebote“ auf. Profil vier umfasst mit 18,2% ($N = 30$) alle diejenigen Fachberatungen, die über ein ausgeprägtes Methodenwissen verfügen. So nennen diese Fachkräfte durchschnittlich 14 Methoden ($M = 14,10$), die sich im Schnitt über sechs Methodenbereiche erstrecken ($M = 6,10$) und weisen dabei ein Spezialwissen in min-

Wissenstyp	Methodenwissen		Methodenbereichswissen	Spezialwissen
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Novizen	52	0.60	0.46	Nein
Generalisten	72	7.35	4.61	Nein
Spezialisten	12	7.17	2.58	Ja
Experten	30	14.10	6.10	Ja

Tab. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen in den vier Wissensclustern ($N = 166$)

destens einem Methodenbereich auf. Diese Gruppe an Fachberatungen kann somit als „Experten“ bezeichnet werden.

4.3 *Ergeben sich Unterschiede in den Wissensprofilen vor dem Hintergrund der professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen?*

Im Rahmen von vier binären logistischen Regressionen wurde untersucht, ob sich die unterschiedlichen Wissensprofile der Fachberatungen vor dem Hintergrund ihrer professionellen Voraussetzungen ergeben. Tabelle 3 fasst die Ergebnisse aller vier Modelle zusammen.

Hierbei zeigen sich die Berufserfahrung als Fachberatung, der Schwerpunkt frühkindliche Bildung und Erziehung in der Berufsausbildung, ein akademischer Berufsabschluss sowie die Anzahl der Fortbildungstage als bedeutsame Prädiktoren für die Eintrittswahrscheinlichkeit der Wissensprofile „Generalisten“, „Spezialisten“ und „Experten“ (Modell 2, Modell 3 und Modell 4). Für das Wissensprofil der „Novizen“ ließen sich keine signifikanten Zusammenhänge zu den professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen nachweisen (Modell 1). In Modell 2 klären die professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen 28% der Gesamtvarianz auf ($\log likelihood = -1981,663$, $df = 34$, $BIC = 4137,134$, $p < .01$). Sowohl der Schwerpunkt in der Berufsausbildung als auch die Berufserfahrung als Fachberatung stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit der Eintrittswahrscheinlichkeit der Gruppe der „Generalisten“. War die frühkindliche Bildung und Erziehung Schwerpunkt in der Berufsausbildung einer Fachberatung, dann ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass sie sich dem Wissensprofil der „Generalisten“ zuordnen lässt und demnach ein unzureichendes fachdidaktisches Wissen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien aufweist ($OR = 0,44$). Je mehr Berufserfahrung eine Fachberatung in der Fachberatungstätigkeit aufweist, desto eher befindet sich diese im Wissensprofil der „Generalisten“ ($OR = 1,13$). Gleichzeitig ist bei steigender Berufserfahrung als Fachberatung die Eintrittswahrscheinlichkeit des Wissensprofils der „Spezialisten“ niedriger ($OR = 0,87$). Auch ein akademischer Berufsabschluss verringert die Wahrscheinlichkeit, dass eine Fachberatung der Gruppe der „Spezialisten“ angehört ($OR = 0,34$). In Modell 3 klären die professionellen Voraussetzungen der Fachberatungen sogar 34% der Gesamtvarianz auf ($\log likelihood = -1965,722$, $df = 34$, $BIC = 4105,252$, $p < .05$). Die Eintrittswahrscheinlichkeit des Wissensprofils der „Experten“ steht in einem positiven signifikanten Zusammenhang mit der Anzahl der Fortbildungstage, die eine Fachberatung in den letzten zwölf Monaten absolviert hat. Demnach weisen diejenigen Fachberatungen ein vertieftes Spezialwissen und weniger breites Methodenbereichswissen auf, die mehr Fortbildungen besucht haben ($OR = 1,12$).

	Modell 1: Novizen		Modell 2: Generalisten		Modell 3: Spezialisten		Modell 4: Experten	
	OR	SE	OR	SE	OR	SE	OR	SE
Berufsabschluss akademisch nicht akademisch (Referenzgruppe)	1.49	0.45	0.80	0.56	0.34*	0.58	1.73	0.85
Berufsausbildung frühkindlich nicht frühkindlich (Referenzgruppe)	1.46	0.34	0.44*	0.38	1.39	0.43	1.05	0.08
Allgemeine Berufserfahrung	1.01	0.02	0.97	0.02	0.97	0.03	1.07	0.04
Berufserfahrung als Fachberatung	0.96	0.03	1.13**	0.04	0.87*	0.07	0.94	0.08
Anzahl der Fortbildungstage	1.01	0.03	0.94	0.06	0.99	0.04	1.12*	0.05
Fortbildungsinhalt Zusammenarbeit mit Familien nicht Zusammenarbeit mit Familien (Referenzgruppe)	1.25	0.40	0.55	0.43	1.54	0.57	1.68	0.85
R ²		0.04		0.28**		0.34*		0.21*

Anmerkungen. OR = Odds Ratio. SE = Standardfehler.
* p < .05; ** p < .01.

Tab. 3: Ergebnisse der logistischen Regressionen (N = 166)

5. Diskussion

In der vorliegenden Studie werden die bislang untererforschten Kompetenzfacetten des fachdidaktischen Wissens von Fachberatungen für das Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien näher beleuchtet. Dies erfolgte entsprechend des fehlenden Forschungsstands in diesem Bereich zunächst explorativ: Es wurde untersucht, welche Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien die Fachberatungen kennen und inwieweit sich unterschiedliche Wissensprofile der Fachberatungen identifizieren lassen. Abschließend wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Wissensprofilen mit professionellen Voraussetzungen von Fachberatungen verbunden ist. Die Analysen basieren auf Daten einer Onlinebefragung von 166 Fachberatungen im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“.

Mit Blick auf das fachdidaktische Wissen im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien wurden die Fachberatungen gebeten, alle Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien, die sie kennen, zu nennen. Die gegebenen Antworten spiegelten insgesamt typische Methoden, die auch in der Praxisliteratur als relevante Gestaltungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit mit Familien beschrieben werden (vgl. Textor, 2002). Wie bereits in vergangenen Studien zu frühpädagogischen Fachkräften, zeigt sich auch bei den Fachberatungen ein ähnliches Muster: Am häufigsten werden klassische Methoden wie Tür- und Angelgespräche, Feste und Elternabende genannt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2006; Gragert et al., 2008; Viernickel et al., 2013). Innovative und zielgruppenspezifische Methoden, wie beispielsweise Angebote der Familienbildung sowie migrationsspezifische Angebote, werden auch von den Fachberatungen weit aus weniger berichtet (Tschöpe-Scheffler, 2003, 2006; Friedrich, 2009). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Familien mit Migrationshintergrund durch die bestehenden Angebotsstrukturen von Kindertageseinrichtungen nur bedingt erreicht werden (Lösel et al., 2005; Mühling & Smolka, 2007) und sich Fachkräfte vor allem im Bereich Familienbildung selbst eine fachliche Unsicherheit attestieren (Beher & Walter, 2012), zeigen die Ergebnisse im Hinblick auf die Rolle der Fachberatung als Qualifizierungsressource Entwicklungsbedarf auf. Um als Antwort auf den zunehmenden Qualifizierungsbedarf von Kindertageseinrichtungen fungieren zu können, ist es notwendig, dass Fachberatungen gerade in denjenigen Bereichen einen Wissensvorsprung garantieren können, in denen ein Bedarf an Nachqualifizierung des pädagogischen Personals besteht. Wie bereits im Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ berücksichtigt, müssen auch den Fachberatungen selbst weitere Lerngelegenheiten (z.B. Fortbildungen, Literaturempfehlungen) angeboten werden, um sie insbesondere für ihre Tätigkeit als Mentor/innen zu qualifizieren.

Im Rahmen einer Clusteranalyse konnten vier Wissenstypen von Fachberatungen generiert werden, die sich bezüglich ihres Methodenwissens, ihres Methodenbereichswissens sowie ihres Spezialwissens unterscheiden. Mit Blick auf die bestehenden Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte eignen sich insbesondere Fachberatungen, die dem Cluster „Experten“ zugeordnet werden können, als Unterstützungs- und Quali-

fizierungsressource von Kita-Teams. Charakteristisch für diese Gruppe ist neben einer hohen Anzahl an den genannten Methoden, die gleichzeitig relativ viele Methodengebiete abdecken, vor allem auch ein Spezialwissen. Dieses vertiefte Wissen haben die Fachberatungen am häufigsten in den drei Bereichen „Angebote zum Einzelkontakt“, „Angebote zur Partizipation“ und „Familienbildungsangebote“. Dieses Spezialwissen, insbesondere im Bereich „Familienbildungsangebote“, könnte dem Bedarf an Nachqualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte (Beher & Walter, 2012) nachkommen. Der Wissensstand der Fachberatungen, die sich den beiden Clustern „Generalisten“ und „Spezialisten“ zuordnen lassen, ist zwar grundsätzlich zufriedenstellend, jedoch ist nicht davon auszugehen, dass diese im Sinne eines Mentors/einer Mentorin einen Wissensvorsprung gegenüber den frühpädagogischen Fachkräften garantieren können. Besonders auffällig ist das Ergebnis, dass fast ein Drittel der Fachberatungen sich dem Cluster „Novizen“ zuordnen lässt. Demnach nennen diese Fachberatungen im Durchschnitt keine bis eine Methode in der Zusammenarbeit mit Familien, was auf ein Wissensdefizit vieler Fachberatungen im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien schließen lässt. Vor dem Hintergrund, dass die Befragung der Fachberatungen jedoch zu Beginn des Bundesprogramms erfolgte und eine entsprechende Qualifizierung größtenteils erst im Anschluss stattfand, sind für die Zukunft entsprechende Veränderungen im Kompetenzprofil der Fachberatungen zu erwarten. Weitere Erklärungen für den sehr stark variierenden Wissensstand der Fachberatungen in der vorliegenden Untersuchung, bietet zum einen der heterogene Berufsstand von Fachberatung; da es im Gegensatz zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen für die Tätigkeit in der Fachberatung keinen expliziten, geregelten und direkten Ausbildungspfad gibt. Zum anderen zeigte sich in einer Studie von Leygraf (2013), dass Fachberatungen sich insbesondere im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien noch einen deutlichen Ausbaubedarf ihrer Fort- und Weiterbildungsaktivität zuschreiben.

Einzelne Zusammenhänge zu den professionellen Voraussetzungen können als Indiz für eine Vermittlung von Methodenwissen in Ausbildung, Praxis sowie Fort- und Weiterbildung gewertet werden. Insbesondere die Fort- und Weiterbildungsaktivität von Fachberatungen scheint ein geeignetes Instrument zur Qualifizierung von Fachberatungen im Bereich Zusammenarbeit mit Familien zu sein. Für die Zugehörigkeit zu den Clustern „Generalisten“ und „Experten“ ist die Berufserfahrung in der Fachberatungstätigkeit bedeutsam. Während bei steigender Berufserfahrung die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der „Experten“ zu gehören, sinkt, steigt sie für die Gruppe der „Generalisten“. Berufserfahrung erscheint somit prädikativ für weniger wissende Cluster.

5.1 Limitationen

Limitationen dieser Untersuchung ergeben sich im Hinblick auf die vorliegende Stichprobe, und zwar zum einen aufgrund der geringen Größe und zum anderen aufgrund der Teilnahme der Fachberatungen an dem Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Interessant ist die Frage, welchen Einfluss diese Teilnahme

für die Kompetenzerweiterung der pädagogischen Fachberatung hat, da die Zusammenarbeit mit Familien eines der drei Schwerpunktthemen des Bundesprogramms darstellt. Zwar nehmen 66 der insgesamt 166 Befragten nicht aktiv in der Rolle als Fachberatung im Bundesprogramm teil, dennoch können diese nicht als Vergleichsstichprobe in Bezug auf die Forschungsfragen gesehen werden, da sie bei denselben Trägern wie die am Bundesprogramm teilnehmenden Fachberatungen angestellt sind, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Ausstrahlungseffekte des Bundesprogramms auf Trägerebene angestrebt werden. Somit ist anzunehmen, dass die vorliegende Stichprobe selektiv für Fachberatungen ist, die sich stärker mit dem Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien sowie mit der Funktion als Mentor/in auseinandersetzen.

Des Weiteren besteht eine Einschränkung der vorliegenden Studie in der Erfassung des Ausbildungsniveaus. So wird nur zwischen den Ausprägungen akademischer und nicht akademischer Berufsabschluss sowie frühkindlicher und nicht frühkindlicher Schwerpunkt unterschieden. Die geringe Varianz in diesen beiden Merkmalen könnte erklären, weshalb die Ergebnisse sich kaum hinsichtlich des Ausbildungsniveaus der Fachberatungen unterscheiden. Eine Unterscheidung bezüglich der Vielfalt auch innerhalb eines Ausbildungsgangs sollte stärker in Betracht gezogen werden. Es gibt Hinweise darauf, dass nicht allein die Frage nach dem Ausbildungstyp relevant ist, sondern auch der Blick auf die einzelne Ausbildungsinstitution und ihr zugrundeliegendes Curriculum (Mischo, 2015).

Eine weitere Limitation ergibt sich im Hinblick auf die Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Kompetenzbereich Zusammenarbeit mit Familien. So wurde mit der Kenntnis verschiedener Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien nur eine Facette des fachdidaktischen Wissens berücksichtigt. Die Variable sollte daher eher als ein grober Indikator als eine exakte Messung von fachdidaktischem Wissen bezüglich der Zusammenarbeit mit Familien bewertet werden.

5.2 Implikationen für weitere Forschung und Praxis

Die gewonnenen Ergebnisse dieser explorativen Studie liefern den Ausgangspunkt für mögliche weiterführende Studien, die unterschiedliche Aspekte fachdidaktischen Wissens beleuchten. Durch den Einbezug weiterer Facetten fachdidaktischen Wissens (z. B. Handlungsstrategien zur Durchführung von Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien) können die vorliegenden Ergebnisse auf eine breitere Basis gestellt werden und so zur Entwicklung einer empirisch fundierten Theorie professioneller Kompetenz von Fachberatung beitragen. Die Befunde deuten somit auf einen Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Operationalisierung des fachdidaktischen Wissens im Handlungsbereich Zusammenarbeit mit Familien hin. Zudem ist zu empfehlen, dass zukünftige Forschung die Handlungsebene stärker mit einbezieht. Interessant ist auch die Frage, welchen Einfluss das Wissen auf das Handeln der Fachkräfte hat. Die vorliegende Arbeit leistet damit einen Ausgangspunkt für weitere Grundlagenforschung im frühpädagogischen institutionellen Feld.

Abschließend kann als Anregung für die Praxis formuliert werden, dass für die Implementation des Handlungsfeldes Zusammenarbeit mit Familien eine intensive Qualifizierung der Fachkräfte wichtig erscheint. Obwohl die pädagogische Fachberatung im frühpädagogischen Feld zunehmend in der Funktion als Mentor/in eingesetzt wird (Leygraf, 2013), kommt ihre eigene Qualifizierung dennoch zu kurz. Um ihrer Rolle als Unterstützungsressource gerecht werden zu können, muss Fachberatung ein geeignetes Kompetenzprofil garantieren können. Insbesondere vor dem Hintergrund der hohen Diversität der Ausgangsqualifikationen und Erfahrungen der pädagogischen Fachberatung zeichnet sich die Notwendigkeit ab, verschiedene Professionalisierungsstrategien parallel zu etablieren. Zum einen ist es erforderlich, langfristig einen einheitlichen Ausbildungspfad für pädagogische Fachberatung einzuführen, dessen Curricula die Veränderung des Aufgabenspektrums von frühpädagogischen Einrichtungen angemessen widerspiegelt, d. h., dass insbesondere auch der Erwerb eines breiten Wissens im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien einen angemessenen Platz in der Ausbildung einnehmen sollte. Zum anderen ist es erforderlich, künftig das Kompetenzprofil pädagogischer Fachberatung fortlaufend und berufsbegleitend mithilfe eines fachlichen Unterstützungssystems zu stärken und weiterzuentwickeln. Da die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass Fort- und Weiterbildungen für Fachberatungen selbst eine bedeutende Rolle spielen, ist zu empfehlen, ein verpflichtendes Fort- und Weiterbildungsangebot auch außerhalb von Bundes- und Landesprogrammen zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung*. München: vbw.
- Arbuckle, J. L. (1996). Full information likelihood estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Hrsg.), *Advanced structural equation modeling. Issues and techniques* (S. 243–278). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Aubrey, C. (1997). Re-assessing the role of teachers' subject knowledge in early years mathematics teaching. *Education*, 3-13, 25(1), 55–60. <https://doi.org/10.1080/03004279785200121>
- Bacher, J., Pöge, A., & Wenzig, K. (2010). *Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren* (3., erg., vollst. überarb. u. neu gestalt. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Banfield, J. D., & Raftery, A. E. (1993). Model-based Gaussian and Non-Gaussian clustering. *Biometrics*, 49, 803–821. <https://doi.org/10.2307/2532201>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Behr, K., & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen; zehn Fragen – zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF-Studien, Bd. 15). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Blömeke, S., & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM Mathematics Education*, 44(3), 223–247. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0429-7>

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016). *Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist*. https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Bundesprogramm-Sprach-Kitas-Weil-Sprache-der-Schl_C3_BCssel-zur-Welt-ist-Brosch_C3_BCRe_property_pdf_bereich_bmfsfj_sprache_de_rwb_true.pdf [28.03.2020].
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In S. Christenson & A. L. Reschly (Hrsg.), *Handbook of school-family partnerships* (S. 61–79). New York: Routledge.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., & Blömeke, S. (2015). Effects of mathematics content knowledge on pre-school teachers' performance: A video-based assessment of perception and planning abilities in informal learning situations. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 267–286. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9596-z>
- Enders, C., & Bandalos, D. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(3), 430–457. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_5
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fantuzzo, J., Mcwayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480. http://repository.upenn.edu/gse_pubs/438 [28.03.2020].
- Fried, L. (2010). Wie steht es um die Sprachförderkompetenz von deutschen Kindergartenerzieherinnen? – ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In H.-J. Fischer, P. Gansen & K. Michalik (Hrsg.), *Sachunterricht und frühe Bildung* (Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Bd. 9), S. 205–218. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Friederich, T. (2012): *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF Expertisen, Bd. 22). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G., & Rönnau, M. (2006). Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. *Kindergarten heute*, 36(10), 6–15.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF Expertisen, Bd. 19). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90–103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. P. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators* (Bd. 2, S. 548–594). New York: Macmillan Library.
- Gragert, N., Peucker, C., Pluto, L., & Seckinger, M. (2008). *Ergebnisse einer bundesweiten Befragung bei Kindertagesstätten. Zusammenfassung für die teilnehmenden Einrichtungen*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- Hartung, S., Kluwe, S., & Sahrai, D. (2009). *Neue Wege in der Elternarbeit. Evaluation von Elternbildungsprogrammen und weiterführende Ergebnisse zur präventiven Elternarbeit*. Kurzbericht des BMBF geförderten Projekts: Bielefelder Evaluation von Elternerziehungsprogrammen (BEEP). Bielefeld: BMBF.

- Hense, M. (2008). *Zur Wirksamkeit der Fachberatung. Eine empirische Studie*. Dissertation. Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2303371/2303374/Zur_Wirksamkeit_der_Fachberatung.pdf [28.03.2020].
- Hill, H.C., Rowan, B., & Ball, D.L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312042002371>
- Holsti, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley cop.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Kirstein, N., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Abschlussbericht der Studie zur Berufsentwicklung der AbsolventInnen kindheitspädagogischer Studiengänge in Baden-Württemberg*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.
- Kleeberger, F., & Stadler, K. (2011). *Zehn Fragen – zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte; Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF-Studien, Bd. 13)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 145–158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Leygraf, J. (2013). *Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen; zehn Fragen – zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF-Studien, Bd. 20)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B., & Weiss, M. (2005). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich*. Unveröffentlichter Zwischenbericht. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Mautone, J.A., Marcelle, E., Tresco, K.E., & Power, T.J. (2015). Assessing the quality of parent-teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52(2), 196–207. <https://doi.org/10.1002/pits.21817>
- McCray, J. (2008). *Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Relationships to teaching practices and child outcomes*. Dissertation. Chicago, Illinois: University of Chicago (Erikson Institute).
- McCray, J.S., & Chen, J.-Q. (2012). Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Construct validity of a new teacher interview. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 291–307. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.685123>
- Meila, M., & Heckerman, D. (1998). *An experimental comparison of several clustering and initialization methods* (Microsoft Research Technical Report MSR-TR-98-06, Hrsg.). Redmond, Washington.
- Mischo, C. (2015). Subjektiver Kompetenzzugewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 577–597.
- Mühling, T., & Smolka, A. (2007). *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006*. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb).

- Neumann, U. (2012). Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive. Forschungsüberblick und das Modell der Regionalen Bildungsgemeinschaften. *Die Deutsche Schule*, 104(4), 363–373.
- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28(4), 302–318. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1087727#vollanzeige> [28.03.2020].
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159. <https://pdfs.semanticscholar.org/80e3/1f9811320499cd4532ff488c37d782f245ea.pdf> [28.03.2020].
- Sacher, W. (2012). Schule: Elternarbeit mit schwerereichbaren Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 297–303). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneewind, J., & Böhmer, N. (2012). *Abschlussbericht: Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen*. Osnabrück: Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. https://www.nifbe.de/pdf_show_projects.php?id=118 [28.03.2020].
- Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *The Annals of Statistics*, 6(2), 461–464. <https://doi.org/10.1214/aos/1176344136>
- Serpell, Z. N., & Mashburn, A. J. (2012). Family-school connectedness and children's early social development. *Social Development*, 21(1), 21–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00623.x>
- Sheridan, S. M., Ryoo, J. H., Garbacz, S. A., Kunz, G. M., & Chumney, F. L. (2013). The efficacy of conjoint behavioral consultation on parents and children in the home setting: Results of a randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 51(6), 717–733. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.09.003>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Mutton, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Forschungsbericht, Nr. 356). Nottingham: Department for Education and Skills.
- Stange, W. (2012). Überblick zu den Arbeitsformen: Methoden-Muster. Grundformen der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften („Mezo-Methoden“) – der Werkzeugkasten. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 398–410). Wiesbaden: Springer VS.
- Textor, M. R. (2002). *Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/2273.pdf> [28.03.2020].
- Textor, M. R., & Blank, B. (2004). *Elternmitarbeit: Auf dem Wege zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.
- 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.
- Tirosh, D., Tsamir, P., Levenson, E., & Tabach, M. (2011). From preschool teachers' professional development to children's knowledge: Comparing sets. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(2), 113–131. <https://doi.org/10.1007/s10857-011-9172-1>

- Tschöpe-Scheffler, S. (2003). *Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83415-7>
- Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2006). *Konzepte der Elternbildung. Eine kritische Übersicht* (2., durchges. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S., & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung. Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen* (Forschungsbericht). Berlin: Der Paritätische Gesamtverband; Diakonie; GEW.
- Wirts, C., Wildgruber, A., & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Froehlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (Bd. 27, S. 147–170). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_6
- Zygmunt-Fillwalk, E. (2011). Building family partnerships: The journey from preservice preparation to classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), 84–96. <https://doi.org/10.1080/10901027.2010.547653>

Abstract: In the course of societal changes, the cooperation between daycare centers and families has also gained importance. Early childhood professionals face the challenge of adapting their competencies to current developments. Against this background, pedagogical quality consultants serve as a qualification resource for daycare institutions and their staff. Drawing on a sample of 166 pedagogical quality consultants, the present study investigates pedagogical content knowledge in the competence area 'cooperation with families'. Results from cluster analysis show that the pedagogical quality consultants can be divided into four different types with regard to their knowledge. Further regression analysis reveal that these types are predicted by the professional qualifications of the pedagogical quality consultants (e.g., professional development activities). The findings are discussed with regard to the implications for practice and further research needs.

Keywords: Pedagogical Quality Consultant, Cooperation with Families, Pedagogical Content Knowledge, Daycare Centers, Professional Competencies

Anschrift der Autor_innen

Theresia Hummel M.A., Freie Universität Berlin,
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie,
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: theresia.hummel@fu-berlin.de

Dr. Franziska Cohen, Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik,
An der Weberei 5, 96045 Bamberg, Deutschland
E-Mail: franziska.cohen@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Yvonne Anders, Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik,
Markusstraße 8a, 96045 Bamberg, Deutschland
E-Mail: yvonne.anders@uni-bamberg.de