



Lehrstuhl Prof. Dr. Rainer Treptow

Arbeitsstelle Kindheits- und familienpädagogische Forschung (KipF)

Evaluation der Programme

„Chancen–gleich!“

Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen
Bildungsprozessen –
ein Qualifizierungsprogramm für pädagogische Fachkräfte

und

„*frühstart* Rheinland-Pfalz“ –

eine Qualifizierungsoffensive für Kitas

– Vergleichende Analysen–

Januar 2015

Projektdurchführung: Sabrina Dahlheimer, M.A.
Dr. Stefan Faas
Renate Thiersch, M.A.

Zum Geleit

Aktuell vollzieht sich in Deutschland ein tiefgreifender sozialer und kultureller Wandel. Er verändert die Bedingungen des Aufwachsens und der Entwicklung von Kindern. Gesellschaftliche Strukturen, Formen des Zusammenlebens in der Familie und in familiennahen sozialen Gruppen, kulturelle und soziale Räume etc. differenzieren sich weiter aus. Sie sind mehr und mehr durch Diversität und Heterogenität geprägt. Konkret erfahrbar wird dies in alltäglichen sozialen, kulturellen und sprachlichen Kontexten und Praktiken, die Kinder in ihren lebensweltlichen Bezugsrahmen vorfinden und herausfordern. Es sind Anregungs- und Bildungsräume, die unterschiedlich vielfältig sind. Diese Bedingungen konfrontieren das Bildungssystem als Ganzes, aber auch einzelne Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen mit der Erwartung, Antworten auf die Frage zu geben, wie mit dieser Vielfalt umgegangen werden kann.

Die Programme „Chancen – gleich!“ der Robert Bosch Stiftung und „frühstart Rheinland-Pfalz“ der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung greifen diese Erwartung auf. Sie begreifen Diversität als Chance zur Bildung und zielen darauf ab, Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für die pädagogische Arbeit in diesem Zusammenhang zu qualifizieren. Das Personal soll jeweils auf der Grundlage von Teamfortbildungen und Praxisberatungen in die Lage versetzt werden, ein pädagogisches Angebot in Kindertageseinrichtungen zu gestalten, das sensibel auf soziale, kulturelle, sprachliche und bildungsbezogene Vielfalt reagiert und das dazu beiträgt, die Bildungschancen von Kindern unterschiedlichster Herkunft zu erhöhen.

Diese innovativen und bildungspolitisch wichtigen, weil impulsgebenden Ansätze unterstreichen, dass Stiftungen generell einen sehr wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung sozialer Praxis im Kontext drängender gesellschaftlicher Fragen erbringen – insbesondere im Bildungsbereich. Dabei engagieren sie sich in der Regel dort, wo öffentliche Investitionen noch eher zurückhaltend sind, d.h., sie initiieren Entwicklungen. Davon kann auch bei den oben genannten Programmen ausgegangen werden.

Mit der Evaluation dieser Programme, die von der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung und der Robert Bosch Stiftung in Auftrag gegeben wurde, zeigt sich darüber hinaus eine spezifische Form der Förderung sogenannter grundlageninspirierter Anwendungsforschung. Die entsprechenden Programme sind dann besonders willkommen und werden von WissenschaftlerInnen aus den Hochschulen gern abgerufen, wenn sie dadurch die Chance sehen, Fragestellungen zu bearbeiten, die im Horizont überlieferter Traditionslinien und Diskurse im herkömmlichen Kontext der Forschungsförderung eher weniger angegangen werden können.

Freilich ist die durch das Engagement von Stiftungen vergrößerte Optionsvielfalt für Forschungsthemen aus Perspektive der Drittmittellogik nicht dahingehend misszuverstehen, dass Stiftungen unterfinanzierten Hochschulen einen angemessenen Kompensationshintergrund bereitstellen, der sie von Stiftungsgeldern abhängig machen und das sehr sinnvolle Prinzip der Freiheit universitärer Forschung und Lehre schwächen würde; hier gilt es, sich an einer klugen Balance zwischen Nähe und Distanz beider Bereiche zu orientieren.

Vielmehr liegt die bemerkenswerte Rolle von Stiftungen darin, selber im Respekt vor überlieferten wissenschaftlicher Methodenstandards und theoretischer Entwicklungen – *state of the*

art – mit eigenständigen Impulsen anzuregen und Perspektiven einzubringen, die sich in der Immanenz des Wissenschaftssystems nicht in entsprechender Weise abzeichnen. Im Dialog mit den Wissenschaften haben Stiftungen eine ganz eigene Möglichkeit, die etablierten Wege der Wissensgenerierung von einem Beobachtungsstandpunkt aus zu betrachten, den die in ihrer Profession und Disziplin eingelassenen Wissenschaften nicht einnehmen können oder wollen.

Indem Stiftungen aus dieser Besonderheit ihrer Wahrnehmung von sozialer Wirklichkeit heraus thematische Angebote machen, erzeugen sie gleichsam ein Anregungsmilieu, das zu weiterführenden Forschungen ermutigt. Interessant wird dies dann, wenn Stiftungen eine Fragestellung und eine dazu passende Programmatik entwickeln, die einer vielleicht für ungewöhnlich angesehenen Kombination von Kriterien dessen folgt, was als relevant gilt. Sie können so darauf aufmerksam machen, dass aus ihrer Sicht wichtige Weichenstellungen für praktische, aber auch bildungs-, sozial- und kulturpolitische Zukunftsfragen in den Aufmerksamkeitshorizont von Wissenschaft aufzunehmen sind. Vielleicht, weil sie übersehen wurden, vielleicht, weil so die Existenz eines blinden Flecks sichtbar wird. So verstanden können Stiftungen gleichsam stellvertretend für relevante Entwicklungen in Gesellschaft Verantwortung wahrnehmen. Sie können einen erheblichen Beitrag zur Überwindung einer Blickschränke leisten, die übrigens in jedem System, also auch im Wissenschaftssystem, entstehen kann.

In diesem Zusammenhang bildet das hier vorgestellte Projekt ein bemerkenswertes Beispiel, bezeugt es doch die Wechselbeziehung zwischen Konzeptentwicklung, Praxisimplementierung und wissenschaftlicher Evaluation. Die Frage nach der Weiterentwicklung von Praxis ist inspirierend. Ihre wissenschaftliche Bearbeitung liegt im nachhaltigen Interesse einer praktischen Gestaltung von wissensbasiertem Handeln in der Frühpädagogik „vor Ort“.

Tübingen, im Dezember 2014

Prof. Dr. Rainer Treptow

Vorwort

Mit diesem Bericht legen wir eine vergleichende Analyse der Ergebnisse und Befunde vor, die der gemeinsamen Evaluation folgender Programme entstammen:

- „**frühstart Rheinland-Pfalz**“, eine Qualifizierungsoffensive für Kitas, welche die Gemeinnützige Hertie-Stiftung in einer gemeinsamen Initiative mit dem Land Rheinland-Pfalz und der Gölkel Stiftung – in Anknüpfung an das Programm „*frühstart*“ (in Hessen) – initiiert und in Zusammenarbeit mit den Städten Alzey, Ingelheim und Neuwied realisiert hat.
- „**Chancen–gleich!**‘ Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen – ein Qualifizierungsprogramm für pädagogische Fachkräfte“, das die Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Kirche, der Katholischen Kirche und dem Jugendamt in Stuttgart sowie in Kooperation mit dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) im Forschungs- und Innovationsverbund an der Evangelischen Hochschule Freiburg (FIVE e.V.) initiiert und realisiert hat.

Bevor die inhaltlichen und methodischen Aspekte der Programme sowie der Evaluationsstudie skizziert und die Ergebnisse vergleichend dargestellt werden, gilt es zunächst jenen Personen zu danken, die für die Durchführung beider Programme sowie der wissenschaftlichen Begleitforschung von entscheidender Bedeutung waren:

- Als erstes sind die pädagogischen Fachkräfte einschließlich der LeiterInnen und der ThemenpatInnen bzw. Co-MultiplikatorInnen der beteiligten Kindertageseinrichtungen zu nennen, die uns stets bereitwillig und engagiert Auskunft gegeben haben.
- Ebenso danken wir den Team-TrainerInnen bzw. MultiplikatorInnen für die gute Zusammenarbeit. Sie haben uns immer sehr kompetent mit wichtigen Informationen zu den Programmen und der jeweiligen Programmdurchführung versorgt.
- Zu Dank verpflichtet sind wir auch den KoordinatorInnen, den BrückenbauerInnen und den TrägervertreterInnen für ihre Bereitschaft, sich an den Befragungen und Interviews zu beteiligen.
- Auch den Eltern der beteiligten Einrichtungen danken wir für ihre rege Beteiligung an den Befragungen.
- Schließlich bedanken wir uns bei den vielen studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften für die tatkräftige Unterstützung bei der Datenerhebung: Zu nennen sind hier Münüre Akcay, Ann-Kathrin Amma, Anna Biermann, Nina Djordjevic, Steffen Geiger, Fatma Genc, Irina Klöpfer, Ilona Kohut, Patrick Isele, Hannah Leonhardt, Lisa Lindner, Laura Miehlbradt, Kristina Smilyanska, An Giang Tran, Margret Ullrich.
- Nicht zuletzt gilt unser Dank der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung und der Robert Bosch Stiftung für das uns entgegenbrachte Vertrauen und die finanzielle Unterstützung der Evaluation sowie dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg als weiterem Kooperationspartner. Besonders bedanken möchten wir uns hier namentlich bei Frau Susanne Talmon, Frau Christine Kemmsies, Frau Heike Dennig und Frau Carolin Rahe (alle Gemeinnützige Hertie-Stiftung), Frau Andrea Mayer (Robert Bosch Stiftung) und Frau Sibylle Fischer (EH Freiburg) für die intensive und stets angenehme Zusammenarbeit.

Tübingen, im Januar 2015,
Sabrina Dahlheimer, Stefan Faas und Renate Thiersch

Inhalt

I Einleitung	9
II Die Konzepte der Programme „Chancen – gleich!“ und „<i>frühstart</i> Rheinland-Pfalz“	11
1 Das Programm „Chancen–gleich!“	12
2 Das Programm „ <i>frühstart</i> Rheinland-Pfalz“	13
III Untersuchungskonzeption	16
1 Forschungsfragen	16
2 Evaluationsdesign	17
3 Datenerhebung und -analyse	18
4 Stichprobe	23
IV Ergebnisse	28
1 Zur Durchführung der Programme	28
1.1 Programmdurchführung „Chancen-gleich!“	28
1.2 Programmdurchführung „ <i>frühstart</i> Rheinland-Pfalz“	33
1.3 Die Programmdurchführung von „Chancen-gleich!“ und „ <i>frühstart</i> Rheinland-Pfalz“ im Vergleich	42
2 Strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen	46
2.1 Strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen in den „Chancen-gleich!“-Einrichtungen	46
2.2 Strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen in den „ <i>frühstart</i> “-Einrichtungen	49
2.3 Strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen der an „Chancen-gleich!“ und „ <i>frühstart</i> Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Fachkräfte im Vergleich	52
3 Subjektive Einschätzungen zu Aspekten der eigenen Handlungskompetenz.....	57
3.1 Subjektive Einschätzungen zu Aspekten der eigenen Handlungskompetenz der an „Chancen-gleich!“ teilnehmenden Fachkräfte	57
3.2 Subjektive Einschätzungen zu Aspekten der eigenen Handlungskompetenz der an „ <i>frühstart</i> Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Fachkräfte.....	60
3.3 Subjektive Einschätzungen zu Aspekten der eigenen Handlungskompetenz der an „Chancen-gleich!“ und „ <i>frühstart</i> “ teilnehmenden Fachkräfte im Vergleich.....	63

4	Wissensaktualisierung im Kontext handlungsbezogener Reflexionen.....	67
4.1	Wissensaktualisierung im Kontext handlungsbezogener Reflexionen der an „Chancen-gleich!“ teilnehmenden Fachkräfte	67
4.2	Wissensaktualisierung im Kontext handlungsbezogener Reflexionen der an „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Fachkräfte.....	83
4.3	Wissensaktualisierungen im Kontext handlungsbezogener Reflexionen der an „Chancen-gleich!“ und „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Fachkräfte im Vergleich	97
5	Gestaltung der pädagogischen Arbeit: Angebotene Aktivitäten	98
5.1	Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den an „Chancen-gleich!“ teilnehmenden Einrichtungen.....	99
5.2	Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den an „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Einrichtungen.....	102
5.3	Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den an „Chancen-gleich!“ und „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Einrichtungen im Vergleich	105
6	Kooperation und Vernetzung im Sozialraum	107
6.1	Kooperation und Vernetzung im Sozialraum in den an „Chancen-gleich!“ teilnehmenden Einrichtungen.....	108
6.2	Kooperation und Vernetzung im Sozialraum in den an „frühstart“ teilnehmenden Einrichtungen.....	110
6.3	Kooperation und Vernetzung im Sozialraum in den an „Chancen-gleich!“ und „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Einrichtungen im Vergleich	112
7	Einschätzungen der Akteure zu den Programmen	113
7.1	Einschätzungen der Akteure zum Programm „Chancen-gleich!“	114
7.2	Einschätzungen der Akteure zum Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“	120
7.3	Einschätzungen der Akteure zu den Programmen „Chancen-gleich!“ und „frühstart“	126
V	Fazit	131
1	Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	131
2	Diskussion der zentralen Ergebnisse.....	138
2.1	Reflexion und Interpretation der zentralen Befunde	138
2.2	Begrenzungen.....	145
3	Empfehlungen	146
3.1	Empfehlungen zu konzeptionellen Fragen	147
3.2	Empfehlungen zu Themen und Inhalten der Programme	148
3.3	Empfehlungen zu Rahmenbedingungen und Ressourcen in den Einrichtungen.....	149
3.4	Empfehlungen zur Verstetigung der Programme.....	150
VI	Literatur	152

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

ABB. 1: WIRKUNGSMODELL DER EVALUATION	18
TAB. 1: RELIABILITÄTSANALYSE DER SKALEN ZUR FRÜHPÄDAGOGISCHEN HANDLUNGSKOMPETENZ ZU BEIDEN MESSZEITPUNKTEN	20
TAB. 2: STICHPROBENGRÖßEN UND ERHEBUNGSZEITRÄUME PRÄ-POST-DESIGN, NACH INSTRUMENTEN	24
TAB. 3: STICHPROBENGRÖßEN UND ERHEBUNGSZEITRÄUME PROGRAMMBEGLEITEND, NACH INSTRUMENTEN IN BEIDEN PROGRAMMGRUPPEN	25
TAB. 4: BETEILIGUNG AN DER EVALUATION IN ZAHLEN	26
ABB. 2: BETEILIGTE INSTITUTIONEN UND ELEMENTE DES PROGRAMMS „CHANCEN – GLEICH!“	29
TAB. 5: MODULE DES „CHANCEN – GLEICH!“ CURRICULUMS	30
ABB. 3: FORTBILDUNGEN IM PROGRAMM „CHANCEN – GLEICH!“	31
ABB. 4: BETEILIGTE INSTITUTIONEN UND ELEMENTE DES PROGRAMMS „FRÜHSTART RHEINLAND-PFALZ“	34
ABB. 5: FORTBILDUNGEN IM PROGRAMM „FRÜHSTART RHEINLAND-PFALZ“	35
ABB. 6: ÜBERBLICK ÜBER DIE TRÄGER DER AN „FRÜHSTART RHEINLAND-PFALZ“ TEILNEHMENDEN EINRICHTUNGEN	40
ABB. 7: THEMEN DER BILDUNGSBAUSTEINE	42
TAB. 6: KONKRETISIERUNG KULTURELLER VIELFALT IN DEN KONZEPTIONEN	47
ABB. 8: EINSCHÄTZUNGEN ZUR ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN (IN %)	48
TAB. 7: KONKRETISIERUNG KULTURELLER VIELFALT IN DEN KONZEPTIONEN	50
ABB. 9: EINSCHÄTZUNGEN ZUR ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN (IN %)	51
TAB. 8: KONKRETISIERUNG KULTURELLER VIELFALT IN DEN KONZEPTIONEN	54
ABB. 10: EINSCHÄTZUNGEN ZUR ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN (IN %)	55
TAB. 9: MITTELWERTVERGLEICH DER SUBSKALEN „HALTUNGSFACETTEN DER FACHKRÄFTE“ ZU ZWEI ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	58
TAB. 10: MITTELWERTVERGLEICH DER SUBSKALEN „WISSENSFACETTEN DER FACHKRÄFTE“ ZU ZWEI ERHEBUNGS-ZEITPUNKTEN	59
TAB. 11: MITTELWERTVERGLEICH DER SUBSKALEN „HANDLUNGSFACETTEN DER FACHKRÄFTE“ ZU ZWEI ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	60
ABB. 11: MITTELWERTE DER KOMPETENZEINSCHÄTZUNG IM PROGRAMMVERLAUF (PRÄ-POST)	60
TAB. 12: MITTELWERTVERGLEICH DER SUBSKALEN „HALTUNGSFACETTEN DER FACHKRÄFTE“ ZU ZWEI ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	61
TAB. 13: MITTELWERTVERGLEICH DER SUBSKALEN „WISSENSFACETTEN DER FACHKRÄFTE“ ZU ZWEI ERHEBUNGS-ZEITPUNKTEN	62
TAB. 14: MITTELWERTVERGLEICH DER SUBSKALEN „HANDLUNGSFACETTEN DER FACHKRÄFTE“ ZU ZWEI ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	62
ABB. 12: MITTELWERTE DER KOMPETENZEINSCHÄTZUNG IM PROGRAMMVERLAUF (PRÄ-POST)	63
TAB. 15: MITTELWERTVERGLEICH DER SUBSKALEN „HALTUNGSFACETTEN DER FACHKRÄFTE“ ZU ZWEI ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	63
TAB. 16: EFFEKTSTÄRKEN ALLER SUBSKALEN ZU ZWEI ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	64
TAB. 17: MITTELWERTVERGLEICH DER SUBSKALEN „WISSENSFACETTEN DER FACHKRÄFTE“ ZU ZWEI ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	65
TAB. 18: MITTELWERTVERGLEICH DER SUBSKALEN „KÖNNENSFACETTEN DER FACHKRÄFTE“ ZU ZWEI ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	66
TAB. 19: GROBSTRUKTUR DES AKTUALISIERTEN BERUFSBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER VERWENDUNG VON THEORIE- UND PRAXISWISSEN IM KONTEXT SOZIALER UND KULTURELLER VIELFALT	69
TAB. 20: STRUKTUR DES VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	69

TAB. 21: STRUKTUR DER VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	70
TAB. 22: STRUKTUR DES VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	71
TAB. 23: STRUKTUR DER VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	71
TAB. 24: GROBSTRUKTUR DES AKTUALISIERTEN BERUFSBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER VERWENDUNG VON THEORIE- UND PRAXISWISSEN IM KONTEXT SOZIALER UND KULTURELLER VIELFALT	73
TAB. 25: STRUKTUR DES VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	73
TAB. 26: STRUKTUR DER VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	74
TAB. 27: STRUKTUR DES VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	74
TAB. 28: STRUKTUR DER VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	75
TAB. 29: GROBSTRUKTUR DES AKTUALISIERTEN BERUFSBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER VERWENDUNG VON THEORIE- UND PRAXISWISSEN IM KONTEXT SOZIALER UND KULTURELLER VIELFALT	76
TAB. 30: STRUKTUR DES VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	76
TAB. 31: STRUKTUR DER VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	77
TAB. 32: STRUKTUR DES VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	77
TAB. 33: STRUKTUR DER VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	78
TAB. 34: GROBSTRUKTUR DES AKTUALISIERTEN BERUFSBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER VERWENDUNG VON THEORIE- UND PRAXISWISSEN IM KONTEXT SOZIALER UND KULTURELLER VIELFALT	79
TAB. 35: STRUKTUR DES VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	79
TAB. 36: STRUKTUR DER VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	80
TAB. 37: STRUKTUR DES VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	81
TAB. 38: STRUKTUR DER VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	81
TAB. 39: GROBSTRUKTUR DES AKTUALISIERTEN BERUFSBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER VERWENDUNG VON THEORIE- UND PRAXISWISSEN IM KONTEXT SOZIALER UND KULTURELLER VIELFALT	84
TAB. 40: STRUKTUR DES VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	85
TAB. 41: STRUKTUR DER VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	85
TAB. 42: STRUKTUR DES VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	86
TAB. 43: STRUKTUR DER VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	86
TAB. 44: GROBSTRUKTUR DES AKTUALISIERTEN BERUFSBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER VERWENDUNG VON THEORIE- UND PRAXISWISSEN IM KONTEXT SOZIALER UND KULTURELLER VIELFALT	87
TAB. 45: STRUKTUR DES VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	88

TAB. 46: STRUKTUR DER VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	89
TAB. 47: STRUKTUR DES VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	89
TAB. 48: STRUKTUR DER VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	90
TAB. 49: GROBSTRUKTUR DES AKTUALISIERTEN BERUFSBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER VERWENDUNG VON THEORIE- UND PRAXISWISSEN IM KONTEXT SOZIALER UND KULTURELLER VIelfALT	90
TAB. 50: STRUKTUR DES VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	91
TAB. 51: STRUKTUR DER VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	91
TAB. 52: STRUKTUR DES VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	92
TAB. 53: STRUKTUR DER VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	92
TAB. 54: GROBSTRUKTUR DES AKTUALISIERTEN BERUFSBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER VERWENDUNG VON THEORIE- UND PRAXISWISSEN IM KONTEXT SOZIALER UND KULTURELLER VIelfALT	93
TAB. 55: STRUKTUR DES VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	94
TAB. 56: STRUKTUR DER VERWENDETEN THEORETISCHEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	94
TAB. 57: STRUKTUR DES VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENS HINSICHTLICH DER KOMBINATION DER AKTUALISIERTEN WISSENSANTEILE	95
TAB. 58: STRUKTUR DER VERWENDETEN PRAXISBEZOGENEN WISSENSFORMEN HINSICHTLICH DES ANTEILES NICHT ELABORIERTER UND ELABORIERTER WISSENSELEMENTE IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN	95
ABB. 13: GRUNDLEGENDE AKTIVITÄTEN IN DEN EINRICHTUNGEN ZU BEIDEN ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	99
ABB. 14: AKTIVITÄTEN UNTER EINBEZUG KULTURELLER VIelfALT IN DEN EINRICHTUNGEN ZU BEIDEN ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	100
ABB. 15: AUSFÜHRLICHE GESPRÄCHE MIT ELTERN ZU BEIDEN ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	101
TAB. 59: MITTELWERTVERGLEICH DER SUBSKALEN ZU DEN AKTIVITÄTEN IN DEN EINRICHTUNGEN ZU ZWEI ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	102
ABB. 16: GRUNDLEGENDE AKTIVITÄTEN IN DEN EINRICHTUNGEN ZU BEIDEN ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	103
ABB. 17: AKTIVITÄTEN MIT DEN KINDERN UNTER EINBEZUG KULTURELLER VIelfALT IN DEN EINRICHTUNGEN ZU BEIDEN ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	104
ABB. 18: AUSFÜHRLICHE GESPRÄCHE MIT ELTERN ZU BEIDEN ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	104
TAB. 60: MITTELWERTVERGLEICH DER SUBSKALEN ZU DEN DURCHGEFÜHRTEN AKTIVITÄTEN IN DEN EINRICHTUNGEN ZU ZWEI ERHEBUNGSZEITPUNKTEN	105
TAB. 61: AKTIVITÄTEN IN DEN KINDERGRUPPEN: MITTELWERTE, STANDARDABWEICHUNGEN UND EFFEKTSTÄRKEN D_{KORR} ZU BEIDEN ERHEBUNGSZEITPUNKTEN:	106
TAB. 62: EINSCHÄTZUNGEN DER AKTEURE ZU ERWARTBAREN UND REALISIERTEN WIRKUNGEN	119
TAB. 63: EINSCHÄTZUNGEN DER AKTEURE ZU ERWARTBAREN UND REALISIERTEN WIRKUNGEN	125
TAB. 64: EINSCHÄTZUNGEN DER AKTEURE ZU DEN PROGRAMMEFFEKTEN	129
ABB. 19: ASPEKTE DER BEIDEN PROGRAMME IM VERGLEICH	132

I Einleitung

Mit Blick auf die Bewertung pädagogischer Maßnahmen oder Programme ist der Vergleich von spezifischer Bedeutung. Vergleichen ermöglicht es, bei der Beurteilung den eigenen Bezugsrahmen und die eigene Perspektive zu erweitern. In der Kontrastierung eines spezifischen Konzepts/Programms mit einem anderen werden Strukturen herausgearbeitet und Differenzen, d.h. Ähnlichkeiten und Unterschiede, sichtbar gemacht, dabei treten zu den bekannten Mustern und Handlungsoptionen neue hinzu. Es wird evident, dass eingeschlagene Wege, gewählte Verfahren und Verläufe auch anders sein könnten. Dehnt man, wie im Rahmen einer Evaluation üblich, die Frage nach Differenz auf die erzielte Akzeptanz oder erzielten Wirkungen aus, dann fordert dies gleichsam auf, zu beschreiben und zu erläutern, was das andere auszeichnet. Dies eröffnet die Option „nach Erklärungen zu suchen, welche Gründe dazu beigetragen haben, dass im Falle A diese, im Falle B aber jene Merkmalsausprägung festgestellt werden konnte“ (Treptow 2010: 1156). Hieraus erwachsen dann konkrete Impulse für die Weiterentwicklung pädagogischer Angebote und Programme. Für einen solchen Vergleich müssen aber bestimmte Voraussetzungen gegeben sein: Zum einen ist zu begründen, inwiefern „den Regeln der formalen Logik gefolgt wird, ob es ‚legitim‘, also sinnvoll ist, A mit B dieser vergleichenden Operation zu unterziehen“ (ebd.), zum anderen müssen spezifische methodische Anforderungen beachtet und umgesetzt werden. So müssen u.a. die Untersuchungsmethoden geeignet sein, um Daten zu evozieren, die später auch miteinander verglichen werden können; auch sollte parallel zu den zu kontrastierenden Interventions- bzw. Programmgruppen eine geeignete Vergleichsgruppe existieren, die nicht an den programmspezifischen Maßnahmen teilgenommen hat (vgl. Kromrey 2009).

Die vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen vorgelegten Evaluationen der Programme „Chancen – gleich!“ (Dahlheimer/Faas/Thiersch 2014a) und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ (Dahlheimer/Faas/Thiersch 2014b) erfüllen diese Bedingungen und eignen sich daher zum Vergleich:

- Beide Programme zielen darauf ab, Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für die pädagogische Arbeit im Kontext von Diversität – d.h. zunehmender Vielfalt an Lebensformen, Sprachen und Kulturen – zu qualifizieren. Auf der Basis von Teamfortbildungen und Praxisberatungen bzw. einer Prozessbegleitung sollen die pädagogischen Fachkräfte jeweils in die Lage versetzt werden, ein pädagogisches Angebot in Kindertageseinrichtungen zu gestalten, das dazu beiträgt, die Bildungschancen von Kindern unterschiedlichster Herkunft zu erhöhen und Familien auf ihrem Bildungs- und Lebensweg zu stärken. Darüber hinaus versuchen beide Programme, diese Ziele in einem Zeitraum von zwei Jahren zu erreichen. Unterschiede bestehen dagegen hinsichtlich der Konzeptualisierung, Organisation und Durchführung des jeweiligen Angebots. Vor diesem Hintergrund scheint es gewinnbringend, die beiden Programme, die durch sie erzielten Wirkungen sowie die Einschätzungen der jeweiligen Akteure miteinander zu vergleichen.

- Beide Programme wurden auf der Basis des gleichen Evaluationsdesigns und der gleichen, weitgehend standardisierten Methoden untersucht, was den Vergleich ermöglicht. Lediglich kamen bei der Evaluation des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ mit der Elternbefragung und verschiedenen Qualitätseinschätzungen zusätzliche Untersuchungsinstrumente hinzu, die aber bei den vergleichenden Analysen keine Berücksichtigung finden.
- Im Zusammenhang mit der Untersuchung der Entwicklung verschiedener Kompetenzfacetten der beteiligten Fachkräfte sowie der in den einzelnen Einrichtungen durchgeführten Aktivitäten mit Kindern und Eltern im Programmverlauf konnte eine Vergleichsgruppe, die weder an dem einen noch an dem anderen Programm teilgenommen hat, einbezogen werden.

Der vorliegende Bericht ergänzt die bereits vorliegenden Evaluationsberichte zu den Programmen „Chancen – gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ um vergleichende Analysen, indem er die oben dargestellten Chancen des Vergleichs nutzt. Er fokussiert auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Maßnahmen, konkretisiert dabei voneinander abweichende Vorgehensweisen und Handlungsoptionen, schätzt die Wirkungen beider Programme im Hinblick auf die Entwicklung verschiedener Facetten professioneller Handlungskompetenz sowie die Veränderungen in den beteiligten Kindertageseinrichtungen ein und gibt Auskunft über die Einschätzungen der Akteure bzw. ihre Akzeptanz für das jeweilige Vorgehen. Auf dieser Grundlage ermöglicht er eine differenzierte Bewertung beider Programme sowie die Formulierung grundlegender Empfehlungen für deren Weiterentwicklung.

Hierzu werden im Folgenden zunächst die beiden Programmkonzepte beschrieben (II) sowie anschließend die konkreten Untersuchungsfragen, das Evaluationsdesign sowie das vor diesem Hintergrund gewählte methodische Vorgehen erläutert (III). Es schließt sich die Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen an. Dabei werden – sofern notwendig – die zu vergleichenden Ergebnisse der vorliegenden Evaluationen noch einmal ausgeführt und dann im Anschluss im Kontext komparatistischer Analysen kontrastiert (IV). Abschließend werden die zentralen Ergebnisse des Vergleichs zusammengefasst und in einem übergeordneten fachlichen Kontext diskutiert. Es folgen differenzierte Empfehlungen für die Weiterentwicklung beider Programme (V). Da der Fokus des Berichts auf dem Vergleich der unterschiedlichen Programme liegt, wird nur auf jene Untersuchungen bzw. Untersuchungsergebnisse eingegangen, die in beiden Evaluationen vorgenommen wurden.

II Die Konzepte der Programme „Chancen – gleich!“ und „frühstart Rheinland-Pfalz“

In der Diskussion um Bildung und Bildungsungleichheit wird die Bedeutung der frühen Lebensjahre zunehmend anerkannt, insbesondere der Aspekt, dass Kinder – abhängig vom sozialen und kulturellen Hintergrund ihrer Familien – sehr unterschiedliche Bedingungen und Möglichkeiten für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit sowie die Realisierung von Bildungs- und Lebenschancen haben. In der Annahme, dass Kindertageseinrichtungen soziale Orte sind, die das Potential zur Abschwächung oder Verringerung von sozialer Ungleichheit besitzen, rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse in institutionellen Kontexten – insbesondere im Zusammenhang mit Vielfalt und Heterogenität – unterstützt und gefördert werden können. Als zentral wird dabei die Realisierung einer hohen pädagogischen Qualität angesehen (vgl. Beckh et al. 2014). Im dargestellten Kontext bezieht sich dies insbesondere auf die Bereiche „Umgang mit Vielfalt“ sowie „sprachliche Bildung und Förderung“, ebenso auf die „Zusammenarbeit mit Eltern“ und die „Berücksichtigung des Sozialraums“. Gemeint sind eine besondere konzeptionelle Berücksichtigung frühkindlicher Bildung – unter spezifischer Bezugnahme auf die angesprochenen Themen –, eine entsprechende Ausgestaltung sozialer Interaktionen, ein vielfältiges Angebot an bildungsrelevanten Aktivitäten, deren konsequente Integration in den pädagogischen Alltag sowie der Bereitstellung hierfür geeigneter räumlich-materieller Bedingungen.

Dabei fällt der Blick auch auf spezifische Anforderungen an das Personal in Kindertageseinrichtungen bzw. deren professionelle Handlungskompetenzen. Denn eine wirkliche Weiterentwicklung pädagogischer Praxis in diese Richtung kann nur gelingen, wenn die pädagogischen Fachkräfte über ein entsprechendes Wissen und Können verfügen, d.h., wenn sie in der Lage sind, die skizzierten Anforderungen in ihrer alltäglichen Erziehungs- und Bildungsarbeit mit Kindern und deren Familien zu bewältigen. Insofern ist es dann nur konsequent, wenn parallel zur Diskussion um die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis im Elementarbereich auch die Frage der Weiterqualifizierung des Fachpersonals in den Blick genommen wird (vgl. hierzu Faas/Treptow 2010).

Die Programme „Chancen – gleich!“ – Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen“ der Robert Bosch Stiftung und „frühstart Rheinland-Pfalz – eine Qualifizierungsoffensive für Kitas“ in gemeinsamer Initiative des Landes Rheinland-Pfalz, der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung und der Gölkel Stiftung, setzen genau hier an. Über die Weiterqualifizierung des pädagogischen Personals soll darauf hingewirkt werden, dass sich Kindertageseinrichtungen zu Orten entwickeln, an denen Kinder im Kontext sozialer und kultureller Vielfalt eine intensive Entwicklungsförderung erfahren, ihre Lernprozesse unterstützt und die Bedingungen für ihre weitere Bildungsbiographie – nicht zuletzt auch durch den Einbezug der Eltern und Familien – positiv beeinflusst werden. Im Folgenden werden beide Programme ausführlicher beschrieben.

1 Das Programm „Chancen–gleich!“

Das Programm „Chancen – gleich!“ der Robert Bosch Stiftung, das von 2012 bis 2014 in 28 Einrichtungen der drei großen Träger¹ von Kindertageseinrichtungen in Stuttgart durchgeführt wurde, trägt den Untertitel „Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen – ein Qualifizierungsprogramm für pädagogische Fachkräfte“. Damit sind bereits Zielrichtung und Zugangsweise des Programms beschrieben: Das Programm „Chancen–gleich!“ fokussiert darauf, die pädagogischen Fachkräfte dazu zu befähigen, **kulturelle Vielfalt** für die **Gestaltung frühkindlicher Bildungsprozesse** zu nutzen. Über den Weg der Weiterqualifizierung soll die pädagogische Praxis nachhaltig verändert werden.

Hintergrund der Programmüberlegungen ist die Tatsache, dass kulturelle Vielfalt seit vielen Jahren in deutschen Kindertageseinrichtungen – zumindest in den Städten – die Regel ist und dass von Bildungsbenachteiligung in Deutschland insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund aus sozial belasteten Familien betroffen sind. Das Programm „Chancen – gleich!“ hebt nun insbesondere darauf ab, dass im Kontext der Verbesserung von Chancengerechtigkeit für viele Fachkräfte der **Umgang mit Vielfalt** eine **besondere Herausforderung** darstellt. Gemeint ist ein Umgang, der auf die mit kultureller Verschiedenheit und Heterogenität einhergehenden Anforderungen nicht mit stigmatisierendem und abwertendem Verhalten reagiert und damit Bildungsbarrieren für Kinder aus Zuwandererfamilien aufbaut. Die AutorInnen des Konzepts von „Chancen – gleich!“, Sibylle Fischer und Klaus Fröhlich-Gildhoff, setzen deshalb darauf, die pädagogischen Fachkräfte „zur kultursensiblen Förderung von Bildungs- und Entwicklungschancen“ und zur Gestaltung eines „pädagogischen Alltag(s) in einem Klima der Wertschätzung, in dem Unterschiede als Bereicherung erlebt werden“ (Fischer/Fröhlich-Gildhoff 2012: 22) zu befähigen. Bedeutsam für die im Kontext des Programms angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen ist vor diesem Hintergrund das besondere Gewicht, das auf die **Entwicklung persönlichkeitsbezogener, reflexiver Fähigkeiten** sowie spezifischer **Haltungen** gelegt wird. Das bedeutet, dass die vorgesehenen Maßnahmen auf die Entwicklung von spezifischen Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Differenz abzielen und die Anerkennung von Pluralität sowie die Kommunikationskompetenz der beteiligten Fachkräfte befördern sollen. In diesem Zusammenhang geht es – über die Entwicklung entsprechender Einstellungen hinaus – dann auch darum, erforderliches Theoriewissen zu erwerben und mit pädagogischen Praxisanforderungen zu verknüpfen (vgl. ebd.: 23).

Die spezifische Ausrichtung und Zielsetzung des Programms bestimmt das Thema **Migration** als inhaltlichen Schwerpunkt für die Fortbildungsarbeit. Die Bedeutung von Migration für die Kinder und ihre Familien in den Tageseinrichtungen ist entsprechend Gegenstand des Grundlagenmoduls: Die Geschichte der Migration, mögliche Migrationsgründe und verschiedene Migrationserfahrungen werden dort ausführlich behandelt. Das Thema Migration wird in verschiedenen Angängen erschlossen, bei denen es einerseits um Wissen und Theorierezeption geht, andererseits aber auch um Zugänge auf emotionaler und sozialer Ebene. Das Grundlagenmodul wird im Programmverlauf ergänzt durch Module zur **pädagogischen Ar-**

¹ Gemeint sind die Evangelische Kirche und die Katholische Kirche in Stuttgart sowie die Stadt Stuttgart.

beit mit Kindern, zur Zusammenarbeit mit Familien und zur Kooperation und Vernetzung im Sozialraum.

Da das Programm „Chancen-gleich!“ bei den Haltungen der Fachkräfte ansetzt, ist es **nicht** auf **Vermittlung konkreter Handlungsmodelle** gerichtet, die nach entsprechender Anleitung in den Einrichtungen umgesetzt, d.h. in der Praxis nach Vorgabe angewendet werden müssen². Das Programm fokussiert vielmehr konsequent auf die **Veränderung der Haltung** durch Informationsaneignung und Selbstreflexion der Fachkräfte. Es wird erwartet, dass die Auseinandersetzung mit dem zentralen Thema Migration in den Fortbildungen durch die Beschäftigung mit ausgesuchten Texten, durch Anstöße zur Selbstreflexion und zu Diskussionen, durch Rollenspiele und andere Gestaltungsaufgaben bei den Fachkräften eine bedeutsame Haltungsänderung herbeiführt. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass damit allgemein ein Zuwachs an Handlungskompetenz verbunden ist, der zu einer Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen, d.h. einer nachhaltig veränderten Praxis führt (vgl. Fischer/Fröhlich-Gildhoff 2012). Das Programm sieht als ergänzende Komponente allerdings ein **Praxisprojekt** vor, durch das die Einrichtungen mit finanzieller Unterstützung der Robert Bosch Stiftung ein Vorhaben aus dem Programmmzusammenhang realisieren können.

Grundlage der Programmarbeit ist der bereits zitierte **Reader** (Fischer/Fröhlich-Gildhoff 2012), der speziell für die Arbeit der FortbildnerInnen, die hier MultiplikatorInnen genannt werden, erarbeitet wurde. Die **MultiplikatorInnen** wurden zu Programmbeginn in einem achttägigen Seminar von Sibylle Fischer³ auf die Arbeit im Programm vorbereitet. Im weiteren Programmverlauf führten die MultiplikatorInnen die **Teamfortbildungen** und die **Prozessbegleitungen** eigenständig durch und erarbeiteten dabei mit den Teams die vier Module unter deutlicher Bezugnahme auf die Gegebenheiten in der jeweiligen Einrichtung, aber mit klarem Bezug zu den im Reader vorgegebenen Inhalten und Methoden.

2 Das Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“

Auch das Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“ der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, das in modifizierter Form als Fortsetzung des Programms „frühstart“ (Hessen) in 13 Einrichtungen in Alzey, Ingelheim und Neuwied realisiert wurde, setzt bei der in den Kindertageseinrichtungen gegebenen Vielfalt an. Die MitarbeiterInnen sollen durch die Teilnahme am Programm Gelegenheit erhalten, „ihre Kompetenzen im positiven Umgang mit Vielfalt, der Beteiligung der Eltern und der sprachlichen Bildung der Kinder“ auszubauen (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2013: 6). Sie sollen auf dieser Basis in die Lage versetzt werden, ein pädagogisches Angebot in Kindertageseinrichtungen zu gestalten, das dazu beiträgt, die **Bildungschancen**

² Wie z.B. in den Programmen „Zahlenland“ (Friedrich/Galgóczy 2004) oder „Kon-Lab“ (Penner/Krügel 2007). Deshalb wird in diesem Bericht eher selten von „Umsetzung“ des Programms gesprochen.

³ Sibylle Fischer von der Evangelischen Hochschule Freiburg hat nicht nur als (Mit-)Autorin des „Chancen-gleich!“-Konzepts und des gleichnamigen Readers eine zentrale Stellung in der Programmdurchführung, sondern führte darüber hinaus auch das zentrale MultiplikatorInnen-Seminar sowie die LeiterInnen- und die Co-MultiplikatorInnen-Fortbildungen durch und war Ansprechpartnerin für alle am Programm Beteiligten. Ihrer zentralen Funktion entsprechend wird sie im Folgenden als Programmdurchführende bezeichnet.

von Kindern in belasteten Sozialräumen zu **erhöhen** und ihre **Familien** auf ihrem Bildungs- und Lebensweg zu **stärken** (vgl. ebd.).

Das Konzept des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ bestimmt als Antwort auf die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und mit Migrationshintergrund Qualifizierungsaufgaben für die Fachkräfte in drei zentralen Bereichen: „**Vielfalt gestalten**“, „**Eltern einbeziehen**“ und „**Sprache fördern**“ (vgl. Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2012 und 2013). Im Themenbereich „Vielfalt gestalten“ sollen die Fachkräfte zum differenzierten Umgang mit der Vielfalt an Ethnien, sozialen Lagen und Bildungsvoraussetzungen in Kindertageseinrichtungen und zur Entwicklung angemessener Bildungsangebote in diesem Kontext befähigt werden. Der zweite Themenbereich zielt auf die stärkere Beteiligung der Eltern unter dem Stichwort Erziehungspartnerschaft, „in der Eltern in ihrer Erziehungskompetenz anerkannt und gestärkt werden und gemeinsam mit Erziehern die Entwicklung des Kindes unterstützen“ (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2012: 15). Im dritten Themenbereich steht die Förderung sprachlicher Kompetenzen der Kinder „durch einen bewusst sprachanregend gestalteten Alltag und regelmäßige gezielte Angebote“ (ebd.: 20) im Vordergrund. Die drei zentralen Themen werden flankiert von Reflexionen zur **Organisationsentwicklung** in den beteiligten Kindertageseinrichtungen und zur **Kooperation und Vernetzung** im Sozialraum.

Auch im Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ werden die MitarbeiterInnen der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen in einem Zeitraum von zwei Jahren in **Teamfortbildungen** und **Praxisberatungen** qualifiziert. Die FortbildnerInnen, die hier **TeamtrainerInnen** genannt werden, wurden vom „*frühstart*“-Team auf ihre Aufgabe vorbereitet. Sie führten die Fortbildungen und Praxisberatungen in ihren Einrichtungen jeweils relativ eigenständig durch. Hierbei ist anzumerken, dass die konkrete Durchführung der Angebote – im Sinne eines offenen Konzeptes – sehr stark an den Bedürfnissen und Bedingungen der einzelnen Einrichtungen orientiert ist. Für LeiterInnen und andere Personengruppen sieht das Programm spezifische Fortbildungsmaßnahmen vor, die von **zusätzlichen FortbildnerInnen** durchgeführt werden.

Die Qualifizierungsmaßnahmen des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ werden in einem „**Leitfaden**“ und einem Ordner für die MitarbeiterInnen („**frühstart-Navigator**“) beschrieben. Die Vorgaben für die Programmarbeit sind in beiden schriftlichen Grundlagen relativ offen gehalten, so dass auch in diesem Programm nicht von einer „Umsetzung“ gesprochen werden kann, sondern von einer Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit im Hinblick auf die vorgegebenen Themen. Die schriftlichen Grundlagen des Programms klären die organisationalen Vorgaben und bestimmen Kompetenzen, die erworben werden sollen. Sie verzichten dabei aber weitgehend auf die Vermittlung theoretischer Hintergründe.

Zusätzlich zu den Fortbildungselementen sind im Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ für die Kindertageseinrichtungen ergänzende Maßnahmen auf struktureller Ebene vorgesehen. Zum einen werden **kommunale Koordinierungsstellen** eingerichtet, die die Verankerung von „*frühstart*“ vor Ort sowie den Informationsaustausch und die Vernetzung in der Kommune befördern sollen. (vgl. Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2012: 29) Zum anderen unterstützen **ehrenamtliche „BrückenbauerInnen“** den Programmablauf, indem sie „den Kontakt zwi-

schen Erziehern und Eltern [stärken] und den Eltern die Teilhabe an der Kita und den Angeboten der Stadt erleichtern“ (ebd.: 19) sollen. Schließlich wird optional während der Programmlaufzeit in den Einrichtungen eine Bildungsreihe für Eltern mit 15 „**Bildungsbausteinen**“ etabliert, die von externen MitarbeiterInnen für die Eltern angeboten wird.

III Untersuchungskonzeption

Die im vorliegenden Bericht vorgenommenen vergleichenden Analysen zu den Evaluationsergebnissen von „Chancen – gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ setzten voraus, dass die miteinander kontrastierten Daten auf der Basis gleicher Fragestellungen und eines gleichen Untersuchungsdesigns, unter Verwendung gleicher Methoden, zu ähnlichen Messzeitpunkten und in möglichst merkmalsgleichen Personengruppen erhoben worden sind (vgl. Reischmann 2006). Dies war im Großen und Ganzen der Fall (vgl. zur Begrenzung Kap. V.2.2). Im Folgenden wird auf die einzelnen Punkte genauer eingegangen.

1 Forschungsfragen

Die Evaluation der Programme „Chancen-gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ untersuchte schwerpunktmäßig die **Entwicklung von Handlungskompetenzen** der pädagogischen Fachkräfte im Bereich von Vielfalt, Elternzusammenarbeit und Sprachbildung/-förderung sowie in Hinsicht auf Veränderungen und **Entwicklungen der pädagogischen Arbeit** in den beteiligten Einrichtungen, auf der Ebene der Träger sowie im Sozialraum – als Grundlage für die Beurteilung der durchgeführten Weiterqualifizierungsmaßnahmen bzw. der einzelnen Programmelemente.

Konkret standen folgende Fragen im Vordergrund:

1. Wie werden die Programme in den Einrichtungen implementiert?
2. Welche strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen sind in den Einrichtungen realisiert und wie verändern sich diese im Programmverlauf?
3. Wie entwickeln die pädagogischen Fachkräfte in diesem Zusammenhang ihre Einstellungen, ihr professionelles Wissen und Handlungsrepertoire weiter?
4. Wie entwickeln sich das pädagogische Angebot sowie die sozialräumlichen Kooperationen der beteiligten Kindertageseinrichtungen im Programmverlauf weiter?
5. Wie schätzen die pädagogischen Fachkräfte und die übrigen Akteure den Verlauf und die Wirkungen der Programme ein? Welche Akzeptanz haben die Programme vor diesem Hintergrund?
6. Wie sind vor diesem Hintergrund die einzelnen Maßnahmen der Programme zu bewerten?

Die Evaluation berücksichtigt damit sowohl Aspekte der Wirkungsforschung als auch der Implementations- und Akzeptanzforschung (vgl. Kromrey, 2009).

Es bleibt noch anzumerken, dass im Rahmen der Evaluation des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ zusätzlich nach der pädagogischen Qualität des Angebots in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen gefragt wurde. Darüber hinaus fanden zudem die Elternperspektive sowie die in den Einrichtungen eingesetzten BrückenbauerInnen – als Besonderheit dieses Programms – Berücksichtigung, ebenso die Koordinierungsstellen. Da es im vorliegenden Bericht aber um den Vergleich beider Programme geht, werden hier nur jene Aspekte in den Blick genommen, die in beiden Evaluationen eine Rolle spielten; d.h., die nur

in der Evaluation von „*frühstart*“ thematisierten Fragestellungen und damit verbundenen Erhebungsmethoden bzw. Ergebnisdarstellungen bleiben in diesem Kontext ausgeklammert (vgl. hierzu Dahlheimer/Faas/Thiersch 2014b).

2 Evaluationsdesign

Die Beantwortung dieser Fragen erfolgte auf der Basis einer zweijährigen programmbegleitenden, vergleichenden Evaluationsstudie beider Programme. In Hinsicht auf deren Konzeptualisierung wurden vorab folgende Entscheidungen getroffen:

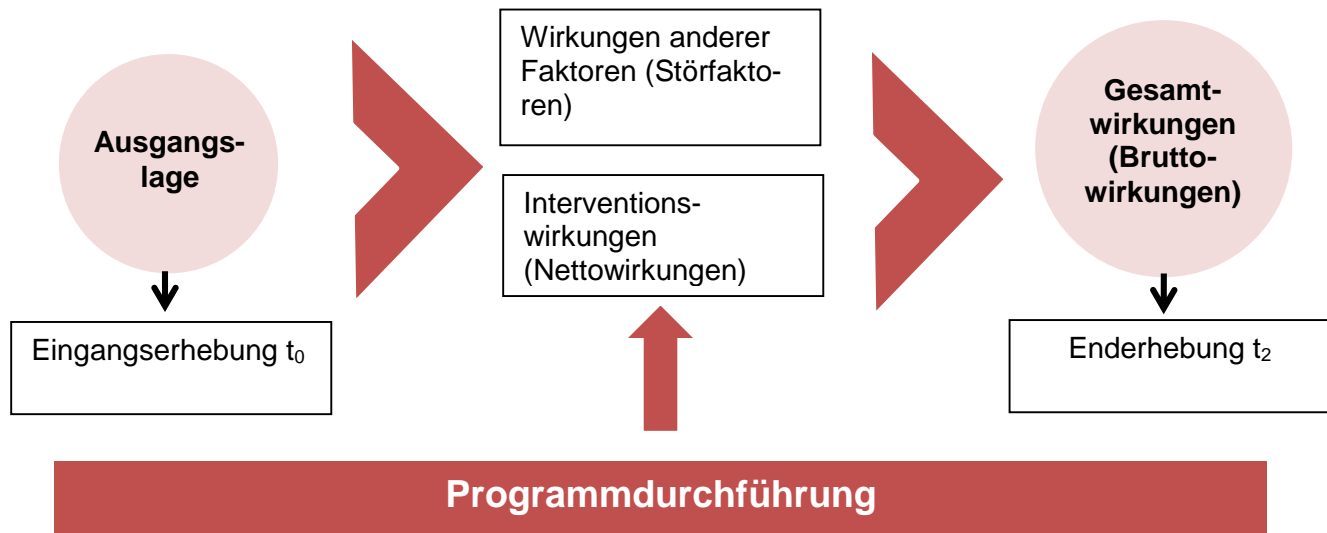
(1) Um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen, war die Evaluation **mehrperspektivisch** angelegt. Hierzu wurden verschiedene quantitative und qualitative Instrumente und Verfahren entwickelt und eingesetzt, standardisierte und teilstandardisierte Fragebögen ebenso wie Leitfadeninterviews, die zusammen „ein reichhaltigeres und aussagekräftigeres Bild als ein monomethodischer Ansatz“ (Brandstätter 1999 zit. n. Stockmann 2004: 15) zu geben vermögen. Die Item-Pools der standardisierten Instrumente wurden anhand vergleichbarer Instrumente, einschlägiger Erhebungen sowie theoretisch bewährter Konzepte generiert und die Formatierung an bewährte Konventionen angelehnt, soweit nicht die Original-Instrumente eingesetzt wurden (z.B. KES-R-Z und KES-R-E). Im Rahmen der Untersuchung wurden EinrichtungsleiterInnen, ErzieherInnen, TrainerInnen bzw. MultiplikatorInnen und ergänzend weitere Akteure befragt.

(2) Inhaltlich bezieht sich das Multimethodendesign sowohl auf organisationale und personale Voraussetzungen der pädagogischen Arbeit, die pädagogische Arbeit selbst als auch auf die konkrete Umsetzung der Programme vor Ort: In den Blick genommen wurden die strukturellen und konzeptionellen **Rahmenbedingungen** der Einrichtungen, die subjektiv wahrgenommenen **Handlungskompetenzen** der pädagogischen Fachkräfte, das von diesen zur Begründung pädagogischen Handelns **aktualisierte Wissen**, die in den Einrichtungen **angebotenen Aktivitäten** insbesondere im Kontext kultureller Vielfalt, die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Einbindung des Sozialraums sowie die im Verlauf der Programme **durchgeführten Maßnahmen**. Das Design ist damit an der Erfassung von verschiedenen Aspekten frühpädagogischer Handlungskompetenz orientiert, sowohl von Handlungsdispositionen als auch ihrer Performanz. Es bezieht sich somit auf ein entsprechend weites Konzept frühpädagogischer Handlungskompetenz (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011).

(3) Die Evaluation erfolgte auf der Basis eines **Prä-Post-Designs**: Die Rahmenbedingungen, Kompetenzen, Aktivitäten sowie Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern und im Sozialraum wurden sowohl zu Beginn (Erhebungszeitpunkt t_0) als auch gegen Ende des Programms (Erhebungszeitraum t_2) abgefragt und dann miteinander verglichen. Ergänzend wurden in der zweiten Programmhälfte (Erhebungszeitraum t_1) Daten zum Programmverlauf erhoben. Die Eingangserhebung gibt in Umfang und Verteilungsmerkmalen ein vollständiges Bild der zu Programmbeginn beteiligten Akteure sowie der erkennbaren Entwicklungsbedarfe der TeilnehmerInnen. Die Enderhebung soll Aufschlüsse über Entwicklungen während der Programmlaufzeit geben. An dieser Stelle soll jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass eine Erfassung der Netto-Wirkungen, d.h. der Veränderungen, die eindeutig den Pro-

grammen zuzuschreiben sind, nicht möglich ist, da andere Faktoren, wie persönliche Entwicklungsprozesse, emotionale Befindlichkeiten und Einflüsse von außen möglicherweise intendierte Wirkungen aufheben, abschwächen, verstärken oder aber für Synergieeffekte sorgen, die nicht vollständig kontrolliert werden können (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Wirkungsmodell der Evaluation



3 Datenerhebung und -analyse

Im Folgenden werden die Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die entsprechend des vorangehend skizzierten Prä-Post-Designs (Erhebungszeitpunkte t_0 , t_2) zu jeweils zwei verschiedenen Messzeitpunkten eingesetzt wurden, sowie die Erhebungs- und Auswertungsverfahren der während des Programmverlaufs einmalig erhobenen Daten genauer dargestellt:

(1) Die LeiterInnen der Einrichtungen beider Programme und der Einrichtungen der Vergleichsgruppe (vgl. III.4) wurden mit Hilfe eines teilstandardisierten Online-Fragebogens zu verschiedenen strukturellen, organisationalen und konzeptionellen Aspekten bzw. Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit in der jeweiligen Kindertageseinrichtung befragt (**Einrichtungsfragebogen**). Inhaltlich ging es um Fragen nach den betreuten Kindern, dem beschäftigten Personal, der Arbeitsorganisation, nach der Lage und Ausstattung der Einrichtung, nach Sprachen, Religionen und sozialer Lage der Familien sowie nach konzeptionellen Aspekten, insbesondere mit Blick auf die zentralen Themen der Programme: Gestaltung von Vielfalt, Sprachförderung, Zusammenarbeit mit Eltern, Vernetzung und Sozialraum.

(2) In einem anderen Zugang wurden die pädagogischen Fachkräfte beider Programme und der Vergleichsgruppe zu ihrem Qualifikationshintergrund und anderen personenbezogenen Daten sowie zu verschiedenen Aspekten ihrer frühpädagogischen Handlungskompetenz befragt. Die verschiedenen Aspekte dieser Kompetenz wurden dabei im Rahmen von Selbsteinschätzungen zu Einstellungen, Wissens-elementen und Handlungsweisen erhoben, und zwar auf Basis 5-stufiger Likert-Skalen (**Fachkräftefragebogen**). Streng genommen

handelt es sich bei den so evozierten Daten nicht um das tatsächliche Wissen und Können oder Handeln der befragten Fachkräfte, sondern vielmehr um subjektiv wahrgenommene Kompetenzaspekte bzw. den subjektiv wahrgenommenen Qualifizierungsbedarf (vgl. hierzu auch Fried 2010). Inhaltlich bezog sich die kompetenzbezogene Befragung auf die Bereiche kulturelle Vielfalt, Sprache, Zusammenarbeit mit Eltern und Sozialraum. Abschließend wurden Fragen zur allgemeinen Beurteilung des jeweiligen Programms gestellt, ebenso zum Programmverlauf.

Auch die MultiplikatorInnen („Chancen – gleich!“) bzw. TrainerInnen („*frühstart* Rheinland-Pfalz“) wurden – in Anlehnung an den Fachkräftefragebogen – auf der Grundlage eines standardisierten Online-Fragebogens zu Haltungen und Wissensselementen in den Bereichen kulturelle Vielfalt, Sprache, Zusammenarbeit mit Eltern und Sozialraum befragt (**MultiplikatorInnen- bzw. TrainerInnenfragebogen**). Darüber hinaus wurden Fragen zur eigenen Motivation, zur Vorbereitung und Durchführung der Tätigkeit, zur Umsetzung der Programme, zu Erwartungen bezüglich ihrer Wirksamkeit, zur Akzeptanz etc. gestellt.

Um relevante Aussagen über die Entwicklung der Selbsteinschätzungen der benannten Akteure hinsichtlich deren frühpädagogischer Handlungskompetenz sowie den angebotenen Aktivitäten in den Einrichtungen treffen zu können, wurden die entsprechenden Items des Fachkräftefragebogens bereits nach der Eingangsbefragung (t_0) einer Itemanalyse unterzogen, aufgrund derer einige weniger gut geeignete Items bei der Enderhebung (t_2) dann keine Berücksichtigung mehr fanden. In einem weiteren Schritt wurden die einzelnen Datensätze mittels deskriptiver Statistiken, Musteranalysen und MCAR-Test nach Little einer Überprüfung auf fehlerhafte und fehlende Werte unterzogen, wobei Fälle mit einem missing-Anteil von $>10\%$ aus dem jeweiligen Datensatz entfernt wurden. Da für alle verbliebenen Fälle die MCAR-Bedingung erfüllt war, wurden deren fehlende Angaben bei der Skalenbildung durch Mittelwerte ersetzt, insofern je Subskala noch mindestens $n-1$ -Argumente (bei 4-6 Items) bzw. mindestens $n-2$ -Argumente (bei 7-10 Items) beantwortet waren. Andernfalls erfolgte für die entsprechenden Fälle ein paarweiser Ausschluss, d.h., die jeweilige Person wurde nur für die betroffene Skala nicht aufgenommen, bei der Berechnung anderer Variablen aber schon einbezogen. Nach Abschluss der Enderhebungen wurden die verbliebenen Items noch einmal getrennt für beide Messzeitpunkte (t_0 und t_2) analysiert, homogene Skalen gebildet und Mittelwerte berechnet, welche der im Fragebogen verwendeten Skalierung entsprechen und somit Werte zwischen 1 und 5 annehmen konnten. Letztendlich konnten für die einzelnen Haupt- und Subskalen auf Basis der Daten der Fachkräftebefragungen im Rahmen der Programme „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ und „Chancen-gleich“ sowie der Vergleichsgruppe gute bis sehr gute interne Konsistenzen ermittelt werden (vgl. Tab. 1).⁴

⁴ Der Schwellenwert für eine zufriedenstellende Reliabilität ist umstritten. Gängigen Konventionen entsprechend wird zumeist ein Mindestwert von 0,7 gefordert (vgl. Nunnally 1978: 245), den die Subskalen z.T. knapp verfehlen. Speziell bei wenigen Indikatoren wird z.T. jedoch auch schon ein Wert von mindestens 0,4 als akzeptabel gewertet (vgl. Peter 1997: 180). Da die Subskalen lediglich für Gruppenvergleiche verwendet werden und Individualdaten nur auf Basis der Hauptskalen verglichen werden, können die Werte insgesamt als durchaus zufriedenstellend bewertet werden.

Tab. 1: Reliabilitätsanalyse der Skalen zur frühpädagogischen Handlungskompetenz zu beiden Messzeitpunkten

Skalen		N	n		Cronbach's α	
			Items	Fälle		t ₀
	t ₀	t ₂				
Haltungen	Vielfalt	5	298	298	,664	,660
	Sprache	5	290	289	,678	,585
	Eltern	5	298	291	,626	,609
	Sozialraum	4	302	299	,646	,732
	Gesamt	19	275	263	,778	,789
Wissen	Vielfalt	5	292	293	,730	,695
	Sprache	6	297	279	,685	,779
	Eltern	7	296	302	,762	,766
	Sozialraum	8	287	286	,800	,833
	Gesamt	26	268	254	,891	,901
Können	Vielfalt	4	297	302	,801	,814
	Sprache	9	288	291	,610	,685
	Eltern	10	280	286	,702	,753
	Sozialraum	6	294	293	,730	,690
	Gesamt	29	261	271	,862	,854

n=alle teilnehmenden Fachkräfte der Eingangs- (t₀) und Enderhebungen (t₂) der Programme „frühstart Rheinland-Pfalz“ und „Chancen-gleich!“ sowie deren Vergleichsgruppe

(3) Mit Blick auf das tatsächlich im Kontext der Bearbeitung beruflicher Aufgaben aktualisierte Wissen wurden die Fachkräfte in den teilnehmenden „frühstart“- und „Chancen-gleich!“-Einrichtungen im Rahmen von **impulsbezogenen, teilstandardisierten Interviews** aufgefordert, eigenständige Argumentationsmuster zu ausgewählten beruflichen Handlungs- und Entscheidungssituationen zu entwickeln: in Hinsicht auf eine Essenssituation, eine angeleitete Aktivität, die Zusammenarbeit mit Eltern und den Einbezug des Sozialraums. Bezugspunkte waren Videosequenzen und Gesprächsimpulse zu konkretem Handeln frühpädagogischer Fachkräfte in diesen Bereichen. Auch die MultiplikatorInnen bzw. TrainerInnen wurden in diese Befragung einbezogen, Fachkräfte der Vergleichsgruppe dagegen nicht.

Die Auswertung der so evozierten und im Anschluss transkribierten Texte erfolgte inhaltsanalytisch, auf der Basis eines vorab entwickelten Kategoriensystems bzw. Codierleitfadens zum berufsbezogenen Wissen frühpädagogischer Fachkräfte. Unterschieden wurden dabei theoriebezogene Wissens Elemente wie das bereichs- und themenbezogene Fachwissen, das frühpädagogische Grundlagenwissen, das didaktische Planungs- und Handlungswissen sowie praxisbezogene Wissens Elemente wie das Organisations-, das Interaktions- und das Beratungswissen (vgl. Faas 2013: 116-123 und 155). Die Überprüfung der Güte des Katego-

riensystems bzw. des Codierleitfadens erfolgte – am erhobenen Textmaterial – auf der Grundlage der Ermittlung der Intercoder-Reliabilität, einem Maß der Objektivität. Gemessen wurden die Übereinstimmungen von drei Codierern hinsichtlich ihrer unabhängigen Einschätzung derselben Textausschnitte. Dabei konnte ein Reliabilitätswert von $\alpha = ,799$ (Krippendorff's Alpha) ermittelt werden, was allgemein als gut zu bewerten ist (vgl. Krippendorff 1980: 164).

Auf der Grundlage des so überprüften Codierleitfadens wurden im Auswertungsprozess dann die Textbestandteile, die eindeutig einer Wissenskategorie zugeordnet werden konnten, systematisch aus dem Material herausgearbeitet. Im Vordergrund stand eine quantitative Strukturierung des jeweiligen Textes auf der Basis theoretisch begründeter Merkmale. Die Deskription dieser Daten erfolgte auf der Basis statistischer Analysen. In einem zweiten Schritt wurden dann die qualitativen Unterschiede zwischen den verschiedenen Antworten in den Blick genommen: zum einen in Hinsicht auf die qualitative Beschreibung prägnanter inhaltlicher Aspekte, zum anderen mithilfe skalierender Einschätzungen zur Elaboriertheit der extrahierten Wissensselemente (elaboriertes vs. nicht elaboriertes Wissen) (vgl. Mayring 2007: 92 ff). Auch diese Daten wurden mithilfe deskriptiv-statistischer Analysen aufbereitet (vgl. im Überblick Faas 2013).

(4) Um auch die konkreten Veränderungen im Bereich des pädagogischen Handelns der Fachkräfte in die Evaluation einbeziehen zu können, wurden darüber hinaus die Aktivitäten erfasst, die den Kindern in den an den Programmen teilnehmenden Einrichtungen sowie in der Vergleichsgruppe in den Themenfeldern „Kulturelle Vielfalt“, „Sprach- und Bildungsförderung“ „Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Kooperationen im Sozialraum“ angeboten wurden. Deren Häufigkeit wurde mit Hilfe von **Aktivitätenlisten**⁵ im Rahmen standardisierter Befragungen von ErzieherInnen zum Beginn und zum Ende der Programme auf der Basis einer 6-stufigen Skala erhoben.

(5) Die Entwicklung von Vernetzung und Kooperationen im Sozialraum wurde in beiden Programmgruppen, jedoch nicht in der Vergleichsgruppe, mit einem **Sozialraumanalysebogen** erhoben. Die Erhebungen bezogen sich auf die Wahrnehmung der Umgebung der Kita durch die Fachkräfte, auf die Differenziertheit der Angebote für Kinder und Eltern und auf Vernetzung der Einrichtungen sowie die Kooperation mit Partnern im Sozialraum, insbesondere mit interkulturellen Partnern.

Zur Auswertung der insgesamt 16 Fragen wurde ein Codierleitfaden erstellt. Die Überprüfung der gebildeten Niveaustufen erfolgte auf Basis der Ermittlung der Intercoder-Reliabilität zwischen zwei Codierern.

⁵ Die Aktivitätenliste wurde in Anlehnung an die im Rahmen der NUBBEK-Studie verwendete Aktivitätenliste (AKFRA für 4-jährige) entwickelt (Tietze et al. 2013). Die ursprüngliche Skala wurde um einige Items ergänzt, die sich auf Tätigkeiten im Kontext kultureller Vielfalt beziehen und damit speziell als Indikatoren für die vorliegende Untersuchung relevant sind. Aufgrund der geringen Stichprobengröße ($n=28$) wurde seitens des Evaluationsteams keine Validierung des Instrumentes vorgenommen. Die Itemanalyse der ursprünglichen Version der Skala (AKFRA-4), die auf Basis einer umfangreicheren Stichprobe ($n=254$) durchgeführt wurde, brachte allerdings sehr gute interne Konsistenzen hervor ($\alpha = ,78$).

(6) Mit den für die jeweiligen Programme Zuständigen der Robert Bosch Stiftung und der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung⁶ sowie mit den jeweiligen TrägervertreterInnen wurden **leitfadengestützte Interviews** zu ihren Erwartungen, ihren Einschätzungen zum Verlauf und ihrer jeweiligen Bewertung der entsprechenden Programme geführt. Ihre Aussagen wurden in erster Linie als Kontextwissen in die Auswertung einbezogen.

(7) Neben diesen jeweils zu Programmbeginn und -ende eingesetzten Instrumenten wurden während der Laufzeit beider Programme zwei weitere Erhebungen durchgeführt. Die MultiplikatorInnen bzw. TrainerInnen sowie die Fachkräfte der Programmgruppen wurden mittels eines standardisierten Fragebogens in einer **Zwischenabfrage** in der Mitte der Programmlaufzeit (Erhebungszeitpunkt t_1) u.a. zu ihrer Zufriedenheit und zur Programmdurchführung befragt.

Außerdem wurden jeweils im letzten Viertel der Programmlaufzeit in ausgewählten Einrichtungen beider Programme sogenannte **Einrichtungsbesuche** durchgeführt. Diese beinhalteten teilstrukturierte Gespräche mit den LeiterInnen und ausgewählten Co-MultiplikatorInnen („Chancen-gleich!“) bzw. ThemenpatInnen („*frühstart* Rheinland-Pfalz“) zur Gewinnung von Informationen über den bisherigen Verlauf der Programmarbeit, über etwaige Probleme und die Zusammenarbeit der Akteure. Im Rahmen dieser Einrichtungsbesuche wurden in den „Chancen-gleich“-Einrichtungen außerdem mit einem weiteren Erhebungsbogen⁷ Ausstattung und Raumgestaltung unter interkulturellen Aspekten begutachtet. In allen besuchten Einrichtungen wurden darüber hinaus die jeweiligen Programmunterlagen in Augenschein genommen.

(8) Ergänzend zu den aufgeführten Instrumenten wurden für die Auswertung die **Protokolle** der MultiplikatorInnen bzw. der TrainerInnen über die Programmdurchführung herangezogen.

Zur Auswertung der erhobenen Daten:

Die Auswertung der multimethodisch erhobenen Daten erfolgte überwiegend auf der Basis deskriptiver Analysen, insbesondere anhand von Häufigkeitsauszählungen und Korrelations- bzw. Assoziationsanalysen. Mittelwertvergleiche der o.g. Skalen sowie Einschätzungen des jeweiligen Programms seitens der Beteiligten wurden für Prä-Post-Vergleiche u.a. mittels Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test durchgeführt. Dieser Test ermöglicht Aussagen darüber, ob die zentrale Tendenz von zwei abhängigen Stichproben (hier zu den Erhebungszeitpunkten t_0 und t_2) signifikant unterschiedlich ist, d.h., ob ein gefundener Mittelwertunterschied rein zufällig entstanden ist oder ob es nahe liegt, dass es bedeutsame Unterschiede zwischen den Untersuchungszeiträumen gibt (vgl. Kähler 2010: 419). Unterschiede zwischen t_0 und t_2 auf der Basis nominalskalierten Daten wurden mit Hilfe eines Chi²-Testes (Fisher-Yates-Test, zweiseitig) hinsichtlich ihrer jeweiligen Signifikanz überprüft. Dieser Test kommt bei geringen

⁶ D.h. mit Frau Susanne Talmon der GHS zu Programmbeginn und mit Frau Christine Kemmsies der GHS zum Programmende sowie mit Frau Andrea Mayer der RBS zu beiden Erhebungszeitpunkten.

⁷ Die Erfassung der Materialien ist angelehnt an einige ausgewählte Items der KES-R-Z und KES-R-E (vgl. Tietze/Schuster/Roßbach 2012; Roßbach/Tietze 2007).

Fallzahlen anstatt des asymptotischen Tests zur Anwendung (vgl. Bortz/Lienert/Boehnke 2008: 110-113). Etwaige Unterschiede zwischen den Gruppen, d.h. den Akteuren der beiden Programme (Programmgruppen) und der Vergleichsgruppe wurden zu Beginn (t_0) und am Ende des Programms (t_2) mittels Mann-Whitney-U-Test ermittelt.

4 Stichprobe

Bei der Eingangsbefragung der Fachkräfte (Fachkräftefragebogen, t_0) ergab sich für beide Programmgruppen und die Vergleichsgruppe die Besonderheit, dass – aufgrund der Abwesenheit einzelner Fachkräfte und stetigem Personalwechsel – nicht alle Personen erreicht werden konnten. Um dennoch einen möglichst hohen Anteil des pädagogischen Personals zu erfassen, wurden **Nachbefragungen** durchgeführt. Da die Enderhebung (t_2) Auskünfte über Veränderungen im Programmverlauf geben soll, wurden zu diesem Zeitpunkt ausschließlich Personen berücksichtigt, die bereits an der Eingangserhebung teilgenommen haben, wodurch die Stichprobengrößen – aufgrund von Personalwechsel – zum Teil eine relativ starke Verlustquote aufweisen (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Stichprobengrößen und Erhebungszeiträume Prä-Post-Design, nach Instrumenten

Instrument	Erhebungszeitpunkt t ₀	n t ₀	Erhebungs- zeitpunkt t ₂	n t ₂	Verlust t ₀ -t ₀₂	Erhebungszeitpunkt t ₀	n t ₀	Erhebungs- zeitpunkt t ₂	n t ₂	Verlust t ₀ -t ₀₂	n t ₀	n t ₂	Verlust t ₀ -t ₀₂
	„frühstart Rheinland-Pfalz“					„Chancen-gleich!“					Vergleichsgruppe		
Einrichtungsfragebogen	11.05 - 12.06.12	13	10.06.14 - 11.07.14	13	0%	20.02. -03.04.12	28	21.11.13 - 01.03.14	28	0%	12	12	0%
Fachkräftefragebogen	gesamt A :03.09. - 02.10. 12	173 144	10.05.14- 26.07.14	124	28%	gesamt A :22.02. -14.06.12	229 189	12.11.13- 14.03.14	145	37%	Gesamt	95	54%
	B: 04.09. - 30.10.12 ⁸	23				B: 23.02. -20.12.12 ⁹	31				B	11	
	C: 21.03. - 01.05.13 ¹⁰	6				C: 09.10. -20.12.12 ¹¹	9				C	0	
Interviews Fachkräfte/ MultiplikatorInnen bzw. TrainerInnen	29.11.12- 06.02.13	21	04.06.14- 26.06.14	16	24%	05.05.-17.07.12	33	23.10.13- 09.01.14	24	27%	--	--	--
Aktivitätenliste	03.09. - 02.10.12	13	29.04.14 - 19.09.14	12	8%	22.02. -14.06.12	28	22.10.13 - 27.02.14	28	0%	14	13	7%
Sozialraumanalyse	27.06.- 16.09.12	13	28.01.14 - 02.04.14	13	0%	27.06.- 16.09.12	28	28.01.14 - 02.04.14	24	14%	--	--	--
MultiplikatorInnen bzw. TrainerInnenfragebogen	25.03. - 21.04.13	7/2	11.04.14- 11.07.14	7/3	0%	06.07. - 08.10.12	11	28.11.13- 29.01.14	10	9%	--	--	--
Interviews Träger/ Pro- gramm-verantwortliche	17.09.-21.09.12/ 15.02.12	7/1	10.06.14 - 12.06. 14/24.09.14	6/1	14%	13.12.11 - 27.03.12	3	24.-02.14 - 28.02.14	5	0%	--	--	--

⁸ Nachgereichte Fragebögen der zum Zeitpunkt A nicht anwesenden Fachkräfte

⁹ Nachgereichte Fragebögen der zum Zeitpunkt A nicht anwesenden Fachkräfte

¹⁰ Nachgereichte Fragebögen der Fachkräfte, die zum Erhebungszeitpunkt A noch nicht in der Einrichtung tätig waren

¹¹ Nachgereichte Fragebögen der Fachkräfte, die zum Erhebungszeitpunkt A noch nicht in der Einrichtung tätig waren

Tab. 3: Stichprobengrößen und Erhebungszeiträume programmbegleitend, nach Instrumenten in beiden Programmgruppen

Instrument	Erhebungszeitpunkt t ₁	N	Erhebungszeitpunkt t ₁	N
	„ <i>frühstart</i> Rheinland Pfalz“		„Chancen-gleich!“	
Fragebogen zum Programmverlauf	20.01.- 19.03.2014	161 (153 Fachkräfte, 6 TrainerInnen, 2 KoordinatorInnen)	17.05.- 10.09.2013	218 (208 Fachkräfte, 10 MultiplikatorInnen)
Teilstrukturierte Gespräche und Beobachtungen/ Materialsichtungen	25.02.- 13.03.2014	9 (3 Einrichtungen mit den jeweiligen LeiterInnen und jeweils 2 ThemenpatInnen)	05.07.- 17.10. 2013	21 (14 Einrichtungen mit den jeweiligen LeiterInnen, 7 Co-MultiplikatorInnen)
Dokumente zur Programm-durchführung	Laufend		Laufend	

Für das Programm „**Chancen – gleich!**“ ergibt sich aus den Einrichtungsfragebögen, dass insgesamt 28 Einrichtungen und 251 (t₀) bzw. 304 (t₂) Fachkräfte (inkl. Leitungen) teilgenommen haben: acht Einrichtungen der evangelischen Kirche Stuttgart, elf Einrichtungen der katholischen Kirche Stuttgart und neun Einrichtungen in Trägerschaft der Landeshauptstadt Stuttgart. Die Durchführung des Programms wurde zunächst von elf, zwischenzeitlich von neun MultiplikatorInnen in den Einrichtungen und zwei bei den jeweiligen Trägern angesiedelten MultiplikatorInnen begleitet.

Am Programm „**frühstart Rheinland-Pfalz**“ haben laut Einrichtungsfragebogen insgesamt 13 Einrichtungen und 170 (t₀) bzw. 181 (t₂) Fachkräfte (inkl. Leitungen) aus den drei Städten Alzey (n=2), Ingelheim (n=6) und Neuwied (n=5) teilgenommen. Zwei der insgesamt 13 Einrichtungen befinden sich in evangelischer Trägerschaft, drei in katholischer Trägerschaft und acht Einrichtungen sind bei kommunalen Trägern angesiedelt. Die Durchführung des Programms wurde von sieben¹² TrainerInnen und drei KoordinatorInnen begleitet.

Die **Vergleichsgruppe** umfasst laut Einrichtungsfragebogen insgesamt 14 Einrichtungen, bestehend aus neun Einrichtungen in Esslingen, vier Einrichtungen in Tübingen und einer Einrichtung in Fellbach sowie insgesamt über 53 (t₀) bzw. 70 (t₂) Fachkräfte (inkl. Leitungen)¹³. Unter den Einrichtungen befinden sich eine katholische und eine evangelische Kita. Die restlichen zwölf Einrichtungen sind in kommunaler Trägerschaft (vgl. Tab. 4). Die Esslinger Einrichtungen wurden im Turnus der „Chancen-gleich!“-Einrichtungen befragt, während die Erhebungen in Tübingen und Fellbach im Rahmen der „*frühstart*“-Befragungen durchgeführt wurden.

¹² Ursprünglich waren acht TrainerInnen beteiligt, aber eine Trainerin ist kurz nach Programmbeginn ausgeschieden. Die Einrichtungen dieser Trainerin wurden von einer anderen Person aus der Trainer-Gruppe übernommen.

¹³ Zu beiden Erhebungszeitpunkten fehlen die Angaben aus jeweils zwei Einrichtungen, so dass die genaue Anzahl der Fachkräfte nicht angegeben werden kann.

Tab. 4: Beteiligung an der Evaluation in Zahlen

Programm	Einrichtungen	betreute Kinder in den Einrichtungen t ₀	davon Kinder mit Migrationshintergrund ¹⁴ t ₀	Fachkräfte t ₀	MultiplikatorInnen bzw. TrainerInnen t ₀ -t ₂	betreute Kinder in den Einrichtungen t ₂	davon Kinder mit Migrationshintergrund ¹⁵ t ₂	Fachkräfte t ₂
„frühstart“	13	1.091	570 (51%)	170	7	1.053	580 (55%)	181
„Chancen-gleich!“	28	1.498	1.060 (71%)	251	11	1.419	999 (70%)	304
Vergleichs-gruppe ¹⁶	14	442	280 (63%)	53	--	556	355 (64%)	70
Gesamt	55	3.031	1.910 (63%)	474	18	3.028	1.934 (64%)	555

Der durchschnittliche Anteil an Kindern, die nach Einschätzung der LeiterInnen einen **Migrationshintergrund**¹⁷ haben, lag zu Programmbeginn bei den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen zwar insgesamt mit 51% („frühstart“) bzw. 71% („Chancen-gleich!“) deutlich über dem landesweiten Durchschnitt von 31% (Statistisches Bundesamt 2012), allerdings bestanden in beiden Programmgruppen beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungen („frühstart“ Min=15%; Max=93%; s=25.128 bzw. „Chancen-gleich!“ Min=2%; Max=84%; M=31%; s=19,837). Letzteres gilt auch für den Anteil der Kinder, die in ihren Familien ausschließlich Deutsch sprechen. Dieser divergierte in den „frühstart“-Einrichtungen sehr stark mit Werten zwischen 11% und 87% (M=49%; s=23.833) bzw. in den „Chancen-gleich!“-Einrichtungen mit Werten zwischen 2% und 69% (M=39%; s=19,026). Auch unter den in den „frühstart“-Einrichtungen beschäftigten Fachkräften hatten zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Mittel etwa jede sechste (t₀: 16%) selbst einen Migrationshintergrund, während dies in den „Chancen-gleich!“-Einrichtungen sogar auf jede vierte Fachkraft zutraf.

Die Untersuchung der sozialen und kulturellen **Situation der Familien** in den Kindertageseinrichtungen der Programmgruppen zeigt zudem, dass Vielfalt im Alltag der meisten Einrichtungen Realität war. In diesen Familien werden besonders häufig süd- und osteuropäische Sprachen gesprochen, dabei spielt in den Familien der „Chancen-gleich!“-Einrichtungen das Türkische, in denen der „frühstart“-Einrichtungen daneben auch das Russische eine große Rolle. In beiden Samples schätzten knapp („frühstart“ 46%) bzw. weit über die Hälfte

¹⁴ Der Migrationshintergrund wurde über die Herkunft der Eltern und die Familiensprache ermittelt (d.h. Migrationshintergrund = nicht deutsche Herkunft mindestens eines Elternteils und/oder Deutsch nicht als vorrangige Familiensprache).

¹⁵ Vgl. Fußnote 7

¹⁶ Zu beiden Erhebungszeitpunkten fehlen die Angaben aus jeweils zwei Einrichtungen, so dass die angegebenen Werte der Vergleichsgruppe leider nicht vollständig sind.

¹⁷ Nicht deutsche Herkunft mindestens eines Elternteils und/oder Deutsch nicht als vorrangige Familiensprache.

(„Chancen-gleich!“ 61%) der LeiterInnen den Anteil der einkommensschwachen Familien auf etwa die Hälfte oder mehr. Im Übrigen berichten die LeiterInnen, dass etwa die Hälfte der Familien („*frühstart*“ 47%; „Chancen-gleich!“ 59%) der christlichen Religionsgemeinschaften angehörten, während 23% („*frühstart*“) bzw. 37% („Chancen-gleich!“) der Eltern islamischen Religionsgemeinschaften zuzuordnen sind.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass in den Samples der beiden Programme der Anteil der Familien, die in **sozial belasteten Verhältnissen** leben, hoch ist, dass gleichzeitig aber die Streuung zwischen den Einrichtungen sehr breit ist. Bei der Auswertung fällt zudem ins Auge, dass bei den Einrichtungen des Programms „Chancen – gleich!“ der durchschnittliche Anteil der Familien mit Migrationshintergrund und der einkommensschwachen Familien höher liegt als bei den „*frühstart*“-Einrichtungen.

Diesem heterogenen Bild entsprechend war es nicht möglich, eine exakt deckungsgleiche Vergleichsgruppe für beide Programmgruppen heranzuziehen. Allerdings verteilen sich die Werte der Einrichtungen der Vergleichsgruppe in den wesentlichen Parametern im Rahmen der beiden Programmgruppen.

IV Ergebnisse

1 Zur Durchführung der Programme

Die Frage nach den Modalitäten der Programmdurchführung ist für die Evaluation von spezifischer Bedeutung, denn nicht allein das Konzept, sondern vor allem die konkrete Realisierung der einzelnen Qualifizierungsmaßnahmen muss als maßgeblich für mögliche Programmeffekte angesehen werden. Insofern ist – bei einem Vergleich zweier Programme – gerade auch dieser Aspekt in den Blick zu nehmen. Entsprechend sind zunächst die wesentlichen Bedingungen und Momente der Durchführung der Programme darzustellen.

1.1 Programmdurchführung „Chancen-gleich!“

1.1.1 Die Konditionen der Programmdurchführung

Die Entscheidung, das Programm „Chancen – gleich!“ in Stuttgarter Kindertageseinrichtungen durchzuführen, war nach Aussage der Programmverantwortlichen von der Robert Bosch Stiftung aus pragmatischen Gründen getroffen worden, wobei sie die Nähe zur Stiftung sowie die gute Zusammenarbeit mit den drei großen Stuttgarter Kindergartenträgern (Evangelische Kirche, Katholische Kirche und Stadt Stuttgart) betonten. Die Träger warben für die Teilnahme am Programm insbesondere bei solchen ihrer Einrichtungen, für die das Thema – etwa auf Grund eines hohen Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund – eine besondere Relevanz hat. Von den 28 Einrichtungen, die sich letztlich für die Teilnahme am Programm „Chancen – gleich!“ entschieden haben, hatten einige schon an thematisch verwandten Programmen teilgenommen bzw. nahmen zeitgleich daran teil, andere hatten sich mit der Thematik noch nicht beschäftigt. Die „Chancen – gleich!“-Kitas stellen also schon mit Blick auf diesen Aspekt eine sehr **heterogene Gruppe** dar; aber nicht nur in Bezug auf solche und andere strukturelle Rahmenbedingungen (vgl. IV.2), sondern auch hinsichtlich ihrer Motivation zur Teilnahme, ihrer Vorerfahrungen und ihrer programmexternen Impulse zur Thematik sind Unterschiede gegeben.

Die Durchführung des Programms wurde vom Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) im Forschungs- und Innovationsverbund an der Evangelischen Hochschule Freiburg (FIVE e.V.) koordiniert und inhaltlich verantwortet. Eine Mitarbeiterin übernahm die Schulung der MultiplikatorInnen, welche die Fortbildungsmaßnahmen in den Einrichtungen realisierten, und begleitete die Programmdurchführung.

Die **MultiplikatorInnen**¹⁸ teilten sich jeweils zu mehreren eine der insgesamt drei Stellen, die bei den drei Trägern angesiedelt waren (je eine Stelle pro Träger). Die meisten hatten eine akademische Ausbildung bzw. waren bereits als FortbildnerIn in anderen Programmen wie Kinderwelten, Early Excellence Centres oder Bildungs- und Lerngeschichten tätig. Es war

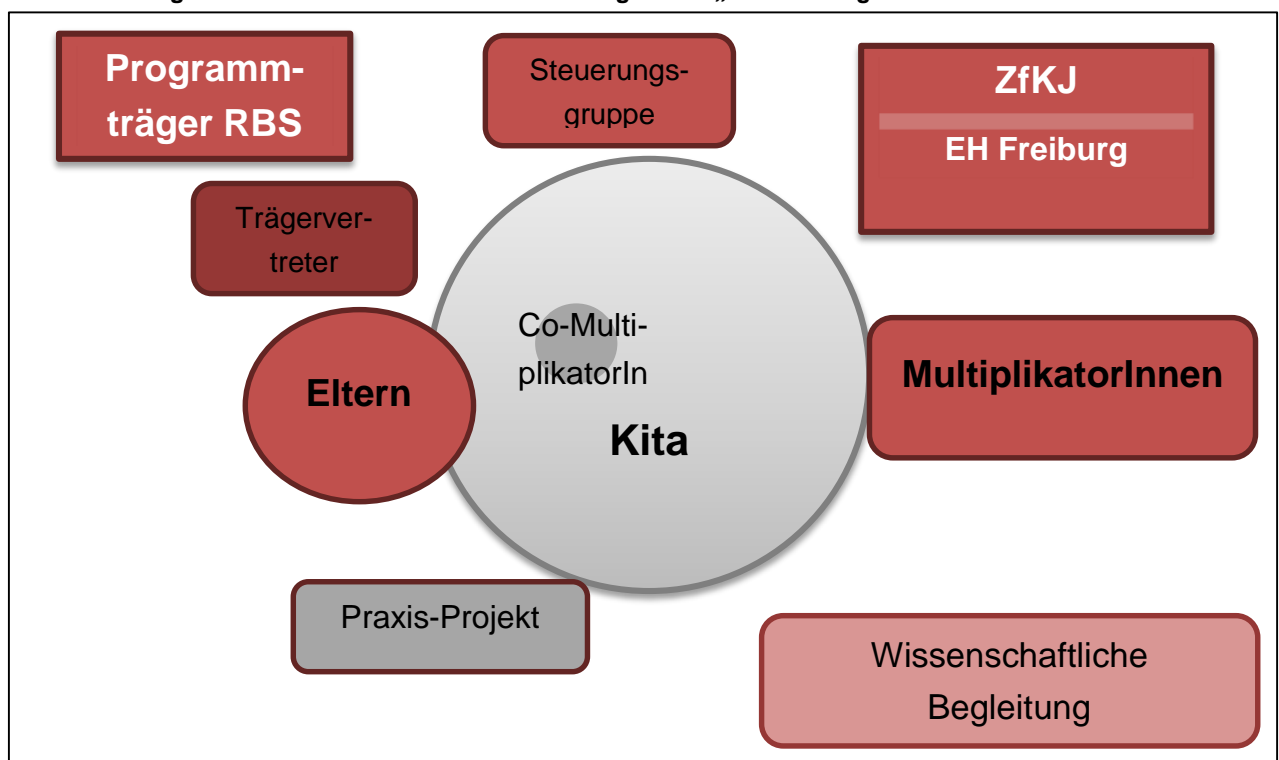
¹⁸ Die Zahl der MultiplikatorInnen, die in den Einrichtungen arbeiteten, schwankte im Programmverlauf zwischen elf und neun; am Programmende arbeiteten zehn MultiplikatorInnen mit den 28 Teams. Außerdem gab es zwei Personen, die am MultiplikatorInnen-Seminar teilnahmen und dann als KoordinatorInnen für „Chancen-gleich!“ bei ihren Trägern tätig waren.

vorgesehen, dass sie nach Programmende bei den Trägern weiter beschäftigt würden, um eine nachhaltige Wirkung der Programmideen über den Programmzeitraum hinaus unterstützen zu können. Diese Erwartung erfüllte sich nur zum Teil: Beim städtischen Träger ist z.B. nach Programmende keine der MultiplikatorInnen mehr beschäftigt.

Die Teilzeitstellen der MultiplikatorInnen waren mit einem Stundenumfang von 2 bis 80 Stunden im Monat ausgelegt, wobei einige MultiplikatorInnen die Fortbildungen und z.T. auch die Prozessbegleitungen für mehrere Einrichtungen durchführten, während andere eher assistierten.

Darüber hinaus gab es auch eine „**Steuerungsgruppe**“, in der die Programmdurchführende und MitarbeiterInnen der Robert Bosch Stiftung mit Trägervertretern¹⁹, den zentralen MultiplikatorInnen und dem Evaluationsteam Informationen über den Programmverlauf austauschten, relevante Fragen diskutierten und Entscheidungen über das weitere Vorgehen fällten. An dieser Steuerungsgruppe nahmen für jeden Träger auch FachberaterInnen teil, die als KoordinatorInnen für die trägerspezifische Koordination sorgten.

Abb. 2: Beteiligte Institutionen und Elemente des Programms „Chancen – gleich!“



¹⁹ Anzumerken ist, dass als kirchliche Träger im Programm „Chancen-gleich!“ die Vorsitzenden der Stadtverbände (Evangelische Kirchenpflege und Caritasverband für Stuttgart) vertreten waren. Die lokalen Kirchengemeinden, die ja auch Trägeraufgaben ausüben, waren nicht speziell eingebunden.

1.1.2 Die schriftliche Grundlage: Der Reader

Schriftliche Grundlage der Programmarbeit war der von Sibylle Fischer²⁰ und Klaus Fröhlich-Gildhoff verfasste Reader mit dem Titel „Das Curriculum – Grundlagen und Materialien“, der für die MultiplikatorInnen, nicht aber für die Fachkräfte gedacht war. Im Reader wird zunächst die Bedeutung von Migration, dem zentralen Programmthema, beschrieben, bevor dann die Darstellung der Konzeption und Erläuterungen zur Programmumsetzung folgen. Eine besondere Bedeutung wird dabei der **Entwicklung** einer **diversitätssensiblen Haltung** auf der Seite der Fachkräfte zugewiesen. Weiter werden die von den Fachkräften zu erwerbenden Kompetenzen für den Umgang mit Vielfalt und die Realisierung einer interkulturellen Pädagogik beschrieben, bevor die **vier Arbeitsthemen** in Form von Fortbildungsmodulen ausgeführt werden. Das sogenannte Grundlagen-Modul zum Thema Migration und die folgenden Module („Zusammenarbeit mit Familien“, „Pädagogische Arbeit mit Kindern“ sowie „Vernetzung und Kooperation“) werden für die verschiedenen Facetten der Arbeit der ErzieherInnen konkretisiert. Der Reader stellt dabei eine anregende Basis dar. Auf der beigefügten DVD werden Arbeitsblätter, methodische Vorgaben, z.B. in Form eines Methodenkoffers, und Anregungen zur Selbstreflexion der Fachkräfte sowie Instrumente zur Qualitätssicherung für die Programmarbeit bereitgestellt. In der konkreten Fortbildungsarbeit wurden aber von den MultiplikatorInnen ergänzend immer wieder auch eigene Materialien eingefügt und ebenso ganze Bausteine zur Sprachförderung und zum Thema Religion/Interreligiöse Bildung ergänzt.

1.1.3 Die Fortbildungen

Die Programmarbeit begann mit einem **kompakten Seminar** für die 13 **MultiplikatorInnen**, in dem sie sowohl in das Programm und seinen spezifischen thematischen Zuschnitt eingeführt wurden als auch die verschiedenen Module durcharbeiteten. Das Kompaktseminar sollte den MultiplikatorInnen inhaltlich und methodisch als Modell für die von ihnen durchzuführenden Teamfortbildungen dienen. Anschließend übernahmen sie eigenständig die Fortbildungen und die Prozessbegleitungen. Im Programmverlauf trafen sie sich im Abstand von fünf bis sechs Wochen mit der Programmverantwortlichen zu Besprechungsrunden für Diskussionen und Rückmeldungen bei Problemen und Herausforderungen ihrer Arbeit.

Das „Rückgrat“ der Programmdurchführung war eine Fortbildungsreihe, in der an **acht Fortbildungstagen** innerhalb von zwei Jahren den **pädagogischen Fachkräften** der teilnehmenden Einrichtungen die **vier Module** des Curriculums vermittelt wurden (vgl. Tab. 5).

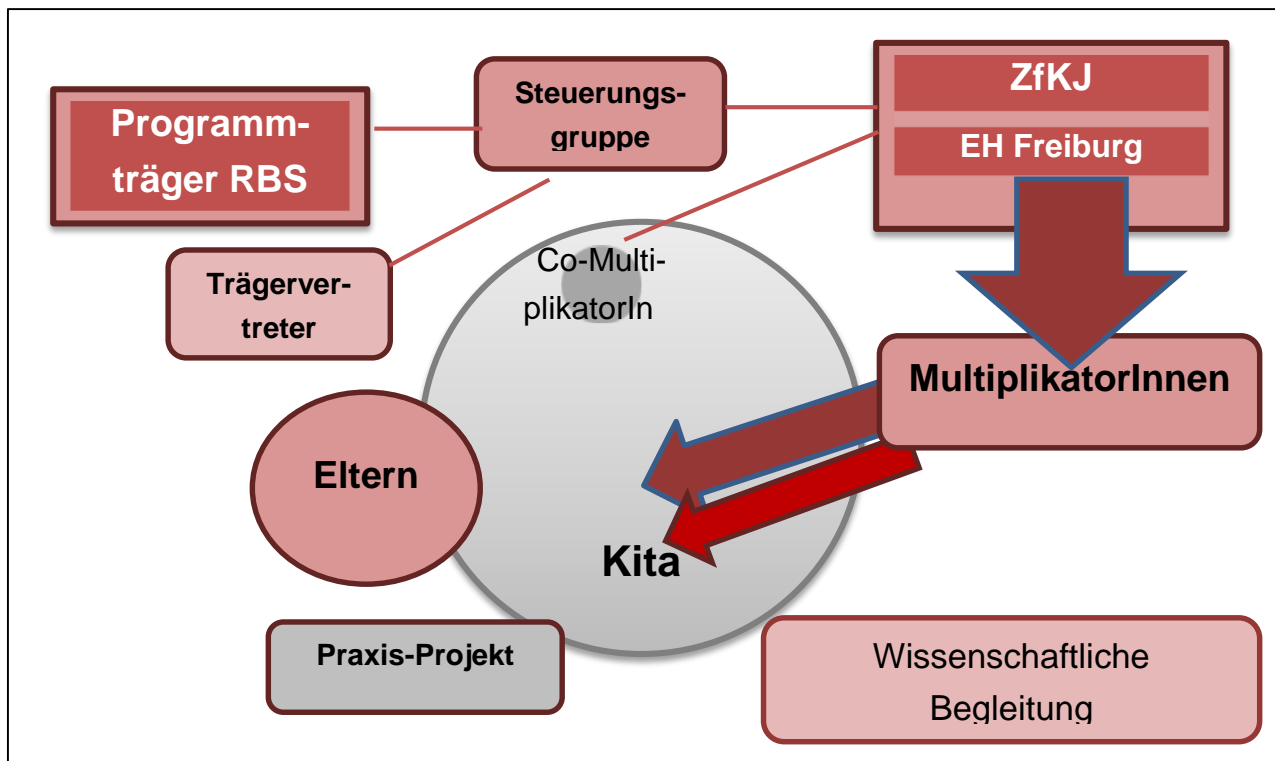
Tab. 5: Module des „Chancen – gleich!“ Curriculums

Module	I. Grundlagen: Migration	II. Zusammenarbeit mit Familien	III. Päd. Arbeit mit Kindern	IV. Kooperation und Vernetzung
Dauer (Tage)	3	2	2	1

²⁰ Mitarbeiterin des ZfKJ/EH Freiburg, die auch die Schulungen und die Programmbegleitung übernahm.

Die Fortbildungen waren als Teamfortbildungen konzipiert; bei kleinen Einrichtungen mit Teams von drei bis fünf Fachkräften wurden Teamgruppen-Fortbildungen²¹ durchgeführt. Für die Auswertung der Fortbildungen liegen 129 Fortbildungsprotokolle²² mit der Dokumentation von gut der Hälfte der Fortbildungstage vor. Der durchschnittliche Verlauf der Fortbildungen lässt sich auf dieser Grundlage gut nachvollziehen.

Abb. 3: Fortbildungen im Programm „Chancen – gleich!“



Für die Reihenfolge der Module war festgelegt, dass das Modul I (Grundlagen/Migration) als erstes absolviert werden sollte, die weiteren konnten frei kombiniert werden. Das Modul IV (Kooperation und Vernetzung) wurde stets als letztes bearbeitet; in wenigen Fällen wurde es auch mit Modul II (Zusammenarbeit mit Familien) kombiniert. Damit dokumentiert sich, dass der Stellenwert dieses Themas im Rahmen des Programms bzw. seiner Umsetzung offensichtlich als eher marginal angesehen wurde.

Die Protokolle zeigen, dass die Fortbildungen in Inhalten und Methoden deutlich am vorgegebenen Curriculum orientiert waren. Allerdings leisteten die MultiplikatorInnen eigenständig Übersetzungsarbeit, indem sie die Fortbildungsinhalte für die Teams verständlich präsentierten. Die MultiplikatorInnen hatten darüber hinaus die Aufgabe, zu den Fortbildungsinhalten mit den Teams konkrete **Zielformulierungen** für ihre Kitas zu erarbeiten.

Als weitere Fortbildungselemente bot die Programmdurchführende spezielle Fortbildungen an, und zwar einerseits für die **Einrichtungsleitungen** (drei Tage) und andererseits für die **Co-MultiplikatorInnen** (zwei Tage). Die Position der Co-MultiplikatorInnen war erst in der Anfangsphase des Programms in das Konzept aufgenommen worden: In den größeren Ein-

²¹ So gab es eine Fortbildung für vier eingruppige und zwei Fortbildungen für drei zweigruppige Einrichtungen.

²² Für die Protokolle war vom Evaluationsteam ein Dokumentationsschema erarbeitet worden.

richtungen wurde jeweils eine Fachkraft aus dem Team mit der Aufgabe betraut, die LeiterInnen bei der programmspezifischen Arbeit zu unterstützen und die Kooperation mit der MultiplikatorIn zu stärken.

1.1.4 Die Prozessbegleitung

Das Konzept sieht neben den Fortbildungen eine sogenannte Prozessbegleitung vor, in der die MultiplikatorInnen mit den Teams die konkrete pädagogische Arbeit im Kontext kultureller Vielfalt besprechen, vor dem Hintergrund der **Impulse aus den Fortbildungen**.²³ 171 vorliegende Protokolle bzw. Protokollnotizen dokumentieren insgesamt etwas mehr als die Hälfte der Sitzungen. Aus den Protokollen ist zu schließen, dass die Prozessbegleitungen sehr viel individueller verlaufen sind als die Fortbildungen. Ein Teil der Einrichtungen griff die Anregungen der Fortbildungen auf, entwickelte eigene Ideen und war bereit, gleich mit Aktionen zu beginnen. Hier bemühten sich die MultiplikatorInnen, ihrem Auftrag gemäß, die Fachkräfte zunächst einmal zur Auseinandersetzung mit dem Migrationsthema und mit der eigenen Haltung anzuregen. Ein anderer Teil der Teams war eher abwartend; es brauchte eine gewisse Zeit, bis das Engagement der Teams in den Protokollen sichtbar wurde. Eine dritte Gruppe schließlich ließ sich nur sehr langsam und mit Widerständen auf das Programm ein. In den Protokollen finden sich deutliche Hinweise auf **hindernde Faktoren**, wie etwa massive Teamkonflikte, Überforderung des jeweiligen Teams durch gravierenden Personalmangel und entsprechenden Personal- und LeiterInnenwechsel oder auch durch schwierige MultiplikatorInnen-Erfahrungen.²⁴ Einen besonderen Akzent erhielt die Programmarbeit durch die **Praxisprojekte**. Im zweiten Programmjahr wurde den Einrichtungen durch einen finanziellen Zuschuss der Robert Bosch Stiftung die Möglichkeit geboten, ihre Programm-Arbeit in einem Projekt zu zentrieren. Die Kitas hatten dazu viel Gestaltungsfreiheit und nicht selten war ein längerer, von den MultiplikatorInnen intensiv begleiteter Prozess nötig, um das Projekt zu konkretisieren.

Während einige Kitas in ihren Projekten Vorhaben realisierten, die sowieso auf der Agenda standen, wie etwa die Einrichtung einer Elternecke oder die Umgestaltung der Bücherecke, machten andere Einrichtungen als Projekt ein besonderes Event, wie etwa Theaterbesuche mit Eltern und Kindern oder das Höhlenprojekt²⁵. Alle Projekte berücksichtigten interkulturelle Aspekte des Kitalebens.

²³ Es geht bei „Chancen – gleich!“ nicht darum, das in der Fortbildung Gelernte in der Einrichtung einfach umzusetzen.

²⁴ Eine Einrichtung hat nach der Hälfte der Laufzeit eine eingeschränkte Mitarbeit am Programm ausgehandelt, eine andere hat in der Schlussphase ebenfalls weniger intensiv mitgearbeitet. Beide Einrichtungen haben aber an den Schlusserhebungen (außer der Sozialraumanalyse) teilgenommen und wurden in die Evaluation einbezogen.

²⁵ In dem Projekt beschäftigten sich Kinder, Fachkräfte und Eltern mit Höhlen und thematisierten dabei die Höhlenerfahrungen von Familien aus verschiedenen Gegenden der Welt. Höhepunkt war dann ein gemeinsamer Besuch der Nebelhöhle im Landkreis Reutlingen (Schwäbische Alb).

1.1.5 Spezielle Aspekte der Programmarbeit: Personelle Ressourcen und Entwicklungen

Die Darstellung der Programmdurchführung wäre unvollständig, wenn nicht auf den **Personealmangel** und den häufig zu konstatierenden **Personalwechsel** eingegangen würde. Beide Faktoren werden in den Protokollen der Prozessbegleitung immer wieder als Hindernis für die Arbeit am Programm angeführt (vgl. 1.1.4). Mehr als ein Drittel (37%) der ursprünglich tätigen Fachkräfte sind zwischenzeitlich ausgeschieden und entsprechend viele neue MitarbeiterInnen eingestellt worden, bei zeitweiliger Stellenvakanz und – daraus resultierend – hoher zeitlicher und organisatorischer Belastung der verbleibenden Fachkräfte. Gerade ein Programm wie „Chancen – gleich!“, das auf die Erarbeitung neuer Haltungen abzielt, kann neuen MitarbeiterInnen nicht einfach mit kurzen Erklärungen vermittelt werden. Im Konzept des Programms wurde – wie in vielen anderen Programmen auch – für dieses Problem keine Vorkehrung getroffen, so dass die Einrichtungen die **Einarbeitung neuer MitarbeiterInnen** im Währenden leisten mussten. 15 (stellvertretende) LeiterInnen waren mit der Einarbeitung zufrieden, aber 20 (stellvertretende) LeiterInnen bezeichneten die Ressourcen dafür als eigentlich nicht ausreichend.

Für die Rekonstruktion der Programmdurchführung ist zum Schluss noch ein Blick auf die **Träger der Einrichtungen** zu werfen. Als TrägervertreterInnen waren im Programm „Chancen-gleich!“ die drei AbteilungsleiterInnen der großen Stuttgarter Kindergartenträgerverbände (Evangelische Kirchenpflege, Caritasverband für Stuttgart und Städtisches Jugendamt) eingebunden. Sie hatten an der Entstehung des Programms mitgewirkt und waren in der Steuerungsgruppe vertreten, hatten aber keine direkten Kontakte zu den Einrichtungen, denn die Koordination der Programmarbeit lag bei den FachberaterInnen der jeweiligen Träger. Allerdings gab es für die Einrichtungen neben den hier angesprochenen Trägern noch eine andere Trägerebene in Form der lokalen Träger, also der Pfarrer der Kirchgemeinden und der Bereichsleitungen beim Jugendamt. Sie hatten als Zuständige vor Ort Einfluss auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen (z.B. Schließtage für die Fortbildungen), vor allem aber waren sie Verbindungspersonen in den Sozialraum hinein. Für eine nachhaltige Wirkung der Programmideen wäre aber für viele LeiterInnen eine stärkere Einbeziehung dieser lokalen Träger durchaus sinnvoll gewesen, nicht zuletzt unter dem Aspekt der Nutzung sozialräumlicher Ressourcen.

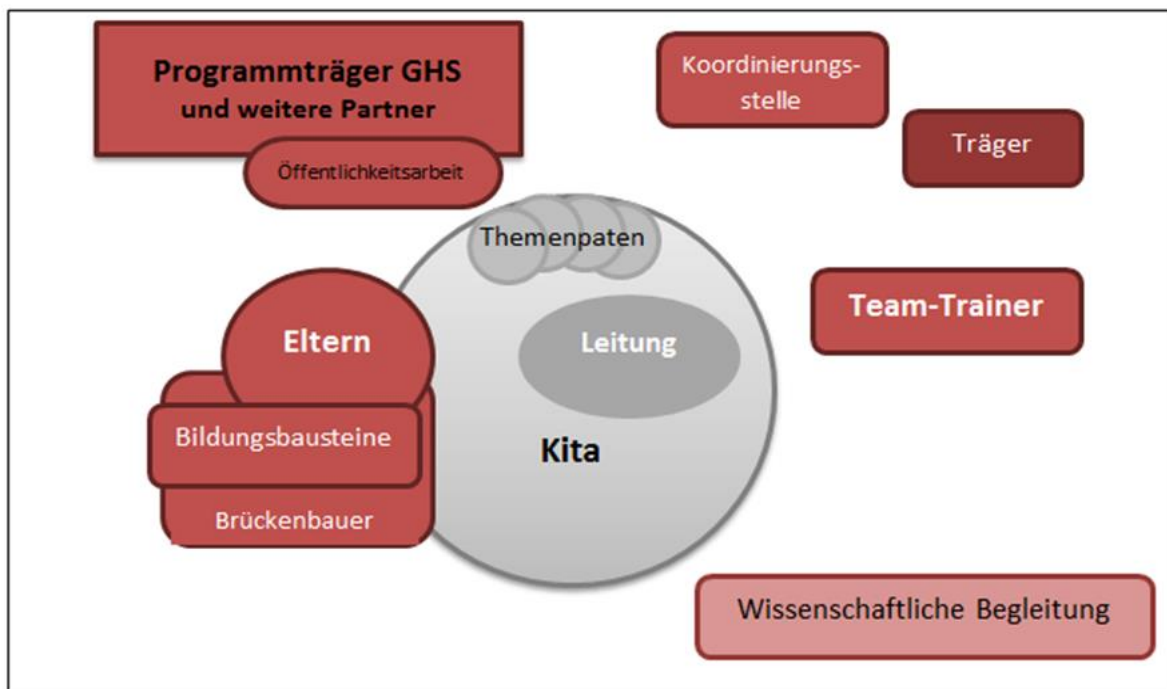
1.2 Programmdurchführung „*frühstart* Rheinland-Pfalz“

1.2.1 Die Konditionen der Programmdurchführung

Das Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ richtete sich in der Ausschreibung nicht an einzelne Einrichtungen, sondern an Kommunen, die sich mit bis zu sieben Einrichtungen, vornehmlich in sozial belasteten Stadtteilen, am Programm beteiligen konnten. Voraussetzung war die Bereitschaft der Kommune, eine Koordinierungsstelle zur Vernetzung der „*frühstart*“-Einrichtungen und zum allgemeinen Ausbau der frühpädagogischen Netzwerke einzurichten. Am Programm nahmen die Städte Alzey, Ingelheim und Neuwied mit insgesamt 13 Einrichtungen in kommunaler und kirchlicher Trägerschaft teil.

Auf Grund der Teilnahmebedingungen ergab sich eine spezifische Auswahl der „*frühstart*“-Einrichtungen mit relativ großen Unterschieden im Hinblick auf die Größe und Angebotsstruktur der Einrichtungen sowie auf die soziale Zusammensetzung der Kinder und Familien. Auch in ihrer Motivation zur Teilnahme, ihren Vorerfahrungen im Bereich der Programmthemen und ihren programmexternen Impulsen (wie die gleichzeitige Teilnahme an thematisch ähnlichen Programmen) stellte das „*frühstart*“-Sample eine **heterogene Gruppe** dar. Die Durchführung des Programms wurde organisiert, koordiniert und inhaltlich gesteuert von einem Team der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung in Frankfurt, das bereits über acht Jahre Erfahrung mit dem Programm „*frühstart*“ in Hessen verfügte²⁶. Das „*frühstart*“-Team organisierte dann auch die Auswahl der Kommunen bzw. der Einrichtungen, rekrutierte die TeamtrainerInnen und weitere FortbildnerInnen für die vorgesehenen Qualifizierungsmaßnahmen (s. Abb. 4+5). Darüber hinaus koordinierte und leitete es die konkrete Durchführung des Programms während der gesamten Laufzeit.

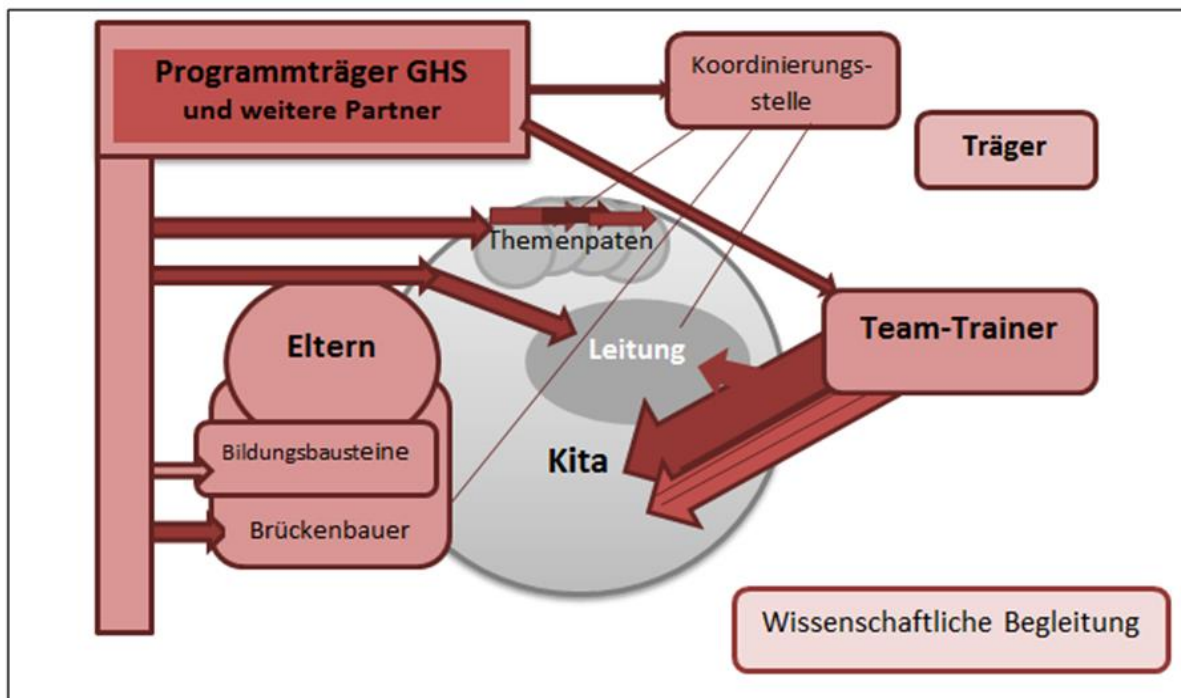
Abb. 4: Beteiligte Institutionen und Elemente des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“



Aus den Abb. 4 und 5 wird die **komplexe Struktur** des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ ersichtlich. Entsprechend komplex stellt sich das Programmgeschehen dar und entsprechend komplex sind die organisatorischen und inhaltlich gestaltenden Aufgaben, die das „*frühstart*“-Team zu bewältigen hat.

²⁶ Zwar war das Team personell nicht über die gesamte Laufzeit beider „*frühstart*“-Programme konstant, aber die Erfahrungen waren im Team präsent.

Abb. 5: Fortbildungen im Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“



1.2.2 Die schriftlichen Grundlagen: Der „frühstart-Leitfaden“ und „frühstart-Navigator“

Das Konzept und die Strukturen des Programms waren bereits vor Programmbeginn im Internet einsehbar; sie wurden auch in Form von Flyern öffentlich bekannt gemacht. Als schriftliche Grundlage für die Programmarbeit wurde dann der „frühstart-Leitfaden“ (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2012) für die im Programm tätigen FortbildnerInnen vorgelegt, später folgte der „frühstart-Navigator“ (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2013) als Programm-Ordner für alle Fachkräfte und die weiteren Beteiligten.

Der „frühstart-Leitfaden“ enthält in einer übersichtlichen Darstellung die **wesentlichen inhaltlichen Aussagen** zum Programm. Die drei zentralen Themen – Vielfalt gestalten, Eltern beteiligen und Sprache fördern – werden hier um das Thema Organisationsentwicklung ergänzt. Darüber hinaus werden die ehrenamtlichen BrückenbauerInnen im Bereich des Themas „Eltern beteiligen“ eingeführt. Abschließend folgen die Themen „frühstart vernetzen“ und „frühstart kommunal verankern“. Für jedes Thema finden sich spezifische **Zielformulierungen** für die Fortbildungen²⁷, die für die Praxis in den Einrichtungen noch weiter konkretisiert und z.T. mit Beispielen erläutert werden. Dennoch sind diese Ziele relativ offen formuliert und beschreiben jeweils eine breite Palette von Anforderungen; die Begründung ist jeweils kurz. In einem zweiten Durchgang werden zu den verschiedenen Themen jeweils Kompetenzen benannt, die die Fachkräfte in den Fortbildungen erwerben sollen.

²⁷ Zum Thema Vielfalt z.B. werden sechs Ziele formuliert: „Alle (Kinder, Eltern, Erzieher) fühlen sich in der Kita willkommen und werden angenommen, wie sie sind. – Jeder hat adäquate Möglichkeiten, seine Kompetenzen weiter zu entwickeln – Die Erzieher erkennen und vermeiden Ausgrenzung – Die in den Familien und der Kita vorhandene Vielfalt zeigt sich in Kita-Gestaltung und Abläufen – Die Erzieher unterstützen die Partizipation von Kindern und Eltern an der Gestaltung des Kita-Alltags – Die Erzieher thematisieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede und nutzen sie als Lernfelder“ (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2012: 10-12).

Für den Bereich „Vielfalt“ etwa werden drei **Kompetenzbereiche**²⁸ angesprochen, zu denen jeweils mehrere Konkretisierungen für die Teams angegeben werden.

Die Ziele und die Kompetenzen werden nicht theoretisch hergeleitet oder begründet, wodurch das Programm einen eher pragmatischen Charakter erhält. Wenige Monate nach Programmbeginn erhielten alle MitarbeiterInnen einen Ordner, den „**frühstart-Navigator**“ (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2013), der im Untertitel „Leitfaden für die Praxis“ genannt wird und der noch deutlicher auf die **Programmdurchführung** und auf **organisatorische Aspekte** bezogen ist. Seine Texte richten sich an alle am Programm beteiligten Personengruppen, und zwar jeweils mit eigens adressierten Texten und Materialien. AdressatInnen sind die städtischen Koordinierungsstellen, die Kita-Teams, die Leitungen, die ThemenpatInnen, die BrückenbauerInnen und die Kita-Träger. Sie erhalten Informationen über den intendierten Nutzen des Programms, über die eigenen Handlungsmöglichkeiten und über den Zeitplan für die „frühstart“-Arbeit. Auch die Themen der geplanten Fortbildungseinheiten werden aufgeführt. Damit und mit zusätzlichen Formblättern, Vorlagen und Meldebögen schafft der „Navigator“ Transparenz in Bezug auf Inhalte, Erwartungen, Zeitstrukturen und konkrete Abläufe. Dem Ordner wird auch die Aufgabe zugeschrieben, zur „Verstetigung“ von „frühstart“, d.h. zur nachhaltigen Wirkung des Programms über die Programmlaufzeit hinaus, beizutragen.

Angemerkt werden soll noch, dass das Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“ durch eine **regelmäßige Öffentlichkeitsarbeit** des „frühstart“-Teams regional bekannt gemacht wurde. Die Programmarbeit wurde durch eine Aufnahmefeier der Einrichtungen eröffnet und durch eine Zertifizierungsfeier beschlossen, beides unter Mitwirkung der Ministerin für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz. Weiter wurde von „frühstart“-Einrichtungen, ebenso wie über bestimmte Events, in lokalen Medien berichtet. Darüber hinaus erschienen während der Programmlaufzeit drei „frühstart“-Newsletter, in denen die Arbeit in den Einrichtungen veranschaulicht und die TrainerInnen vorgestellt wurden.

1.2.3 Team-Fortbildungen und Praxisberatungen in den Einrichtungen

Herzstück der an die Situation vor Ort angepassten Programmarbeit waren auch im Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“ die Inhouse-Fortbildungen und die Praxisbegleitungen. Für jede Einrichtung wurden TrainerInnen bestellt; einzelne TrainerInnen betreuten auch zwei oder drei Teams. Insgesamt arbeiteten sieben TrainerInnen im Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“. Alle TrainerInnen waren mit der Region und den spezifischen Bedingungen vertraut. Sie wurden vom „frühstart“-Team in einem **zweitägigen „Trainerseminar“** auf der Grundlage der schriftlichen Materialien mit dem Konzept des Programms vertraut gemacht. Im weiteren Programmverlauf gab es für die TrainerInnen keine expliziten Fortbildungen, sondern vielmehr fünf Austauschtreffen, sogenannte „**Wissensbörsen**“ (fünf Einheiten zu je ca. vier Stunden).

Die TrainerInnen arbeiteten in den **Einrichtungen** selbständig und eigenverantwortlich. Sie führten **acht Fortbildungstage** zu den vorher festgelegten Themen durch und konnten da-

²⁸ Diese Kompetenzbereiche sind: Empathie, Offenheit, Sensibilität – Wahrnehmung und Wertung – Didaktik. (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2013: 13)

bei die Methoden bzw. konkreten Inhalte mit Bezug auf die Situation vor Ort und die Bedürfnisse der jeweiligen Einrichtung selbst festlegen. Allerdings wurde die Fortbildungsarbeit der TrainerInnen vom „*frühstart*“-Team in Frankfurt kritisch begleitet: Die TrainerInnen hatten die Planungen der einzelnen Fortbildungen und später die Kurz-Dokumentationen der durchgeführten Sitzungen dem „*frühstart*“-Team zur Kenntnis zu geben und erhielten jeweils eine Rückmeldung, die auch mit Nachfragen oder weiterführenden Anregungen versehen sein konnte. Dadurch war eine gewisse Verankerung der durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen im „*frühstart*“-Konzept gewährleistet.

Die Fortbildungen zu den vorgegebenen Themen begannen mit dem Thema Organisationsentwicklung, die Reihenfolge der drei anderen Themen – Vielfalt gestalten, Sprache fördern, Eltern beteiligen – konnte in Abstimmung zwischen TrainerIn und Team bestimmt werden. Um die drei oben beschriebenen Themen und das zusätzliche Thema Vernetzung intensiver in den Einrichtungen zu verankern, gab es in den Teams sogenannte ThemenpatInnen, die ihr jeweiliges Thema in der Kita präsent halten und die Leitungen und die TrainerInnen bei der Bearbeitung unterstützen sollten.

Die Fortbildungen wurden jeweils mit dem gesamten Team als Inhouse-Fortbildung durchgeführt und sie erreichten, wie aus den Fachkräfte-Befragungen hervorgeht, einen sehr großen Teil der Fachkräfte. Etwa zwei Drittel (67%) aller Fachkräfte, die seit Programmbeginn an „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ teilnahmen, berichteten, dass sie an allen acht Fortbildungen teilgenommen haben. Insgesamt kann von einer kontinuierlichen Beteiligung der Fachkräfte an den Fortbildungen gesprochen werden.

Die Dokumentationen der TrainerInnen zeigen, dass in den Fortbildungen unterschiedliche **Arbeitsformen und Methoden** kombiniert und die Bearbeitung der Themen auf die jeweilige Situation in den Einrichtungen hin konzipiert wurde. Es lässt sich vor diesem Hintergrund konstatieren, dass die Fortbildungs-Inputs von „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ relativ unterschiedlich durchgeführt wurden und keinem gemeinsamen Umsetzungsplan folgten. Zusätzlich zu den Fortbildungen führten die TrainerInnen in ihren Einrichtungen jeweils **10 bis 16 Praxisberatungen** von je drei Stunden Dauer durch (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2013: 10). Diese hatten das Ziel, die Teams darin zu unterstützen, „Einstellungen und Routinen zu reflektieren und Förderung im Alltagshandeln einzusetzen“ (ebd.: 7). Die Praxisberatungen fanden dabei überwiegend in Form von **Hospitationen** statt, in denen Beobachtung und differenzierte Rückmeldung kombiniert wurden. Die Hospitationen waren für die Fachkräfte ein freiwilliges Angebot, das im Allgemeinen gut angenommen wurde, wenngleich sich auch nicht alle Fachkräfte darauf einlassen konnten. Die Praxisberatungen boten insgesamt die Chance, die konkrete Praxis der Einrichtungen genauer in den Blick zu nehmen und **Impulse** zur Veränderung zu geben. Die TrainerInnen gaben dabei auch **konkrete Anregungen** zur Selbstreflexion, zur Raumgestaltung oder Anstöße zur konzeptionellen Weiterentwicklung, etwa in Richtung „offene Arbeit“. Darüber hinaus wurden in den Praxisberatungen auch Themen der Fortbildungen aufgegriffen, ebenso wie z.T. auch Themen und Beispiele der Hospitationen in den Teamfortbildungen Berücksichtigung fanden. Diese Verschränkung von Fortbildung und Praxisberatung wurde durch das „*frühstart*“-Team in Frankfurt ausdrücklich gebilligt, weil – so die Annahme – in dieser Form den Entwicklungen in den einzelnen Einrichtungen gut Rech-

nung getragen werden konnte. Inwieweit sich die Praxisberatungen aber auf die „*frühstart*“-Themen im engeren Sinn bezogen und inwieweit sie allgemein die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit betrafen, lässt sich aus den Unterlagen nicht rekonstruieren. Man kann aber, wie oben bereits erwähnt, davon ausgehen, dass sich die Praxisberatungen immer auch mit der Entwicklung allgemeiner pädagogischer Qualität in den Einrichtungen befassten, so dass auch hier die inhaltliche Arbeit an den Programmthemen möglicherweise weniger explizit war, d.h. die konkrete Umsetzung keinem allgemein verbindlichen Vorgehen folgte (s.o.).

Im Übrigen ist anzumerken, dass im „*frühstart*-Navigator“ ausdrücklich erklärt wird, dass für die Durchführung des Programms „abgesehen von den Fortbildungszeiten (...) der Kita bei der Umsetzung von ‚*frühstart*‘ kein großer zusätzlicher Aufwand entstehen“ (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2013: S. 7) soll. Damit wird der gegenwärtig großen Belastung der Fachkräfte durch die alltägliche pädagogische Arbeit und durch Organisationsaufgaben Rechnung getragen. Dieser Umstand bedeutet aber auch, dass Eigenarbeit und das Eigenstudium der Fachkräfte – z.B. in Form von Beobachtungen, Dokumentationen, von Übungen oder von Lektüre – nicht eigens vorgesehen sind.

1.2.4 Die Qualifizierung der Leitungen und der ThemenpatInnen

Das Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ beinhaltete über die gemeinsamen Teamfortbildungen hinaus weitere Fortbildungen für zwei bedeutsame Gruppen von Fachkräften: die Leitungen und die ThemenpatInnen.

Die **Leitungen** werden im Konzept von „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ als besonders relevant für den Programmverlauf angesehen: Als Führungskräfte wird ihnen „eine besondere Rolle bei der Einführung und kontinuierlichen Umsetzung von ‚*frühstart*‘ zugewiesen (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2012: 5). Die LeiterInnen erhielten **fünf zusätzliche Fortbildungen**, die sich zum einen auf die Rolle der Leitung bei der Etablierung und Realisierung sowie der Verstetigung des Programms, zum anderen auf Probleme des Zeitmanagements bezogen. Eine Fortbildungseinheit befasste sich mit Fund-Raising. Die Leitungs-Fortbildungen wurden von unterschiedlichen externen FortbildnerInnen für alle „*frühstart*“-Leitungen gemeinsam durchgeführt. Damit ergaben sich auch Anregungen und Austausch über Stadt- und Trägergrenzen hinaus. Die Fortbildungen waren allerdings inhaltlich nicht speziell auf die Themen von „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ konzentriert, sondern behandelten vorrangig Rolle und Funktion der LeiterInnen. Darüber hinaus wurden fünf Treffen explizit für den **Erfahrungsaustausch** von LeiterInnen und KoordinatorInnen organisiert.

Die Arbeit an den zentralen Programmthemen wurde in den Teams dadurch intensiviert, dass jeweils eine Fachkraft aus dem Team sich als **ThemenpatIn** für eines der drei zentralen Themen – Sprache, Vielfalt, Eltern – und für das zusätzliche Thema Vernetzung spezialisieren konnte bzw. sollte. Das Konzept von „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ sah vor, dass die ThemenpatInnen sich vertieft Kenntnisse im jeweiligen Thema aneigneten, so dass sie dann die LeiterInnen bei der Bearbeitung des jeweiligen Themenschwerpunktes im Team unterstützen und möglicherweise den TrainerInnen bei der Durchführung der entsprechenden Fortbildung zur Hand gehen können.

Für diese Aufgabe erhielten die ThemenpatInnen jeweils **zweitägige Fortbildungen**, die zeitlich gestaffelt angeboten wurden. Die Fortbildungen für die ThemenpatInnen wurden dabei, wie die für die LeiterInnen, von weiteren externen FortbildnerInnen übernommen. Aus den Berichten zu den Themenpaten-Fortbildungen geht hervor, dass die Fortbildungen zu den vier „*frühstart*“-Themen unterschiedlich intensiv besucht wurden und dass auch die Motivation der ThemenpatInnen unterschiedlich war. Die Organisation der Fortbildungen erwies sich insgesamt als schwierig: z.B. erhielten die ThemenpatInnen ihre Fortbildungen z.T. erst nach der Bearbeitung der jeweiligen Themen in den Team-Fortbildungen. Allgemein bleibt aber festzuhalten, dass durch die Fortbildungen für die Leitungen und für die ThemenpatInnen weitere Impulse in die Teams vermittelt werden konnten, deren Anregungspotential die Team-Fortbildungen und Praxisberatungen im günstigen Fall sinnvoll ergänzten, um beiden Personengruppen neue Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

1.2.5 Die Tätigkeit der Koordinierungsstellen, der Träger und der BrückenbauerInnen

Zusätzlich zu den Fortbildungen für die verschiedenen Fachkräfte-Gruppen und zu den Praxisberatungen enthält das Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ weitere Impulse durch die Einbeziehung von bestimmten Personengruppen mit je speziellem Auftrag. Deren Rolle im Programm soll im Folgenden dargestellt werden:

Die **kommunalen Koordinierungsstellen** sind eine Besonderheit des „*frühstart*“-Konzepts. Das Programm gibt vor, dass die drei teilnehmenden Städte jeweils eine Stelle im Umfang von fünf bis sieben Stunden pro Woche innerhalb der Stadtverwaltung einrichten, die die „*frühstart*“-Einrichtungen untereinander und im Stadtteil **vernetzen** und die „*frühstart*“-Ideen in der jeweiligen Kommune **verankern** soll. Für die Förderung der Kinder und ihrer Familien ist es wichtig, dass die Einrichtungen im Sozialraum vernetzt sind und dass sie mit anderen Institutionen zusammenarbeiten, die den Familien Unterstützung und Anregung bieten. Auf diese Weise können die Ressourcen der sozialen Infrastruktur im Stadtteil bzw. in der Kommune – so die Annahme – besser genutzt werden. Im Kontext dieser Vernetzung geht es auch darum, die Ideen des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ in den verschiedenen Gremien der Stadt **bekannt zu machen** (vgl. Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2013: 16 ff.).

Die drei KoordinatorInnen, eine Verwaltungskraft und zwei MitarbeiterInnen mit pädagogischer Ausbildung, wurden vom „*frühstart*“-Team auf ihre Aufgabe vorbereitet und erhielten **Fortbildungen**, die z.T. gemeinsam mit den LeiterInnen durchgeführt wurden. Darüber hinaus gab es gemeinsame **Erfahrungsaustausch-Treffen**. Überhaupt wird der Kontakt zu den LeiterInnen als eng beschrieben; die KoordinatorInnen berichteten, dass sie sich bemühten, die Bedürfnisse der Einrichtungen wahrzunehmen und nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten zu erfüllen. Die KoordinatorInnen berichteten auch von ihrer intensiven Zusammenarbeit innerhalb der Verwaltung und der Präsentation des „*frühstart*“-Programms in kommunalen Gremien.

Ein anderer Bereich der KoordinatorInnen-Tätigkeit war die Organisation und inhaltliche Begleitung der ThemenpatInnen- und der BrückenbauerInnen-Treffen, bei denen Austausch und Anregungen im Vordergrund standen. Weiter berichteten die KoordinatorInnen in den Interviews von ihrer Zusammenarbeit mit sozialen Institutionen der Stadt wie dem Mehrgene-

rationenhaus, dem Gesundheitsamt oder der Stadtbibliothek, u.a. mit einer russischsprachigen und einer türkischsprachigen Vorlese-Initiative durch Frauen mit Migrationshintergrund. Die Aussagen der KoordinatorInnen lassen dabei erkennen, dass sie zentrale Angebote in der Kommune initiieren, dass sie aber die Einrichtungen nicht speziell in der Kooperation in ihrem jeweiligen Stadtteil, also in ihrem sozialräumlichen Bezug, unterstützen.

Für die Realisierung des Programms sind letztlich auch die **Träger der Einrichtungen** in besonderer Weise bedeutsam. Während sie im „*frühstart*-Leitfaden“ nicht eigens Erwähnung finden, werden sie im „*frühstart*-Navigator“ als relevante Akteure in einem eigenen Kapitel mit ihren Aufgaben und Möglichkeiten dargestellt. Den Trägern wird hier u.a. in Aussicht gestellt, dass durch die Qualifizierungsoffensive in Form von Fortbildungen und Praxisberatungen die Attraktivität ihrer Kitas gesteigert, die Zufriedenheit der ErzieherInnen und Eltern erhöht und die Vernetzung in der Stadt gefördert wird (vgl. Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2013: 74). Als Aufgaben für die Träger formuliert der Navigator: „Als Träger unterstützten Sie den Prozess der Kitas, ihr Profil im Hinblick auf die Themen (...) zu schärfen und die Wege der Umsetzung weiterzuentwickeln sowie konzeptionell zu verankern“ (ebd.). Dabei werden konkrete **Unterstützungsaufgaben** wie die Ermöglichung der Schließtage für die Teamfortbildungen und die Teilnahme der ErzieherInnen an überregionalen Fortbildungen angesprochen (ebd.: 76), ebenso die Bitte um finanzielle Unterstützung von „*frühstart*“-Aktivitäten (ebd.: 77). Als besonders bedeutsam erscheint die Aufforderung an die Träger, von Beginn an den Leitungen zu signalisieren, dass sie als Träger an einer **Verstetigung von „*frühstart*“** Interesse haben (ebd.: 76). Die Träger, die diese Aufgaben übernommen haben, sind sehr heterogen, wie Abb. 6 zeigt.

Abb. 6: Überblick über die Träger der an „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Einrichtungen

Städte	Kommunaler Träger	Ev. Träger	Kath. Träger	gesamt
Alzey	Stadt Alzey: 1	Evang .Kirchengemeinde Alzey: 1	--	2
Ingelheim	Stadt Ingelheim: 5	--	Kath. Kirchengem. St. Michael: 1	6
Neuwied	Stadt Neuwied: 2	Verband Ev. Tageseinrichtungen f. Kinder Neuwied: 1	KiTa gGmbH Koblenz: 2	5
Gesamt:	8	2	3	13

Zwei Drittel der teilnehmenden Einrichtungen sind in kommunaler Trägerschaft, wobei die Stadt Ingelheim mit fünf Einrichtungen die meisten Kitas in das Programm einbrachte. Die kirchlichen Träger zeigen unterschiedliche Strukturen: Die beiden kirchlichen Einrichtungen in Neuwied gehören jeweils einem größeren evangelischen bzw. katholischen Trägerverbund (mit insgesamt sechs bzw. sieben Einrichtungen) an, während die kirchliche Einrichtung in Alzey und in Ingelheim von der jeweiligen Kirchengemeinde getragen wird. Trägerfunktion für die beiden letztgenannten Einrichtungen üben dementsprechend die Gemeindepfarrer aus, während in den Trägerverbänden und in den Kommunen jeweils ein Geschäftsführer bzw. eine Gesamtleitung mit einschlägiger pädagogischer Ausbildung für die Trägeraufgaben beauftragt ist.

Schließlich ist noch auf eine weitere Besonderheit des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ einzugehen, und zwar auf den Einsatz von Ehrenamtlichen, die „den Kontakt und die Einbindung der Eltern in die Kindertageseinrichtungen stärken“ (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2013: 64) und die Arbeit der Fachkräfte unterstützen sollen. Diese „**Brückenbauer**“ wurden am Ende des ersten Jahres der Programmlaufzeit angeworben; insgesamt waren im zweiten Programmjahr 22 BrückenbauerInnen in elf Einrichtungen eingesetzt. Die BrückenbauerInnen wurden in einer Online-Befragung zu persönlichen und tätigkeitsbezogenen Aspekten sowie zu Ihrer Einschätzung des Programms befragt. Aus der Befragung, an der sich 14 BrückenbauerInnen beteiligt haben, geht hervor, dass von den 13 Frauen und einem Mann ca. 80% zum Erhebungszeitpunkt zwischen 30 und 46 Jahre alt waren, so dass sich annehmen lässt, dass die meisten BrückenbauerInnen Eltern von Kindergarten- und Grundschulkindern sind oder es jedenfalls sein könnten. Zwei der BrückenbauerInnen waren unter 30 Jahre alt und einer im Rentenalter. Über die berufliche Situation der BrückenbauerInnen lässt sich sagen, dass zwei eine pädagogische Tätigkeit (LehrerInnen) ausübten und vier einen kaufmännischen Beruf hatten; zwei arbeiteten im Gesundheitswesen und zwei waren JuristInnen. Die anderen lassen sich keinem Berufsfeld eindeutig zuordnen, eine Person gab keine berufliche Funktion an. Die BrückenbauerInnen bilden also beruflich eine **heterogene Gruppe**, die ganz überwiegend über qualifizierte Ausbildungen verfügt.

Von den BrückenbauerInnen berichten vier, dass sie Erfahrungen im Kitabereich haben (u.a. als ElternvertreterIn oder Vorlesepatin), drei hatten sich im Vorfeld mit dem Thema Vielfalt schon näher auseinandergesetzt. Die Mehrheit der BrückenbauerInnen war also offensichtlich mit den Themen von „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ nicht schon vorab vertraut. Etwas überraschend sind die Angaben über die Zeit, die die BrückenbauerInnen für ihre Tätigkeit aufwenden. Die Hälfte gab an, bis zu zwei Stunden im Monat spezifisch als BrückenbauerIn tätig zu sein, die andere Hälfte nannte zwischen vier und sieben Stunden im Monat als durchschnittliche Beschäftigungsdauer. Zur Tätigkeit der BrückenbauerInnen ist anzumerken, dass in der deutschen Kindertagesbetreuungs-Landschaft der Einsatz von Ehrenamtlichen keine Tradition hat, im Gegensatz etwa zu angelsächsischen Ländern. Möglicherweise ist hierzulande die Angst vor Deprofessionalisierung zu groß, angesichts einer im europäischen Vergleich erst am Anfang stehenden Akademisierung und einer Tradition, in der die Tätigkeit der Fachkräfte häufig immer noch aus weiblicher Intuition und Mütterlichkeit abgeleitet und nicht als Profession akzeptiert wird (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012).

1.2.6 Die Bildungsbausteine für die Eltern als Ergänzung der Programmarbeit

Während der Programmlaufzeit wurde mit den Bildungsbausteinen ein weiteres Element dem „*frühstart*“-Programm hinzugefügt: Damit „die Eltern ihr Zuhause als Bildungsort entdecken“ können, boten die „*frühstart*“-Kitas den Eltern die Möglichkeit, sich mit Bildungsprozessen ganz konkret und anregend, vor allem auch für die alltäglichen häuslichen Situationen, zu beschäftigen. „Ziel ist es, Väter und Mütter frühzeitig in die Bildung ihrer Kinder einzubeziehen, um die frühkindliche Entwicklung auch zu Hause kompetent begleiten zu können“ (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2013: S. 20). In 14 Treffen erhielten Eltern **Informationen über das kindliche Lernen** (vgl. Abb.7). Im Fokus standen diejenigen Eltern, die noch unsicher sind, wie sie ihre Kinder im Bildungsprozess unterstützen können.

Abb. 7: Themen der Bildungsbausteine

<ol style="list-style-type: none">1. Lernen zu Hause und in der Kita2. Lernräume zu Hause3. Lernen durch Bewegung4. Ausflug im Kita-Umfeld5. Sprache erleben6. Zweisprachig aufwachsen7. Bilderbücher – eine Zauberwelt für Kinder und ihre Eltern8. Besuch der Stadtbücherei – Alternativ: Besuch der Grundschule	<ol style="list-style-type: none">9. Was lernt mein Kind durchs Fernsehen?10. Kreatives Gestalten11. Spielend lernen – Gesellschaftsspiele12. Zu Hause auf Buchstaben- und Zahlensuche13. Die Welt der Ruhe14. Lern- und Spielfest zum Abschluss
---	---

Die Bildungsbausteine wurden für die Eltern durch **externe Referenten** in zehn Einrichtungen angeboten – in den meisten Fällen direkt in den einzelnen Kitas, für die kommunalen Kitas in Ingelheim als zentrale Veranstaltung. Vom „*frühstart*“-Team wurden den Einrichtungen dafür eigene Ordner mit methodischen Anregungen zu jedem Thema bereitgestellt. Manche Einrichtungen stimmten die **Termine** mit den Möglichkeiten der Eltern genau ab. So platzierten einige Einrichtungen die Bildungsbausteine am Vormittag, um die nicht berufstätigen Frauen gut zu erreichen, während andere Einrichtungen die Bildungsbausteine in den späten Nachmittagsstunden anboten und dafür eine Kinderbetreuung und ein Abendessen organisierten, so dass die Eltern die Veranstaltungen besuchen konnten, ohne zu Hause noch für das Abendessen sorgen zu müssen. In Ingelheim wurden die Bildungsbausteine einrichtungsübergreifend von MitarbeiterInnen der Volkshochschule angeboten. Über die **Teilnahme der Eltern** an den „**Bildungsbausteinen**“ haben die Einrichtungen Aufstellungen für die Gemeinnützige Hertie-Stiftung gemacht, aus denen hervorgeht, dass der Besuch in den Einrichtungen unterschiedlich war und dass der Besuch auch zu den verschiedenen Themen (und sicher auch zu den unterschiedlichen Terminen) sehr schwankte. So wurde über Veranstaltungen mit 25 und mehr Eltern, aber auch mit nur zwei oder drei Eltern berichtet.

1.3 Die Programmdurchführung von „Chancen-gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ im Vergleich

Der Vergleich beider Programme konzentriert sich zunächst auf die Konzepte, die vorangehend dargestellt wurden. Hierzu lässt sich konstatieren, dass beide Programme von denselben gesellschaftlichen Zeitdiagnosen ausgehen, indem sie Bezug nehmen auf die gegenwärtig vorzufindende kulturelle und soziale Vielfalt, mit spezifischer Berücksichtigung der Kindertageseinrichtungen, und auf die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial belasteten Familien. Zur **Verbesserung von Chancengerechtigkeit** und zur Realisierung eines angemesseneren **Umgangs mit Vielfalt** konzipieren beide Programme Qualifizierungsmaßnahmen für die pädagogischen Fachkräfte in Kitas, die sowohl Teamfortbildungen als auch Praxisberatungen beinhalten.

In den Themen der Fortbildungen weisen die Programme jedoch gewisse Unterschiede auf. Mit dem **Schwerpunkt** auf dem **Migrationsthema** setzt das Programm „**Chancen-gleich!**“ einen sehr eigenen Akzent. Andere Programme, Projekte und Fortbildungen zur Verbesse-

rung der Situation von bildungsbenachteiligten Kindern in Kindertageseinrichtungen stellen überwiegend die Sprachförderung in den Mittelpunkt, wie z.B. bei Oberhumer/Ulich/Soltendieck (2010), im Rucksack-Projekt (RAA 2004) oder im Bundesprojekt „Frühe Chancen“ (BMFSFJ 2012) (vgl. auch Baumeister/Grieser 2011). Aspekte interkultureller Pädagogik ergänzen hier allenfalls das jeweilige Programm. Eine andere Gruppe von Projekten thematisiert das Migrationsthema im Kontext von Diversität in einem weiteren Sinne, so dass auch Dimensionen wie Gender, Familienformen, Religion, soziale Lage oder Lebensalter einbezogen werden (vgl. z.B. Wagner 2008). Einem so weiten Verständnis von Vielfalt folgt „Chancen-gleich!“ nicht, das Programm geht vielmehr davon aus, dass in der Arbeit der Fachkräfte am Migrationsthema ein Schlüssel für die Verbesserung der Bildungschancen der benachteiligten Kinder liegt.

Das Konzept des Programms „**frühstart Rheinland-Pfalz**“ bestimmt für die Qualifizierung der Fachkräfte thematisch keinen solchen Schwerpunkt, sondern formuliert einen **breiteren Ansatz**, indem es die Themen ‚Gestaltung von Vielfalt‘, ‚Elternbeteiligung‘ und ‚Sprachförderung‘ quasi gleichberechtigt nebeneinander stellt. Das Migrationsthema stellt im Bereich des Umgangs mit Vielfalt ein Thema unter anderen dar. Allerdings muss der thematische Unterschied zwischen den beiden Programmen als weniger gewichtig eingestuft werden, weil zu berücksichtigen ist, dass das Programm „Chancen – gleich!“ neben dem besonders bedeutsamen Grundlagenmodul mit dem Thema Migration drei kleinere Module ausweist, die inhaltlich die Themenbereiche des Programms „**frühstart Rheinland-Pfalz**“ aufnehmen.

Der thematische Zuschnitt beider Programme sieht übrigens keine dezidierte Beschäftigung mit dem Bildungsthema, also mit der Bildungsbiografie der Kinder und mit der Bedeutung des Bildungssystems in diesem Zusammenhang vor. So werden auch weder die schulbezogenen Erwartungen und Ängste von Eltern mit Migrationshintergrund oder in prekären Lebensverhältnissen noch die Herausforderungen durch die Kooperation mit der Grundschule thematisiert, die in Projekten wie FörMig (Gogolin et al. 2011) bedeutsam sind. Ebenso stellte das Thema Religiöse Vielfalt bzw. Interreligiöse Pädagogik in beiden Programmen keinen Schwerpunkt dar.

Während sich die Konzepte der Programme also in Bezug auf den thematischen Ansatz in der Bedeutung des Migrationsthemas voneinander unterscheiden, ähneln sie sich in der **Struktur der Fortbildungsmaßnahmen**. Mit ihrer Kombination aus Team-Fortbildungen und Praxisbegleitungen entsprechen beide einem modernen Fortbildungskonzept, das die Qualifizierung der Fachkräfte in Form von Inhouse-Schulungen auf die Bedingungen in den einzelnen Einrichtungen und auf die Möglichkeiten der beteiligten Fachkräfte bezieht. Mit dieser Struktur können die Programme mit einem deutlich breiteren Effekt rechnen als Programme, die nur die LeiterInnen oder nur einzelne Fachkräfte schulen. Für die Fachkräfte bietet die Struktur der Programme durch die Laufzeit von zwei Jahren und die **Kombination von Fortbildungen und Praxisberatung** sowie durch die intensive Zusammenarbeit mit jeweils einer konstanten MultiplikatorIn bzw. TrainerIn Chancen zu einer konsequenten Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien im Kontext von Vielfalt und sozialer bzw. kultureller Diversität. Diese Chancen zur Weiterentwicklung beziehen sich sowohl auf die

Kompetenzen und die Haltungen jeder einzelnen Fachkraft als auch auf die Arbeit in den Einrichtungen insgesamt.

Während das Konzept des Programms „Chancen-gleich!“ sich auf die Qualifizierungsmaßnahme konzentriert, enthält das Konzept von „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ zusätzliche, **ergänzende Elemente** in Form von Koordinierungsstellen und BrückenbauerInnen. Diese Elemente zielen u.a. auf eine Verankerung des Programms in der Kommune, während „Chancen – gleich!“ mehr auf eine Verankerung bei den Trägern ausgerichtet ist (nicht zuletzt durch die ursprünglich vorgesehene Weiterbeschäftigung der MultiplikatorInnen beim jeweiligen Träger).

Ebenso wie auf der konzeptionellen Ebene zeigen sich auch bei der Betrachtung der Programmdurchführung Gemeinsamkeiten und Unterschiede, sowohl in den äußeren Bedingungen wie in den Arbeitsschritten. Gemeinsamkeiten lassen sich z.B. in der **Rekrutierung der Einrichtungen** erkennen, die überwiegend in der Hand der Träger lag. Für die Samples beider Programme galt, dass die teilnehmenden Einrichtungen in mehreren Beziehungen sehr heterogen und die Fachkräfte in den Einrichtungen relativ stark belastet waren.²⁹

Die Durchführung der Team-Fortbildungen und der damit kombinierten Prozessbegleitungen/ Praxisberatungen lag bei beiden Programmen in der Hand von **FortbildnerInnen** (MultiplikatorInnen bzw. Team-TrainerInnen), die in ihrer Arbeit Bezug nehmen konnten auf die Bedingungen in den Einrichtungen und die – in unterschiedlichem Ausmaß – eigenständig zusammengestellten Materialien verwendeten. In beiden Programmen wurden die **Einrichtungsleitungen** als besonders bedeutsam für die Durchführung der Programmarbeit angesehen und in beiden Fällen wurden einzelnen oder mehreren Fachkräften aus dem Team die Funktion zugewiesen, als **Co-MultiplikatorInnen bzw. ThemenpatInnen** die Programmarbeit im Team zu unterstützen. LeiterInnen und Co-MultiplikatorInnen bzw. ThemenpatInnen erhielten jeweils zusätzliche Fortbildungen.

Im Rahmen dieser Gemeinsamkeiten zeigt die Analyse beider Programme natürlich auch eine Reihe von Unterschieden. Die Unterschiede beginnen bereits mit dem **Sample**: Am Programm „Chancen – gleich!“ waren mit 28 Einrichtungen gut doppelt so viele Einrichtungen beteiligt wie bei „*frühstart*“ (n=13) und, wie der Stichprobenvergleich deutlich macht, der Anteil an sozial belasteten Familien in den „Chancen – gleich!“-Einrichtungen war höher als beim Programm „*frühstart*“ (vgl. Kap. I,4).

Wie oben bereits dargestellt, wies das Programm „Chancen – gleich!“ in Bezug auf den thematischen Zuschnitt mit seiner Konzentration auf das Migrationsthema einen engeren Fokus auf als das Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“. Gleichzeitig hatte bei „Chancen–gleich!“ die Arbeit an der Haltung der Fachkräfte und deren Reflexivität einen besonders hohen Stel-

²⁹ Neben den gegenwärtig allgemein zu beobachtenden Belastungen berichteten die MultiplikatorInnen bzw. TeamtrainerInnen in beiden Programmen über einen aktuellen Mangel an Fachpersonal und eine hohe Personalfuktuation, aber auch über einrichtungsspezifische Umstrukturierungen und Umbauten sowie spezifische Teamkonstellationen, die die pädagogische Arbeit der Fachkräfte beeinträchtigten.

lenwert. Die FortbildnerInnen (MultiplikatorInnen) wurden durch das intensive Einführungsseminar stärker an die **programmspezifischen Vorgaben** gebunden; die gemeinsame Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen, die im Reader formuliert sind, boten dafür eine umfassende Grundlage. Dem gegenüber waren die Vorgaben für die FortbildnerInnen (TrainerInnen) des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ weniger ausgearbeitet, sie hatten größere inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten. Allerdings wurde die Programmorganisation bzw. der Programmverlauf durch das Team der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung stärker strukturiert.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die Fortbildungen innerhalb des Programms „Chancen-gleich!“ größere Gemeinsamkeiten untereinander aufwiesen als die des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“. Auch im Hinblick auf die **Prozessbegleitungen/ Praxisberatungen** in den Einrichtungen kann aus den Protokollen der FortbildnerInnen geschlossen werden, dass die MultiplikatorInnen des Programms „Chancen-gleich!“ sich enger an den Programmthemen orientierten³⁰, wohingegen die Praxisberatungen der TrainerInnen des Programms „*frühstart*“ sich allgemeiner den Entwicklungsaufgaben zuwandten, die sie in den Einrichtungen „früh“ vorfanden. Auch in den Inhalten der LeiterInnenfortbildungen lässt sich bei „Chancen-gleich!“ eine größere Nähe zu den Programmthemen konstatieren, während bei „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ der Zusammenhang weniger eng war.

Erkennbare Unterschiede gibt es zwischen beiden Programmen auch hinsichtlich der **Initiativen zur Veränderung der pädagogischen Praxis**. Im Programm „Chancen-gleich!“ wurde im Programmverlauf ein „Praxisprojekt“ initiiert und finanziert, durch das die Einrichtungen die Programmarbeit mit einer selbst ausgestalteten Aktion in der Kita vertiefen konnten. Das Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ dagegen hatte mehrere Anstöße zur Entwicklung der Praxis in Form innovativer Elemente realisiert. So zielten die Koordinierungsstellen auf eine trägerübergreifende Vernetzung in Verwaltung und Politik, die BrückenbauerInnen waren als ehrenamtliche MitarbeiterInnen zur spezifischen Unterstützung für die Zusammenarbeit mit den Eltern eingesetzt und das später hinzugefügte Angebot der Bildungsbausteine stellte einen eigenständigen Beitrag zur Familienbildung dar. Die Eltern wurden durch den Einsatz der BrückenbauerInnen und das Angebot der Bildungssteine als Adressaten besonderer zusätzlicher Maßnahmen im Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ einbezogen.

Die **Kooperation mit den Trägern** war in beiden Programmen auf die zentralen Einrichtungsträger konzentriert: Im Programm „Chancen-gleich!“ waren der kommunalen Träger und die großen kirchlichen Trägerverbände in die Programmarbeit einbezogen, im Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ waren die kommunalen Träger die primären Ansprechpartner. Die Kooperation mit den kleinen lokalen Trägern, z.B. den Kirchengemeinden, war dagegen sehr viel weniger intensiv. Abschließend ist noch die Öffentlichkeitsarbeit der Programme zu betrachten. Hier erweist sich das Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ als das deutlich aktivere.

³⁰ Darauf deutet auch die Bezeichnung „Prozessbegleitung“ hin, die auf den thematisch definierten Qualifizierungsprozess bezogen ist, während der Begriff „Praxisberatung“ offener die Praxisprobleme der Einrichtungen anspricht.

2 Strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen

Die strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen wurden mittels **Einrichtungsfragebogen** mit dem Ziel erfasst, ein Bild von der Vielfältigkeit der beteiligten Kindertageseinrichtungen zu gewinnen und zu erkennen, ob die zu untersuchenden Programme dem **Bedarf** der jeweils teilnehmenden Einrichtungen bzw. pädagogischen Fachkräfte gerecht werden. Des Weiteren ging es darum zu klären, inwieweit die Ziele des jeweiligen Programms bereits zu Beginn in den verschiedenen **Einrichtungskonzeptionen** verankert waren. Darüber hinaus sollte in Prä-Post-Vergleichen festgestellt werden, ob sich im Programmverlauf Veränderungen auf konzeptioneller Ebene – in Bezug auf die Pädagogik der Vielfalt – ergeben haben. Wenn dies der Fall ist, war zu untersuchen, in welchen Bereichen der Programmarbeit sie sich ggf. deutlicher oder weniger deutlich manifestieren. Im Folgenden sollen etwaige Unterschiede hinsichtlich der Veränderungen auf struktureller und konzeptioneller Ebene zwischen den beiden Programmgruppen sowie der Vergleichsgruppe herausgearbeitet werden.

2.1 Strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen in den „Chancen-gleich!“-Einrichtungen

Hinsichtlich der Frage, ob das Programm „Chancen – gleich!“ dem Bedarf der teilnehmenden Einrichtungen bzw. pädagogischen Fachkräfte gerecht wird, war der Blick zunächst auf die Beschäftigung der Teams mit den Themen Interkulturalität und kulturelle Vielfalt zu richten. Es war zu klären, inwiefern die programmbezogenen Themen auch schon in **anderen Projekten und Fortbildungen** aufgegriffen wurden. In diesem Zusammenhang gaben am Programmende (t_2) 21 EinrichtungsleiterInnen (75%) an, parallel zu „Chancen-gleich!“ in andere Projekte eingebunden gewesen zu sein. Hierbei handelte es sich um „Kinderwelten“ ($n=2$), „Frühe Chancen“ ($n=2$), das Projekt "Rucksack", ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich ($n=3$), die Weiterentwicklung zum Familienzentrum ($n=6$) sowie einzelne weitere Projekte ($n=8$). Über die Hälfte (60%) der teilnehmenden Fachkräfte hat nach eigenen Angaben (t_2) seit 2010, neben dem Programm „Chancen-gleich!“, an mindestens einer Fortbildung teilgenommen, in der die Themen Interkulturelle Pädagogik, Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund, Integration und/oder Bildungsbenachteiligung wichtige Schwerpunkte waren. Bei etwa einem Drittel (30%) handelte es sich dabei um längere bzw. mehrteilige Fortbildungen mit mindestens 40 Stunden Zeitaufwand.

2.1.1 Strukturelle und konzeptionelle Aspekte kultureller Vielfalt

Die Berücksichtigung der Themen Migration und kulturelle Vielfalt, die sich in den skizzierten Projekt- und Fortbildungsbeteiligungen zeigt, ist bereits zu Programmbeginn auch in den Einrichtungskonzeptionen zu erkennen. So wies bereits mehr als die Hälfte der befragten LeiterInnen (57%) in der Eingangsbefragung dem Thema Interkulturalität einen hohen Stellenwert in der eigenen Einrichtung zu. Am Ende der Programmlaufzeit ist deren Anteil dann auf mehr als drei Viertel (82%) angewachsen, wobei die Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten weitgehend signifikant sind ($p \leq .050$). Die konkreten **Themen** bzw. deren Einbezug in die Konzeptionen und Behandlungen in Teamsitzungen zeigt Tabelle 6.

Tab. 6: Konkretisierung kultureller Vielfalt in den Konzeptionen

Explizite Berücksichtigung in Konzeption	Explizite Berücksichtigung in Konzeption			Thematisierung in Teambesprechungen
	t ₀	t ₂	Signifikanz (2-seitig)	t ₂
Konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt	57 %	75 %	0,420	61 %
Ausflüge, die interkulturelles Lernen anregen (z.B. Besuch in einer Moschee)	11 %	32 %	0,001	29 %
Thematisierung von Migrationserfahrungen im pädagogischen Alltag der Kinder	36 %	68 %	0,037	61 %
Berücksichtigung kultureller oder religiöser Besonderheiten (z.B. Verzicht auf Schweinefleisch)	86 %	93 %	0,369	61 %
Thematisierung von Erfahrungen mit Diskriminierungen im pädagogischen Alltag der Kinder	61 %	64 %	0,891	62 %
Berücksichtigung besonderer sozialer Lagen (z.B. Alleinerziehende, finanzschwache Familien)	71 %	79 %	0,647	71 %

Anteile der Einrichtungen, die angaben, dass die entsprechenden Formen der Zusammenarbeit in der Konzeption ziemlich oder völlig verankert sind bzw. regelmäßig in Teamsitzungen thematisiert werden (n=28).

Es wird deutlich, dass die Konkretisierung kultureller Vielfalt in den Konzeptionen während der Programmlaufzeit insgesamt zugenommen hat. Signifikante Veränderungen zeigen sich in den Bereichen „Ausflüge, die interkulturelles Lernen anregen“ und „Thematisierung von Migrationserfahrungen“. Auch wenn die Konzeptionen nach Angaben der LeiterInnen in beinahe allen Einrichtungen (93%) mindestens einmal jährlich überarbeitet werden und in knapp der Hälfte (43%) sogar noch häufiger, sollte berücksichtigt werden, dass möglicherweise noch nicht alle Veränderungen in die Konzeptionen der Institutionen eingeflossen sind.

Positive Veränderungen werden in den Angaben der LeiterInnen auch in Bezug auf die **Raum- und Materialausstattung** deutlich. Während sich zum ersten Erhebungszeitpunkt eine Anerkennung der Bedeutung kultureller Vielfalt kaum in der Material- und Raumausstattung widerspiegelte, hat sich dies nach Angaben der LeiterInnen signifikant gewandelt ($p \leq 0,001$). So gaben zum zweiten Erhebungszeitpunkt deutlich mehr LeiterInnen an, über eine Materialausstattung (t₀:11%; t₂: 82%) und Raumgestaltung (t₀:14%; t₂: 50%) zu verfügen, die kulturelle Vielfalt berücksichtigt. Generell fällt jedoch auf, dass allgemeine Aspekte wie z.B. die Berücksichtigung besonderer sozialer Lagen oder ein konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt sowohl zu Programmbeginn als auch am Ende des Programms häufiger genannt wurden als konkret handlungsbezogene Punkte wie z.B. Ausflüge, die interkulturelles Lernen anregen.

2.1.2 Strukturelle und konzeptionelle Aspekte der Sprachförderung

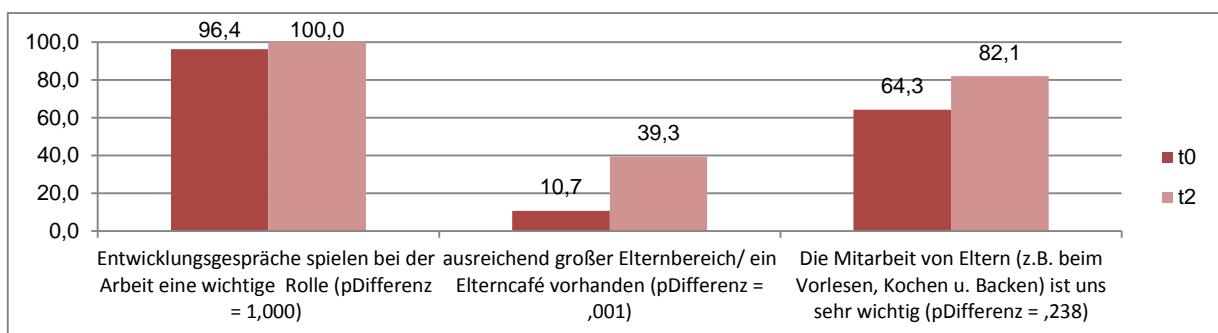
In vielen Konzepten interkultureller Pädagogik wird der Sprachförderung eine zentrale Rolle zugewiesen (z.B. List 2010; Oberhuemer/Ulich/Soltendieck 2010). Im Konzept von „Chancen – gleich!“ hatte dieser Bereich zunächst eine untergeordnete Bedeutung, d.h., das Thema wurde nachträglich, im ersten Halbjahr der Programmdurchführung noch aufgenommen. Im Rahmen der Evaluation zeigt sich, dass sich die beteiligten Einrichtungen zu beiden Erhebungszeitpunkten insbesondere an alltagsintegrierten **Konzepten der Sprachförderung** orientierten. Die meisten Kindertagesstätten (t₀: 68%; t₂: 79%) haben zudem an einem spezi-

fischen **Programm zur Sprachförderung** teilgenommen und gaben an, Sprachförderung in Kleingruppen für Kinder mit besonderem Förderbedarf anzubieten. **Sprachstandserhebungen** wurden nach Angaben der LeiterInnen in den meisten Einrichtungen (t_0 : 61%; t_2 : 71%) mindestens einmal im Jahr durchgeführt und die sprachliche Entwicklung mit sismik (t_0 : 86%; t_2 : 89%) und seldak (t_0 : 79%; t_2 : 84%) von den meisten Einrichtungen systematisch beobachtet und dokumentiert. Obwohl Sprachförderung allem Anschein nach bereits zu Programmbeginn in den meisten Einrichtungen ein zentrales Moment darstellte, zeigt die Befragung der LeiterInnen, dass die **Familiensprachen** der Kinder – trotz signifikanter Zunahme im Programmverlauf ($p \leq 0,10$) – auch zum Ende der Programmlaufzeit bei Weitem nicht in allen der teilnehmenden Institutionen (t_0 : 29%; t_2 : 64%) regelmäßig in den Alltag integriert wurden.

2.1.3 Strukturelle und konzeptionelle Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern sowie der externen Kommunikation, Kooperation und Vernetzung

Darüber hinaus ist der Blick noch auf die konzeptionellen Aussagen zur Zusammenarbeit mit den Eltern und zur Arbeit im Sozialraum zu richten, da auch diese Aspekte im Programm „Chancen – gleich!“ von besonderer Bedeutung sind. Dabei zeigt sich im Rahmen der Eingangserhebung, dass **Interaktionsprozesse** mit den Eltern in Form von Entwicklungsgesprächen und informellen Tür- und Angelgesprächen in allen teilnehmenden Kindertageseinrichtungen von Beginn an konzeptionell verankert waren. Angebote zur aktiven **Einbindung der Eltern** in den pädagogischen Alltag und vor allem die Bereitstellung ausreichend großer Elternbereiche nahmen nach Einschätzungen der LeiterInnen im Vergleich dazu einen deutlich geringeren Stellenwert ein. Insofern konnte der stärkere Einbezug von Eltern, der über die Information und den Austausch über die Kinder hinausgeht, zu Programmbeginn in vielen Einrichtungen als Entwicklungspotential aufgefasst werden. Im Rahmen der Enderhebung zeigt sich dann auch – als Weiterentwicklung in diesem Bereich – eine deutlich signifikante Veränderung hinsichtlich des Auf- und Ausbaus von Elternbereichen/Elterncafés (vgl. Abb. 8).

Abb. 8: Einschätzungen zur Zusammenarbeit mit Eltern (in %)



Anteil der Einrichtungen, die angaben, dass die entsprechenden Aussagen ziemlich oder völlig zutreffen ($n=28$)

Der Anteil der Einrichtungen, die mindestens vierteljährlich Bildungsveranstaltungen für Eltern anbieten, ist nach Angaben der LeiterInnen ebenfalls signifikant angestiegen (t_0 : 29%; t_2 : 54%; $p \leq 0,001$).

Abschließend ist dann noch der Bereich der Kommunikation, Kooperation und Vernetzung zu betrachten. Mit Blick auf diesen zeigt sich zu Programmbeginn in den meisten Einrichtungen ein besonderer Entwicklungsbedarf. Lediglich in zwölf Institutionen (43%) war eine **Zusam-**

menarbeit im Stadtteil konzeptionell verankert, obwohl solche Kooperationen von 17 LeiterInnen (61%) als ziemlich oder völlig wichtig erachtet wurden. Die Ergebnisse der Enderhebung verdeutlichen, dass sich – trotz dieser positiven Haltung – am Ende der Programmlaufzeit keine signifikanten Veränderungen hinsichtlich dieser Rahmenbedingungen eingestellt haben ($p > .050$). So gaben nunmehr lediglich zehn Einrichtungen (36%) an, dass die Zusammenarbeit im Stadtteil konzeptionell verankert sei, obwohl sie nach wie vor von 17 LeiterInnen (61%) als ziemlich oder völlig wichtig eingestuft wurde. Während sich die Entwicklung der strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen also insgesamt durchaus positiv gestaltete, stellt das Themengebiet Kommunikation, Kooperation und Vernetzung eine Ausnahme dar. Hier lassen sich auf struktureller bzw. konzeptioneller Ebene keine signifikanten Entwicklungsprozesse erkennen ($p > .050$).

2.2 Strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen in den „frühstart“-Einrichtungen

Von den am Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Einrichtungen gaben zum Programmende (t_2) acht LeiterInnen (62%) an, parallel zu „frühstart“ in **andere Projekte** eingebunden gewesen zu sein, die sich mit programmrelevanten Themen beschäftigen. Hierbei handelt es sich um die Qualifizierungsoffensive „Frühe Chancen“ ($n=3$), die – neben ihrem wesentlichen Ziel der Förderung alltagsintegrierter Sprachbildung – auch interkulturelle Perspektiven berücksichtigt, sowie um ein Projekt zur Weiterentwicklung zum Familienzentrum ($n=1$). Darüber hinaus ist die Zugehörigkeit zur Arbeitsgemeinschaft Interkulturelle Pädagogik des Instituts für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich e.V. ($n=1$) angesprochen, die regelmäßig aktuelle Themen und Fragen im Bereich Interkulturalität diskutiert, Seminare plant und interkulturelle Aktionswochen in Kindergärten durchführt. Weiter geht es um die Teilnahme an „Kita!Plus“ ($n=2$), einem Programm des Landes Rheinland-Pfalz, das auf die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und die Vernetzung der Kitas im Sozialraum fokussiert.

Zwei Drittel (61%) der teilnehmenden Fachkräfte hat nach eigenen Angaben in den beiden Jahren vor Programmbeginn von „frühstart Rheinland-Pfalz“ an mindestens einer Fortbildung teilgenommen, in der die Themen Interkulturelle Pädagogik, Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund, Integration und/oder Bildungsbenachteiligung wichtige Schwerpunkte waren. Bei jeder dritten Person (27%) handelt es sich dabei um längere, mehrteilige Fortbildungen.

2.2.1 Strukturelle und konzeptionelle Aspekte kultureller Vielfalt

Die Themen Migration und kulturelle Vielfalt lassen sich bereits zu Programmbeginn auch in den Einrichtungskonzeptionen finden. So gaben mehr als drei Viertel der befragten LeiterInnen (77%) in der Eingangsbefragung an, dem Thema Interkulturalität einen hohen Stellenwert in der eigenen Einrichtung einzuräumen. Dieser Anteil bleibt am Ende der Programmlaufzeit gleich. Die konkreten **Themen** bzw. deren Einbezug in die Konzeptionen und Behandlungen in Teamsitzungen sind Tabelle 7 zu entnehmen.

Tab. 7: Konkretisierung kultureller Vielfalt in den Konzeptionen

Explizite Berücksichtigung in Konzeption	Explizite Berücksichtigung in Konzeption			Thematisierung in Teambesprechungen
	t ₀	t ₂	Signifikanz (2-seitig)	t ₂
Konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt	77%	61%	0,942	46%
Ausflüge, die interkulturelles Lernen anregen (z.B. Besuch in einer Moschee)	31%	38%	0,675	31%
Thematisierung von Migrationserfahrungen im pädagogischen Alltag der Kinder	54%	62%	0,357	85%
Berücksichtigung kultureller oder religiöser Besonderheiten (z.B. Verzicht auf Schweinefleisch)	77%	92%	0,236	77%
Thematisierung von Erfahrungen mit Diskriminierungen im pädagogischen Alltag der Kinder	31%	70%	0,048	77%
Berücksichtigung besonderer sozialer Lagen (z.B. Alleinerziehende, finanzschwache Familien)	77%	70%	0,589	77%

Anteile der Einrichtungen, die angaben, dass die entsprechenden Formen der Zusammenarbeit in der Konzeption ziemlich oder völlig verankert sind bzw. regelmäßig in Teamsitzungen thematisiert werden (n=13).

Signifikante Veränderungen zeigen sich im Bereich „Thematisierung von Erfahrungen mit Diskriminierungen im pädagogischen Alltag der Kinder“. Generell fällt auf, dass konkret handlungsbezogene Aspekte wie z.B. die Berücksichtigung kultureller oder religiöser Besonderheiten (z.B. Verzicht auf Schweinefleisch) am Ende des Programms deutlich häufiger genannt wurden als allgemeine Punkte. Es wird deutlich, dass die Konkretisierung kultureller Vielfalt in den Konzeptionen während der Programmlaufzeit insgesamt zugenommen hat, wenngleich der konzeptionellen Berücksichtigung eines „konstruktiven Umgangs mit kultureller Vielfalt“ und die „Berücksichtigung besonderer sozialer Lagen“ am Ende des Programms seltener zugestimmt wird. Die Rückläufigkeit in den beiden allgemeineren Bereichen könnte darauf hindeuten, dass die Haltungen der LeiterInnen (selbst)kritischer geworden sind. Die Konzeptionen wurden nach Angaben der LeiterInnen in beinahe allen Einrichtungen (92%) mindestens einmal jährlich überarbeitet und in gut zwei Drittel (69%) der Kitas sogar noch häufiger. Dennoch sollte nicht unberücksichtigt bleiben, dass möglicherweise noch nicht alle Veränderungen in die aktuellen Konzeptionen der Institutionen eingeflossen sind. Daher sind in Tabelle 7 zusätzlich Angaben dazu enthalten, wie häufig die einzelnen Themen Bestandteil von Teamsitzungen der Einrichtungen waren. Diesbezüglich zeigt sich, dass die Thematisierung von Migrationserfahrungen der Kinder im pädagogischen Alltag der Kinder deutlich an Bedeutung gewonnen hat.

Umgestaltungen werden in den Angaben der LeiterInnen auch in Bezug auf die **Raum- und Materialausstattung** deutlich. Zum ersten Erhebungszeitpunkt war eine Anerkennung der Bedeutung kultureller Vielfalt im Rahmen der Material- und Raumausrüstung in den meisten Einrichtungen kaum sichtbar, was sich am Ende der Programmlaufzeit signifikant gewandelt hat, so dass nun deutlich mehr LeiterInnen angaben, über eine Materialausstattung (t₀: 15%; t₂: 46%; p≤.050) und Raumgestaltung (t₀: 8%; t₂: 46%; p≤.010) zu verfügen, die kulturelle Vielfalt berücksichtigt.

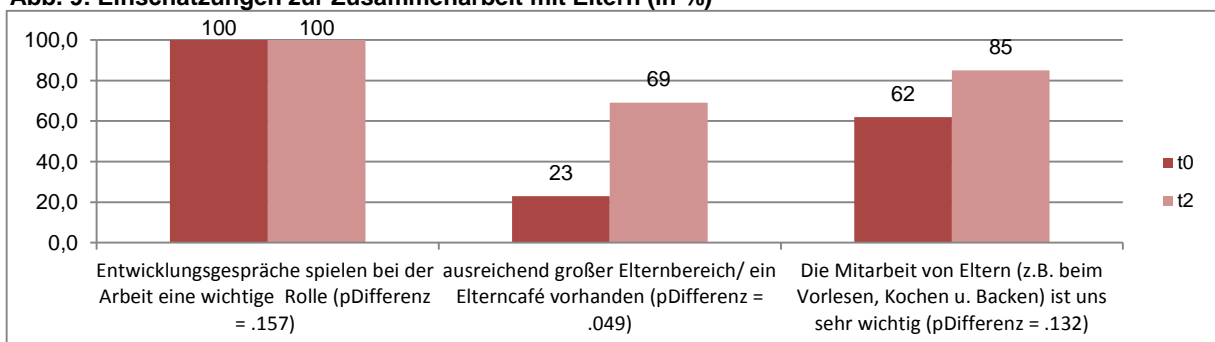
2.2.2 Strukturelle und konzeptionelle Aspekte der Sprachförderung

Wie in vielen Konzepten interkultureller Pädagogik kommt der Sprachförderung auch in „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ ein hoher Stellenwert zu. Im Kontext der Evaluation fällt dabei auf, dass sich die beteiligten Einrichtungen zu beiden Erhebungszeitpunkten insbesondere an alltagsintegrierten **Konzepten der Sprachförderung**/sprachlichen Bildung orientierten. Etwa ein Drittel (t_0 : 39%; t_2 : 23%) hat zudem an einem spezifischen Programm zur Sprachförderung teilgenommen und fast alle LeiterInnen (92%) gaben an, Sprachförderung in Kleingruppen für Kinder mit besonderem Förderbedarf anzubieten, obwohl Sprachförderung in Kleingruppen nicht Teil des Programms von „*frühstart*“ war. Sie wurden allerdings im Rahmen des Landesprogramms „Zukunftschance Kinder“ gefördert, und 2012 wurden durch eine Verwaltungsvorschrift (Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz 2012) Mittel zur Sprachförderung in Kleingruppen auch für jüngere Kinder zur Verfügung gestellt. **Sprachstandserhebungen** wurden nach Angaben der LeiterInnen in den meisten Einrichtungen (t_0 : 62%; t_2 : 69%) mindestens einmal im Jahr durchgeführt und die sprachliche Entwicklung mit *sismik* (t_0 ; t_2 : 46%), *seldak* (t_0 : 39%; t_2 : 31%) oder dem Marburger Sprachscreening (t_0 : 31%; t_2 : 23%) von den meisten Einrichtungen systematisch beobachtet und dokumentiert. Die Befragung der LeiterInnen zeigt darüber hinaus, dass hinsichtlich der Integration der **Familiensprachen** der Kinder zwar eine tendenzielle, jedoch keine signifikante Zunahme im Programmverlauf zu verzeichnen ist ($p > .050$). Am Ende der Programmlaufzeit wurden andere Sprachen lediglich bei der Hälfte der teilnehmenden Institutionen (t_0 : 39%; t_2 : 54%) regelmäßig in den Alltag integriert.

2.2.3 Strukturelle und konzeptionelle Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern sowie der externen Kommunikation, Kooperation und Vernetzung

Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern handelt es sich im Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ ebenfalls um einen bedeutsamen Aspekt. Im Rahmen der Eingangserhebung zeigt sich, dass **Interaktionsprozesse mit den Eltern** in Form von Entwicklungsgesprächen und informellen Tür- und Angelgesprächen in allen teilnehmenden Kindertageseinrichtungen von Beginn an konzeptionell verankert waren. Angebote zur aktiven **Einbindung der Eltern** in den pädagogischen Alltag und vor allem die Bereitstellung ausreichend großer Elternbereiche (z.B. Elternecke in der Einrichtung, Elterncafé) konnte zum Programmbeginn in vielen Einrichtungen als Entwicklungspotential aufgefasst werden. Im Rahmen der Enderhebung zeigt sich dann auch – als Weiterentwicklung in diesem Bereich – eine signifikante Veränderung hinsichtlich des Auf- und Ausbaus von Elternbereichen/Elterncafés (vgl. Abb. 9).

Abb. 9: Einschätzungen zur Zusammenarbeit mit Eltern (in %)



Der Anteil der Einrichtungen, die andere Angebote für Eltern, z.B. Elterntreffs (t_0 : 23%; t_2 : 77%) anbieten, ist nach Angaben der LeiterInnen ebenfalls signifikant angestiegen ($p \leq 0.10$).

Abschließend ist noch der Bereich der Kommunikation, Kooperation und Vernetzung zu betrachten. Mit Blick auf diesen zeigt sich zu Programmbeginn in den meisten Einrichtungen ein besonderer Entwicklungsbedarf: Lediglich in drei Institutionen (23%) war eine **Zusammenarbeit im Stadtteil** konzeptionell verankert. Entsprechend wurden solche Kooperationen auch nur von etwa der Hälfte der LeiterInnen (54%) als ziemlich oder völlig wichtig erachtet. Die Ergebnisse der Enderhebung verdeutlichen, dass sich am Ende der Programmlaufzeit signifikante Veränderungen ($p \leq 0.050$) hinsichtlich der konzeptionellen Verankerung dieser Rahmenbedingungen eingestellt haben. So gaben nunmehr sieben Einrichtungen (54%) an, dass die Zusammenarbeit im Stadtteil konzeptionell verankert sei, während sie von 9 LeiterInnen (69%) als ziemlich oder völlig wichtig eingestuft wurde. Die Entwicklung der strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen gestaltete sich also insgesamt durchaus positiv. Allerdings haben lediglich zwei Einrichtungen (15%) während der Programmlaufzeit mit dem ganzen Team eine Sozialraumanalyse mit Stadtteilerkundung durchgeführt.

2.3 Strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen der an „Chancen-gleich!“ und „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Fachkräfte im Vergleich

Nachdem in den Kapiteln IV.2.1 und IV.2.2. in Prä-Post-Vergleichen dargestellt wurde, welche Veränderungen sich im jeweiligen Programmverlauf auf konzeptioneller Ebene in Bezug auf die Pädagogik der Vielfalt ergeben und in welchen Bereichen der Programmarbeit sich diese deutlicher oder weniger deutlich manifestiert haben, sollen nun abschließend die etwaigen Unterschiede zwischen den Programmgruppen herausgestellt werden. Neben der vergleichenden Analyse der beiden Programmgruppen „Chancen-gleich!“ und „frühstart Rheinland-Pfalz“ werden an manchen Stellen zudem die Daten der Vergleichsgruppe, die an keinem der beiden Programme teilgenommen hat, herangezogen. Der Vergleich der beiden Programmgruppen mit der Vergleichsgruppe dient dazu, Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der evaluierten Programme zu ziehen (vgl. Kap. II).

2.3.1 Strukturelle und konzeptionelle Aspekte kultureller Vielfalt

Als Rahmenbedingung der Programmdurchführung ist zunächst festzustellen, dass die Einrichtungen der beiden Programmgruppen parallel zu „Chancen-gleich!“ bzw. „frühstart“ deutlich häufiger in **andere Projekte** zu programmbezogenen Themen eingebunden waren („Chancen-gleich!“=75%, „frühstart“=62%), als dies in der Vergleichsgruppe (25%) der Fall war. Inhaltlich ergab sich bei den zusätzlich durchgeführten Programmen der beiden Programmgruppen nur eine geringe Schnittmenge. So haben Einrichtungen aus beiden Gruppen an dem Projekt „Frühe Chancen“ teilgenommen und sich an einer Weiterentwicklung zum Familienzentrum beteiligt. Alle anderen genannten Programme treten jeweils nur innerhalb einer Gruppe auf. Hinsichtlich der Fortbildungen der einzelnen Fachkräfte zu programmbezogenen Themen während und zwei Jahre vor Programmbeginn zeigen sich jedoch kaum Unterschiede („Chancen-gleich!“=60%, „frühstart“=61%, Vergleichsgruppe=50%). Auch was die Durchführung längerer bzw. mehrteiliger **Fortbildungen** mit über 40 Stunden

betrifft, erzielen alle drei Gruppen ähnliche Werte („Chancen-gleich!“=30%, „*frühstart*“=27%, Vergleichsgruppe=25%).

Die Berücksichtigung der Themen kulturelle, familiäre und bildungsbezogene Vielfalt ist – wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten – bereits zu Programmbeginn (t_0) sowohl in den **Einrichtungskonzeptionen** der beiden Programmgruppen als auch der Vergleichsgruppe zu erkennen. Während sich die „*frühstart*“-Einrichtungen z.B. in der Verankerung einer Thematisierung von Migrationserfahrungen mit einem vergleichsweise hohen Eingangsniveau hervorheben, zeigt sich in den „Chancen-gleich!“-Einrichtungen und den Einrichtungen der Vergleichsgruppe eine häufige konzeptionelle Verankerung im Bereich der Berücksichtigung kultureller oder religiöser Besonderheiten. Entsprechend zeigen sich auch nennenswerte Veränderungen im Programmverlauf eher bereichsspezifisch. Während sich bei den Einrichtungen der „Chancen-gleich!“-Gruppe in den Bereichen „Ausflüge, die interkulturelles Lernen anregen“ sowie der „Thematisierung von Migrationserfahrungen im pädagogischen Alltag der Kinder“ signifikante Veränderungen abzeichnen, zeigen sich in den „*frühstart*“-Einrichtungen signifikante Veränderungen hinsichtlich des Aspektes „Thematisierung von Erfahrungen mit Diskriminierungen im pädagogischen Alltag der Kinder“. Statistisch relevante Gruppenunterschiede werden jedoch nur im Hinblick auf die „Thematisierung von Erfahrungen mit Diskriminierungen im pädagogischen Alltag der Kinder“ erkennbar, insofern sich die Aufnahme dieses Aspektes in die Konzeptionen der „*frühstart*“-Einrichtungen überzufällig stärker gesteigert hat, als in den „Chancen-gleich!“-Einrichtungen. Hierbei sollte jedoch berücksichtigt werden, dass die Thematik bereits zu Programmbeginn (t_0) in vielen „Chancen-gleich!“-Einrichtungen konzeptionell verankert war (Tab. 8), denn vergleicht man nicht die Veränderungen während der Programmlaufzeit (t_2-t_0), sondern die Werte der Erhebungen (t_2) beider Programmgruppen miteinander, dann zeigen sich überhaupt keine signifikanten Unterschiede ($p>.050$).

Für einzelne Bereiche wird hingegen im Vergleich der Programmgruppen mit der Vergleichsgruppe eine hohe praktische Relevanz der Mittelwertunterschiede deutlich. Im Rahmen der „Thematisierung von Erfahrungen mit Diskriminierungen im pädagogischen Alltag der Kinder“ zeigen sich starke signifikante Effekte zugunsten der „*frühstart*“-Einrichtungen, so dass hier von einem Programmeffekt ausgegangen werden muss. Darüber hinaus weisen die Mittelwerte beider Programmgruppen signifikant stärkere Effekte im Bereich der Berücksichtigung kultureller oder religiöser Besonderheiten (z.B. Verzicht auf Schweinefleisch) gegenüber der Vergleichsgruppe auf, so dass auch an dieser Stelle angenommen werden kann, dass es sich um positive Wirkungen der beiden Programme handelt.

Auch in Bezug auf eine **Raum- und Materialausstattung**, die kulturelle Vielfalt berücksichtigt, können zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Rahmen beider Programme signifikante positive Entwicklungen ermittelt werden, die in der Vergleichsgruppe ausbleiben (Materialausstattung: „Chancen-gleich!“ t_0 :11%; t_2 : 82%; $d_{\text{kor}}=1,08$; $p\leq.001$; „*frühstart*“: t_0 :15%; t_2 : 46%; $d_{\text{kor}}=1,23$; $p\leq.050$ /Raumgestaltung: „Chancen-gleich!“ t_0 :14%; t_2 : 50%; $d_{\text{kor}}=2,05$; $p\leq.010$; „*frühstart*“ t_0 :8%; t_2 : 46%; $d_{\text{kor}}=1,66$; $p\leq.010$).

Tab. 8: Konkretisierung kultureller Vielfalt in den Konzeptionen

Explizite Berücksichtigung in Konzeption	Explizite Berücksichtigung in Konzeption											
	Programmgruppen							Vergleichsgruppe			Effektstärken d_{kor} der Veränderungen	
	„Chancen-gleich!“			„frühstart“			P Diffe- renz t_0-t_2	t_0	t_2	p		
	t_0	t_2	p^{31}	t_0	t_2	p					p	t_0
Konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt	57%	75%	,420	77%	61%	,942	,514	75%	100%	,058	.166	.045
Ausflüge, die interkulturelles Lernen anregen (z.B. Besuch in einer Moschee)	11%	32%	,001	31%	38%	,675	,428	17%	40%	,234	.035	.067
Thematisierung von Migrationserfahrungen im pädagogischen Alltag der Kinder	36%	68%	,037	54%	62%	,357	,601	50%	60%	,066	.087	.021
Berücksichtigung kultureller oder religiöser Besonderheiten (z.B. Verzicht auf Schweinefleisch)	86%	93%	,369	77%	92%	,236	,963	100%	100%	,317	1.15**	1.36*
Thematisierung von Erfahrungen mit Diskriminierungen im pädagogischen Alltag der Kinder	61%	64%	,891	31%	70%	,048	,026	75%	90%	,480	-.091	2.25**
Berücksichtigung besonderer sozialer Lagen (z.B. Alleinerziehende, finanzschwache Familien)	71%	79%	,647	77%	70%	,589	,548	75%	90%	,180	-.067	-.089

Anteile der Einrichtungen, die angaben, dass die entsprechenden Formen der Zusammenarbeit in der Konzeption ziemlich oder völlig verankert sind bzw. regelmäßig in Teamsitzungen thematisiert werden („Chancen-gleich!“ n=28; „frühstart“ n=13; Vergleichsgruppe n=12).

2.3.2 Strukturelle und konzeptionelle Aspekte der Sprachförderung

Mit Blick auf strukturelle und konzeptionelle Aspekte der Sprachförderung wird deutlich, dass sich in beiden Programmgruppen insgesamt stärkere Zunahmen abzeichnen, als in der Vergleichsgruppe, was als Indiz für positive Effekte beider Programme gewertet werden kann. So integrieren z.B. zum Ende der Programme – laut Konzeption – mehr als die Hälfte der Einrichtungen der Programmgruppen („Chancen-gleich!“=64%, „frühstart“=54%) die **Familiensprachen** in den pädagogischen Alltag, während dies zu Programmbeginn gerade einmal etwa ein Drittel der LeiterInnen („Chancen-gleich!“=29%, „frühstart“=39%) angab. Die Einrichtungen der Vergleichsgruppe verbleiben mit 58% (t_2) erwartungsgemäß auf ähnlichem Niveau (t_0 : 50%). Der deutlich höhere Wert der Vergleichsgruppe in der Eingangserhebung unterstreicht zugleich die Passung der Programme bzw. den Bedarf an Weiterentwicklung im Bereich der Sprachförderung seitens der beiden Programmgruppen.

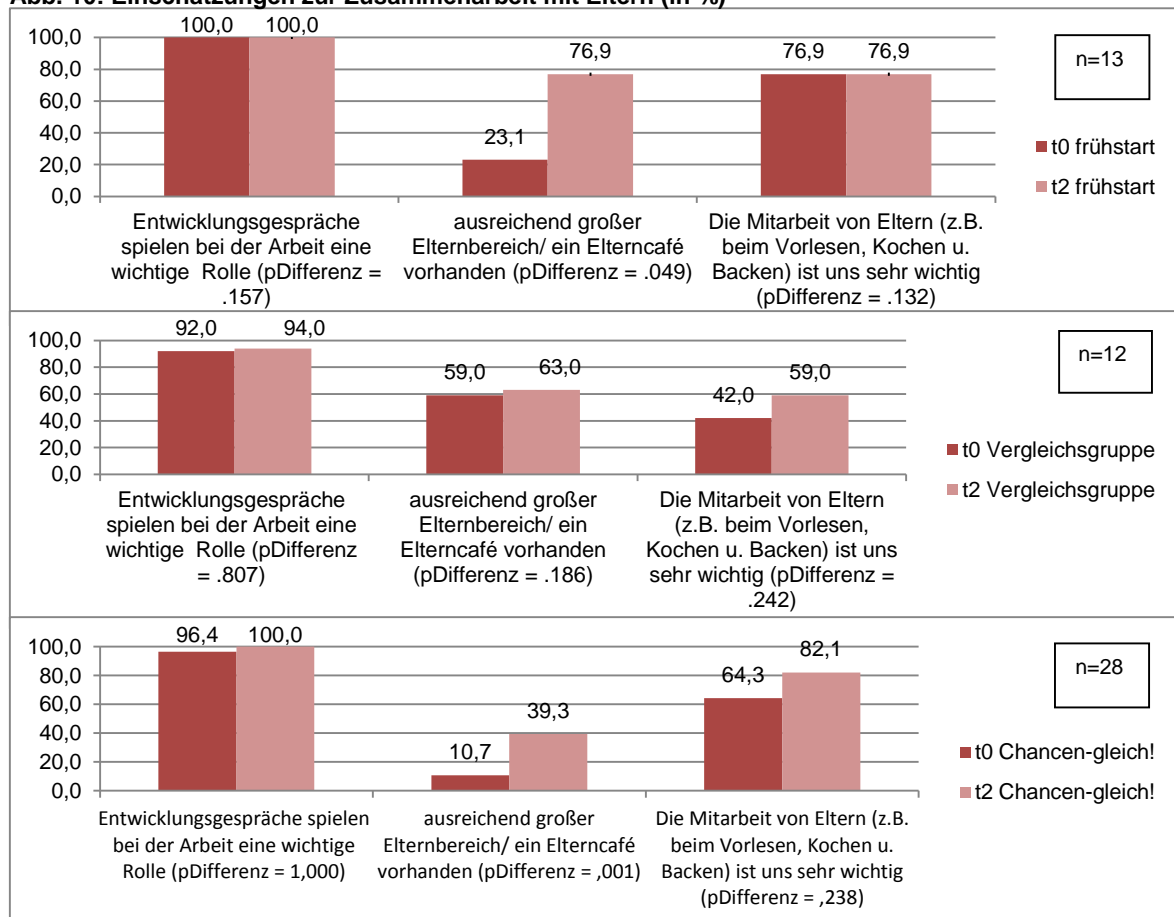
³¹ Asymp. Signifikanz zweiseitig

Allerdings zeigt sich – innerhalb der Programmgruppen – in den Einrichtungen der „frühstart“-Gruppe im Vergleich zur „Chancen-gleich!“-Gruppe in vielen Bereichen ein höheres Wertenniveau am Ende des Programms (t_2), wobei die Unterschiede jedoch nicht signifikant sind ($p > .050$). Obwohl von den an „frühstart“ teilnehmenden Einrichtungen deutlich weniger angegeben, an einem **Programm zur Sprachförderung** teilgenommen zu haben, als dies bei „Chancen-gleich!“ der Fall war, werden nach Angaben der LeiterInnen in den „frühstart“-Einrichtungen wesentlich häufiger **Sprachförderung in Kleingruppen** für Kinder mit besonderem Förderbedarf angeboten als in den „Chancen-gleich!“-Einrichtungen und den Einrichtungen der Vergleichsgruppe („Chancen-gleich!“=79%, „frühstart“=92%, Vergleichsgruppe=65%).

2.3.3 Strukturelle und konzeptionelle Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern sowie der externen Kommunikation, Kooperation und Vernetzung

Die Ergebnisse zur **Zusammenarbeit mit den Eltern** fallen in beiden Programmgruppen sehr ähnlich aus. Da Entwicklungsgespräche bereits zu Beginn der Programme (t_0) in beiden Programmgruppen eine wichtige Rolle spielten, zeigen sich an dieser Stelle kaum Veränderungen. Ein anderes Bild ergibt sich mit Blick auf die Bereitstellung eines ausreichend großen Elternbereiches. Auch wenn die Vergleichsgruppe in der Enderhebung auf ähnlichem Niveau rangiert, steigt der Anteil der LeiterInnen, die angeben, über einen solchen Bereich zu verfügen in den Programmgruppen signifikant stärker an ($d_{\text{kor}} 2,05$; $p \leq .001$), so dass hier von Programmeffekten gesprochen werden kann. Auch im Bereich der Mitarbeit von Eltern zeigen sich in beiden Programmgruppen positive Tendenzen, wenn auch nicht signifikant ($p > .050$) (vgl. Abb. 10).

Abb. 10: Einschätzungen zur Zusammenarbeit mit Eltern (in %)



Im Hinblick auf strukturelle und konzeptionelle Aspekte der **Kommunikation, Kooperation und Vernetzung** lassen sich in keiner Gruppe signifikante Entwicklungsprozesse erkennen ($p > .050$). Dies betrifft die Programm- und Vergleichsgruppe(n) gleichermaßen.

2.3.3 Strukturelle und konzeptionelle Aspekte insgesamt

Im Kontext der konzeptionellen Rahmenbedingungen ist darüber hinaus erwähnenswert, dass fast alle Einrichtungen der beiden Programmgruppen („Chancen-gleich!“=93%, „frühstart“=92%) zu Programmendeangaben, mindestens einmal jährlich das pädagogische **Konzept** zu überarbeiten, während dieser Anteil in der Vergleichsgruppe mit 27% deutlich niedriger ausfällt.

Insgesamt unterscheiden sich die Ergebnisse der beiden Programmgruppen im Bereich der strukturellen und konzeptionellen Aspekte nur marginal. Bei beiden Gruppen bestand zu Beginn in Bezug auf materielle, räumliche und konzeptionelle Aspekte ein hoher Entwicklungsbedarf. Dass dieser im Programmverlauf angegangen wurde und Erfolge in dieser Richtung verzeichnet werden können, zeigen die Daten der Enderhebung. So sind sowohl mit Blick auf die interkulturelle Materialausstattung, den Einbezug des Themas in die Raumgestaltung als auch die konzeptionelle Berücksichtigung von Vielfalt – quantitativ betrachtet – in beiden Programmen jeweils Zuwächse zu verzeichnen. Allerdings besteht für viele Aspekte – trotz signifikanter Zunahme – nach wie vor Entwicklungsbedarf. So ist z.B. der systematische Einbezug der Familiensprachen der Kinder auch am Ende der Programmlaufzeiten bei weitem nicht in allen Konzeptionen der teilnehmenden Institutionen festgeschrieben. Thematisch bzw. konzeptionell kann der größte Entwicklungsbedarf sowohl zu Beginn als auch am Ende des jeweiligen Programms in beiden Programmgruppen im Bereich der Aspekte der Kooperation und Vernetzung im Sozialraum konstatiert werden.

Im Vergleich mit den Mittelwerten der Vergleichsgruppe weisen beide Programmgruppen signifikant stärkere Effekte in vielen Bereichen der konzeptionellen Berücksichtigung von Vielfalt sowie einer diesbezüglichen Raum- und Materialausstattung auf. Auch mit Blick auf strukturelle und konzeptionelle Aspekte der Sprachförderung wird deutlich, dass sich in beiden Programmgruppen insgesamt stärkere Zunahmen abzeichnen, so dass auf struktureller und konzeptioneller Ebene sowohl im Bereich Vielfalt und Interkulturalität als auch im Bereich Sprachförderung von positiven Programmeffekten ausgegangen werden kann. Im Bereich der Mitarbeit von Eltern zeigen sich eher positive Tendenzen, die gegenüber der Vergleichsgruppe nicht signifikant sind. Im Hinblick auf strukturelle und konzeptionelle Aspekte der Kommunikation, Kooperation und Vernetzung lassen sich überhaupt keine nennenswerten Effekte erkennen.

3 Subjektive Einschätzungen zu Aspekten der eigenen Handlungskompetenz

Neben den strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen stellen die Einschätzungen der befragten Fachkräfte zu Aspekten der eigenen Handlungskompetenz bzw. deren Weiterentwicklung im jeweiligen Programmverlauf (**Fachkräftefragebogen**) eine wichtige Grundlage für die Beurteilung der **Passung** und der **Wirksamkeit der Programme** dar. Letztere kann insbesondere im Vergleich und im Kontrast mit einer nicht an einem der beiden Programme beteiligten Vergleichsgruppe abgeschätzt werden (vgl. Kromrey 2009: 89).³² Im Folgenden sind die Ergebnisse, zunächst programmbezogen, differenziert zu beschreiben.

3.1 Subjektive Einschätzungen zu Aspekten der eigenen Handlungskompetenz der an „Chancen-gleich!“ teilnehmenden Fachkräfte

3.1.1 Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu den eigenen Haltungen

Zunächst sind die pädagogischen Haltungen oder Orientierungen der befragten Fachkräfte genauer in den Blick zu nehmen. Hier fällt in Bezug auf die Ergebnisse der Eingangserhebung (t_0) auf, dass schon zu Programmbeginn die meisten TeilnehmerInnen eine **grundlegende Sensibilität** für kulturelle Vielfalt erkennen lassen, die sich im weiteren Verlauf zu festigen scheint. Darüber hinaus zeigt sich insgesamt zu beiden Erhebungszeitpunkten eine hohe **Anerkennung von Reflexivität** – in Bezug auf die eigene Haltung und das eigene Handeln – als Ressource für die pädagogische Arbeit. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte bereits zu Programmbeginn weitgehend mit den grundlegenden wertbezogenen Annahmen des Programms „Chancen-gleich!“ (vgl. Fischer/Fröhlich-Gildhoff 2012) übereinstimmen.

Gleichwohl zeigen sich am Ende der Programmlaufzeit vor allem im Bereich Sprache nochmal signifikante positive Veränderungen in den Haltungen der Fachkräfte; auch in Bezug auf die Haltungen im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern liegt zumindest eine einseitige Signifikanz vor ($p=.039$)³³. Für die Bereiche Vielfalt und Sozialraum können dagegen keine signifikanten Unterschiede zu den beiden Erhebungszeitpunkten konstatiert werden (vgl. Tab. 9).

³² An dieser Stelle soll noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass eine Erfassung der Netto-Wirkungen der Programme nicht möglich ist und die Ergebnisse der Posterhebung t_2 durch andere Faktoren, wie z.B. der Teilnahme an anderen Projekten oder nicht erfasste strukturelle Rahmenbedingungen, beeinflusst sein können.

³³ Da für den gerichteten Zusammenhang angenommen wird, dass sich die Werte in der Enderhebung verbessert haben, kann der einseitige Signifikanzwert verwendet werden.

Tab. 9: Mittelwertvergleich der Subskalen „Haltungsfacetten der Fachkräfte“ zu zwei Erhebungszeitpunkten

Variable	n	Mittelwerte		Min		Max		Signifikanz (2-seitig)	
		t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	t ₀	t ₂		
Haltungen	Vielfalt	137	4,368	4,421	2,4	3	5	5	,139
	Sprache	136	4,158	4,311	2,60	3,00	5,00	5,00	,002
	Eltern	136	4,395	4,465	3,20	3,00	5,00	5,00	,078
	Sozialraum	141	3,315	4,570	2,25	2,25	5,00	5,00	,415
	Gesamt	124	4,377	4,441	3,21	3,30	5,00	5,00	,031

Mittelwerte der Einschätzungen der Fachkräfte zur eigenen positiven Haltung gegenüber den Bereichen Vielfalt, Sprache, Eltern und Sozialraum (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“).

In den Selbsteinschätzungen auf Haltungsebene zeigen sich somit insgesamt nur geringfügige Veränderungen, was in Anbetracht dessen, dass die Haltungen der meisten Fachkräfte bereits zu Programmbeginn mit den zentralen Maximen des Programms übereinstimmten, allerdings auch zu erwarten war. Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich die bestehenden Unterschiede zum Programmbeginn im weiteren Verlauf zunehmend angeglichen haben. Hierfür spricht auch, dass sich der in der Eingangserhebung (t₀) vorgefundene signifikante Zusammenhang zwischen den im Vorfeld des Programms absolvierten Fortbildungen der TeilnehmerInnen (**Häufigkeit von Fortbildungen**) mit dem Schwerpunkt Interkulturalität und/oder Bildungsbenachteiligung und den Selbstauskünften zu den haltungsbezogenen und reflexiven Fähigkeiten in der Posterhebung (t₂) aufgelöst hat – d.h., während Personen, die vor Programmbeginn an vielen solcher Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen haben, zu Programmstart (t₀) in der Regel deutlich höhere Werte auf der Haltungsebene erzielen konnten als Personen, die in den letzten beiden Jahren keine derartigen Fortbildungen besucht haben (r=,348, p≤.001), konnten solche Zusammenhänge in der Enderhebung (t₂) nicht mehr konstatiert werden. Gleichzeitig zeigen sich aber negative Zusammenhänge zwischen der gleichzeitigen Teilnahme an anderen Projekten und den Selbsteinschätzungen auf Haltungsebene (r=-,250, p≤.010), was dafür zu sprechen scheint, dass eine rein kumulative Anhäufung parallel durchgeführter Qualifizierungsmaßnahmen aufgrund der damit in der Regel einhergehenden Perspektivenvielfalt zu Irritationen und Verunsicherungen der TeilnehmerInnen führen kann.

3.1.2 Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu den eigenen Kenntnissen

Geht man von der Annahme aus, dass berufliches Handeln nicht nur von bestimmten Einstellungen oder Haltungen, sondern ebenso von spezifischen Wissensressourcen abhängig ist (vgl. Baumert/Kunter 2006; Dewe 1998), dann ist auch nach dem berufsbezogenen Wissen und Können der pädagogischen Fachkräfte – hier im Kontext interkultureller Bildung und Erziehung – zu fragen. Dabei zeigt sich mit Blick auf die Verfügbarkeit spezifischer Kenntnisse aus dem Bereich der Pädagogik der Vielfalt, dass diese von den befragten Fachkräften – im Vergleich zu den Haltungen – zu Programmbeginn deutlich niedriger eingeschätzt wurden. Vor diesem Hintergrund kann ein subjektiv wahrgenommener Qualifizierungsbedarf vor allem hinsichtlich **fachspezifischer Termini und Konzepte** angenommen werden. In der Posterhebung zeigt sich eine Zunahme bezüglich dieser Kenntnisse, wenngleich sich dabei nur ein Drittel oder knapp die Hälfte der befragten Fachkräfte diese Kenntnisse attestierten.

Ein ähnliches Bild ergibt sich in Bezug auf die Wissensressourcen zur Sozialraumorientierung. Erfreulich ist, dass die Werte in der Posterhebung z.T. deutlich höher liegen. Allerdings betrifft auch hier dieser Zugewinn an Wissensressourcen bzw. entsprechende Selbsteinschätzungen, wenngleich er sich durchweg als hochsignifikant erweist, nur gut die Hälfte bzw. ein Drittel der Fachkräfte (vgl. Tab. 10).

Tab. 10: Mittelwertvergleich der Subskalen „Wissensfacetten der Fachkräfte“ zu zwei Erhebungszeitpunkten

Variable		n	Mittelwerte		Min		Max		Signifikanz (2-seitig)
			t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	
Wissen	Vielfalt	138	3,640	4,196	1,60	2,60	5,00	5,00	,000
	Sprache	128	3,786	4,163	2,00	2,17	5,00	5,00	,000
	Eltern	140	3,618	4,003	2,29	2,43	4,86	5,00	,000
	Sozialraum	137	2,564	3,287	1,00	1,00	4,88	5,00	,000
	Gesamt	117	3,406	3,922	2,11	2,35	4,66	4,89	,000

Mittelwerte der Einschätzungen der Fachkräfte zum Vorhandensein eigener Kenntnissen in Bezug auf die Bereiche Vielfalt, Sprache, Eltern und Sozialraum (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“).

3.1.3 Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu den eigenen Handlungsweisen

Die Ergebnisse zu den subjektiv wahrgenommenen Handlungsweisen zu beiden Erhebungszeitpunkten deuten an, dass kultursensible Haltungen nicht per se mit der konsequenten Umsetzung einer kultursensiblen Arbeit im pädagogischen Alltag einhergehen. Obwohl die Berücksichtigung kultureller oder religiöser Besonderheiten laut Angaben der LeiterInnen in den meisten Einrichtungen konzeptionell verankert war (vgl. IV.2) und die meisten Fachkräfte nach eigenen Einschätzungen durchaus kultursensible Haltungen einnahmen (s.o.), zeigten sich auf der Handlungsebene (auch hier Selbsteinschätzungen) deutlich weniger **kultursensible Handlungsweisen** – auch wenn die Tendenz hierzu im Verlauf des Programms deutlich gestiegen ist.

Veränderungsbedarf bestand – auf Grundlage der Eingangserhebung (t₀) – auch im Bereich Sprache. Die Angaben in der Posterhebung lassen den Schluss zu, dass dieses Defizit im Programmverlauf abgemildert werden konnte, auch wenn an dieser Stelle keine enormen Steigerungen zu verzeichnen sind. Darüber hinaus machen vor allem die Angaben der Fachkräfte zur Arbeit im Sozialraum auf Potentiale zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit aufmerksam. Hier gaben zu Programmbeginn nur sehr wenige Fachkräfte an, regelmäßige Aktivitäten durchzuführen. Die Einschätzungen zum Programmende zeigen ein ähnliches Bild. Diese nach wie vor relativ geringe Einbindung des Sozialraums und der weitgehende Verzicht auf intensive interne und externe Vernetzungen bei weit über der Hälfte der teilnehmenden Einrichtungen spiegelt sich bereits in den Ergebnissen auf Einrichtungsebene wider (vgl. IV.2).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass in manchen Bereichen die Häufigkeiten bestimmter Handlungen nach Angaben der Fachkräfte zwar nur rudimentär angestiegen sind, dass sich spezifische Aktivitäten bzw. ihre Häufigkeit aber insgesamt durchweg signifikant positiv verändert haben (vgl. Tab. 11).

Tab. 11: Mittelwertvergleich der Subskalen „Handlungsfacetten der Fachkräfte“ zu zwei Erhebungszeitpunkten

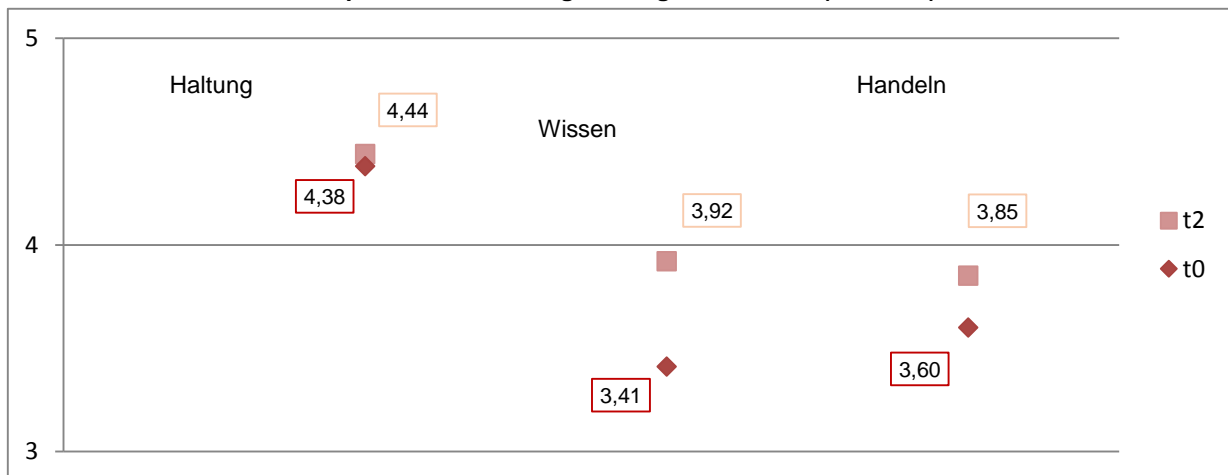
Variable	n	Mittelwerte		Min		Max		Signifikanz (2-seitig)	
		t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	t ₀	t ₂		
Können	Vielfalt	137	4,005	4,282	1,00	1,25	5,00	5,00	,000
	Sprache	139	4,079	4,278	2,67	2,78	5,00	5,00	,000
	Eltern	135	3,019	3,611	1,60	1,80	4,90	5,00	,000
	Sozialraum	134	2,554	3,215	1,17	1,90	4,67	5,00	,004
	Gesamt	123	3,602	3,851	2,17	2,60	4,81	5,00	,000

Mittelwerte der Einschätzungen der Fachkräfte zum Vorhandensein eigenem Könnens in Bezug auf die Bereiche Vielfalt, Sprache, Eltern und Sozialraum (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“).

3.1.4 Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu den eigenen Kompetenzen insgesamt

Während der Blick auf die Einschätzungen der Fachkräfte zu den Haltungen bereits hohe Ausgangswerte ergab, zeigt sich bei der Einschätzung der eigenen Wissens- und Handlungsfacetten in den einzelnen Bereichen zu Programmbeginn (t₀) ein nicht unerheblicher Entwicklungsbedarf. Gegen Ende des Programms (t₂) hatten sich die Werte allerdings insgesamt signifikant verbessert (vgl. Abb. 11).

Abb. 11: Mittelwerte der Kompetenzeinschätzung im Programmverlauf (Prä-Post)



Mittelwerte der Einschätzungen der Fachkräfte zum Vorhandensein eigener positiver Haltungen, Kenntnisse und Handlungskompetenzen in Bezug auf die Bereiche Vielfalt, Sprache, Eltern und Sozialraum (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“; n=117-124).

3.2 Subjektive Einschätzungen zu Aspekten der eigenen Handlungskompetenz der an „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Fachkräfte

3.2.1 Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu den eigenen Haltungen

Im Rahmen der Eingangserhebung (t₀) der „frühstart“-Fachkräfte wird deutlich, dass bei den meisten TeilnehmerInnen insgesamt eine **grundlegende Sensibilität** für kulturelle Vielfalt sowie eine hohe **Anerkennung von Reflexivität** – in Bezug auf die eigene Haltung und das eigene Handeln – als Ressource für die pädagogische Arbeit gegeben ist, die sich im weiteren Verlauf stabilisiert. Dies betrifft nicht nur den Bereich Vielfalt im Allgemeinen, sondern auch die Sprachförderung, die Zusammenarbeit mit Eltern und die Vernetzung und Kooperation im Sozialraum. Somit ist davon auszugehen, dass die meisten Fachkräfte bereits zu Programmbeginn die zentralen Maximen des Programms „frühstart“ teilen (vgl. Tab. 12).

Tab. 12: Mittelwertvergleich der Subskalen „Haltungsfacetten der Fachkräfte“ zu zwei Erhebungszeitpunkten

Variable		n	Mittelwerte		Min		Max		Signifikanz (2-seitig)
			t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	
Haltungen	Vielfalt	120	4,216	4,285	2,20	2,40	5,00	5,00	,147
	Sprache	122	3,652	3,554	2,82	2,40	4,45	4,27	,015
	Eltern	122	3,945	3,852	3,00	2,57	5,00	5,00	,045
	Vernetzung	121	4,206	4,218	2,40	2,00	5,00	5,00	,608
	Gesamt	120	4,004	3,977	3,29	2,34	4,86	4,82	,795

Mittelwerte der Einschätzungen der Fachkräfte zur eigenen positiven Haltung gegenüber den Bereichen Vielfalt, Sprache, Eltern und Sozialraum (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“).

Die bisher referierten Angaben zu den Haltungen der Fachkräfte zu Programmbeginn und am Ende der Programmlaufzeit zeigen eine hohe Übereinstimmung, so dass sich insgesamt in den Haltungen der Fachkräfte keine signifikanten Unterschiede zu den beiden Erhebungszeitpunkten ergeben (vgl. Tab. 12).

Darüber hinaus konnten weder in der Eingangserhebung (t₀) noch in der Postbefragung (t₂) signifikante Zusammenhänge zwischen den im Vorfeld des Programms absolvierten Fortbildungen der TeilnehmerInnen (**Häufigkeit von Fortbildungen**) mit dem Schwerpunkt Interkulturalität und/oder Bildungsbenachteiligung und den Selbstauskünften zu den haltungsbezogenen und reflexiven Fähigkeiten ermittelt werden ($p \geq .050$). Gleichzeitig zeigen sich aber negative Zusammenhänge zwischen der parallelen Teilnahme an anderen Projekten und den Selbsteinschätzungen auf Haltungsebene ($r = -.256$, $p \leq .010$). Dies bestätigt die auf der Grundlage der „Chancen – gleich!“-Daten schon formulierte Annahme, dass eine kumulative Anhäufung parallel durchgeführter Qualifizierungsmaßnahmen aufgrund der damit in der Regel einhergehenden Perspektivenvielfalt zu Irritationen und Verunsicherungen der TeilnehmerInnen führen kann.

3.2.2 Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu den eigenen Kenntnissen

Mit Blick auf die Verfügbarkeit spezifischer Kenntnisse – insbesondere **fachspezifischer Termini und Konzepte** aus dem Bereich der Pädagogik der Vielfalt – zeigt sich, dass diese von den befragten Fachkräften, im Vergleich zu den Haltungen, zu Programmbeginn deutlich niedriger lagen. In der Posterhebung ergibt sich insgesamt eine Zunahme dieser Kenntnisse, wenngleich sich zum Programmende nur ein Drittel bzw. knapp die Hälfte der befragten Fachkräfte diese Kenntnisse zuschrieben. Ein ähnliches Bild ergibt sich in Bezug auf die Wissensressourcen zur Sozialraumorientierung. Allerdings betrifft auch hier der Zugewinn an Wissensressourcen, der sich durchweg als sehr signifikant erweist, maximal ein Drittel der Fachkräfte (vgl. Tab. 13).

Tab. 13: Mittelwertvergleich der Subskalen „Wissensfacetten der Fachkräfte“ zu zwei Erhebungszeitpunkten

Variable	n	Mittelwerte		Min		Max		Signifikanz (2-seitig)	
		t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	t ₀	t ₂		
Wissen	Vielfalt	121	3,302	3,7826	1,71	1,33	4,71	5,00	,000
	Sprache	121	3,703	4,0028	1,86	1,83	5,00	5,00	,000
	Eltern	122	3,683	3,8157	2,13	2,13	5,00	4,50	,004
	Sozialraum	119	2,331	2,8866	1,00	1,00	5,00	5,00	,000
	Gesamt	117	3,247	3,6147	2,07	2,07	4,73	4,81	,000

Mittelwerte der Einschätzungen der Fachkräfte zum Vorhandensein eigener Kenntnisse in Bezug auf die Bereiche Vielfalt, Sprache, Eltern und Sozialraum (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“).

3.2.3 Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu den eigenen Handlungsweisen

Wie zu erwarten, bezog sich der Qualifizierungsbedarf zu Programmbeginn nicht nur auf Kenntnisse grundlegender Termini und Konzepte, sondern auch auf die alltägliche Handlungspraxis, was sich auch schon in den Selbsteinschätzungen zeigt. Die Angaben in der Posterhebung lassen den Schluss zu, dass einige Defizite im Programmverlauf abgemildert werden konnten, auch wenn die Werte im Programmverlauf insgesamt keine enormen Steigerungen erfuhren.

Vor allem die Angaben der Fachkräfte zur Arbeit im Sozialraum machen auf Potentiale zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit aufmerksam. Hier gaben zu Programmbeginn nur sehr wenige Fachkräfte an, regelmäßige Aktivitäten durchzuführen. Die Einschätzungen zum Programmende zeigen ein ähnliches Bild. Diese nach wie vor relativ geringe Einbindung des Sozialraums und der weitgehende Verzicht auf intensive interne und externe Vernetzungen bei weit über der Hälfte der teilnehmenden Einrichtungen spiegelt sich bereits in den Ergebnissen auf Einrichtungsebene wider (vgl. IV.2).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in manchen Bereichen die Häufigkeiten bestimmter Handlungen nach Angaben der Fachkräfte zwar nur rudimentär angestiegen sind, dass sich die Zunahmen an spezifischen Aktivitäten in den Selbsteinschätzungen aber insgesamt durchweg signifikant darstellen (vgl. Tab. 14).

Tab. 14: Mittelwertvergleich der Subskalen „Handlungsfacetten der Fachkräfte“ zu zwei Erhebungszeitpunkten

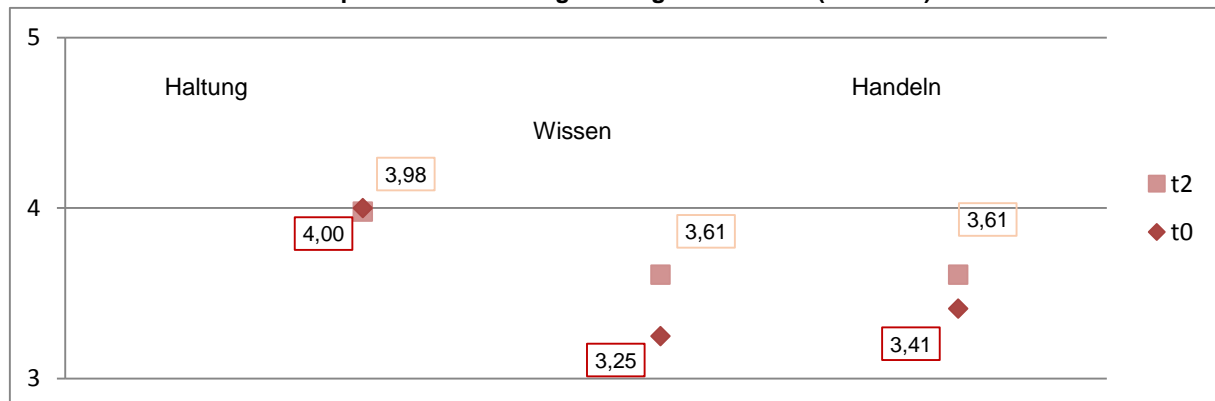
Variable	n	Mittelwerte		Min		Max		Signifikanz (2-seitig)	
		t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	t ₀	t ₂		
Können	Vielfalt	122	4,0848	4,2738	2,20	1,80	5,00	5,00	,002
	Sprache	121	3,9271	4,0638	2,67	2,50	4,83	4,92	,000
	Eltern	122	3,1850	3,3395	2,08	2,08	4,31	4,46	,000
		122	2,4440	2,7845	1,00	1,14	4,29	4,71	,000
	Gesamt	121	3,4102	3,6142	2,22	2,33	4,50	4,65	,000

Mittelwerte der Einschätzungen der Fachkräfte zum Vorhandensein eigenem Könnens in Bezug auf die Bereiche Vielfalt, Sprache, Eltern und Sozialraum (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“).

3.2.4 Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu den eigenen Kompetenzen insgesamt

Während in Hinsicht auf die Einschätzungen der Fachkräfte zu den Haltungen bereits hohe Ausgangswerte zu erkennen sind, zeigt sich bei der Einschätzung der eigenen Wissens- und Handlungsfacetten in den einzelnen Bereichen zu Programmbeginn (t_0) ein nicht unerheblicher Entwicklungsbedarf. Gegen Ende des Programms (t_2) hatten sich die Werte dann aber insgesamt signifikant verbessert (vgl. Abb. 12).

Abb. 12: Mittelwerte der Kompetenzeinschätzung im Programmverlauf (Prä-Post)



Mittelwerte der Einschätzungen der Fachkräfte zum Vorhandensein eigener positiver Haltungen, Kenntnisse und Handeln in Bezug auf die Bereiche Vielfalt, Sprache, Eltern und Sozialraum (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“; n=117-124).

3.3 Subjektive Einschätzungen zu Aspekten der eigenen Handlungskompetenz der an „Chancen-gleich!“ und „frühstart“ teilnehmenden Fachkräfte im Vergleich

Im Hinblick auf die pädagogischen Haltungen und Orientierungen der befragten Fachkräfte lassen sich bereits zu Programmbeginn (t_0) bei den meisten der an „Chancen-gleich!“ und „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Fachkräfte sowie der Vergleichsgruppe eine **grundlegende Sensibilität** für zentrale Programmbereiche wie kulturelle Vielfalt, sprachliche Bildung, Zusammenarbeit mit Eltern und Vernetzung erkennen, die sich im weiteren Verlauf der Evaluation zwar nicht entscheidend verändert, aber tendenziell zu festigen scheint (Tab. 15).

Tab. 15: Mittelwertvergleich der Subskalen „Haltungsfacetten der Fachkräfte“ zu zwei Erhebungszeitpunkten

Variable	n	„frühstart“			„Chancen-gleich!“			Vergleichsgruppe					
		Mittelwerte		p	n	Mittelwerte		p	n	Mittelwerte		P	
		t ₀	t ₂	t ₀		t ₂	t ₀			t ₂			
Haltungen	Vielfalt	12	4,22	4,29	,147	137	4,37	4,42	,139	4	4,1	4,4	,017
	Sprache	12	3,65	3,55	,015	136	4,16	4,31	,002	4	3,5	3,5	,762
	Eltern	12	3,95	3,85	,045	136	4,40	4,47	,078	4	3,8	3,9	,064
	Vernet-	12	4,21	4,22	,608	141	3,32	4,57	,415	4	4,2	4,4	,007
	Gesamt	12	4,00	3,98	,795	124	4,38	4,44	,031	4	3,9	4,1	,013

Einschätzungen der Fachkräfte zur eigenen positiven Haltung gegenüber den Bereichen Vielfalt, Sprache, Eltern und Vernetzung (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“).

Vor allem die Meinung, dass die individuellen Lebensgeschichten der Kinder und ihrer Familien einen wichtigen Orientierungspunkt für die pädagogische Arbeit darstellen, wurde von fast allen Fachkräften (t_0 : „Chancen-gleich!“=94%, „frühstart“=92%, Vergleichsgruppe=82%; t_2 : „Chancen-gleich!“=96%, „frühstart“=81%, Vergleichsgruppe=93%) vertreten. Darüber hinaus zeigt sich insgesamt zu beiden Erhebungszeitpunkten eine hohe **Anerkennung von Reflexivität** als Ressource für die pädagogische Arbeit – in Bezug auf die eigene Haltung und das eigene Handeln. Hierbei lassen sich insgesamt keine relevanten Gruppenunterschiede feststellen, die auf eindeutige Programmeffekte schließen lassen (vgl. Tab. 16).

Tab. 16: Effektstärken aller Subskalen zu zwei Erhebungszeitpunkten

Skala	Vergleich „Chancen-gleich!“ & Vergleichsgruppe	Vergleich „frühstart“ & Vergleichsgruppe
	d_{korr}	d_{korr}
Haltungen	-0,62	-0,63
Wissen	-0,17***	-0,39***
Können	-0,61**	-0,71***

Gleichzeitig zeigen sich aber in beiden Programmgruppen signifikant negative Zusammenhänge zwischen der gleichzeitigen **Teilnahme an anderen Projekten** und den Selbsteinschätzungen auf Haltungsebene („Chancen-gleich!“ $r=-,250$, $p\leq,010$; „frühstart“ $r=-,256$, $p\leq,010$), was dafür zu sprechen scheint, dass eine rein kumulative Anhäufung parallel durchgeführter Qualifizierungsmaßnahmen aufgrund der damit in der Regel einhergehenden Perspektivenvielfalt zu Irritationen und Verunsicherungen der TeilnehmerInnen führen kann.

Die Selbsteinschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zum **berufsbezogenen Wissen** weisen hingegen zum ersten Erhebungszeitraum in allen drei Gruppen auf einen nicht unerheblichen Entwicklungsbedarf hin, d.h., hinsichtlich zentraler wissensbezogener Inhalte zu den Themen Interkulturalität und diversitätsbewusste Pädagogik – auch hier bezogen auf die Bereiche Vielfalt, Sprache, Eltern und Vernetzung – lassen sich bei vielen Fachkräften Unsicherheiten erkennen. So wussten nach eigener Einschätzung z.B. nur wenige Fachkräfte um den Unterschied zwischen den Ansätzen der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik (t_0 : „Chancen-gleich!“=16%, „frühstart“=12%, Vergleichsgruppe=27%) oder um die Differenz von kontextualisiertem und dekontextualisiertem Sprechen und deren Bedeutung für den Spracherwerb (t_0 : „Chancen-gleich!“=35%, „frühstart“=27%, Vergleichsgruppe=32%). In der Posterhebung zeigt sich eine signifikante Zunahme bezüglich dieser Kenntnisse („Chancen-gleich!“ +18%, „frühstart“ +8%, bzw. „Chancen-gleich!“ +13% „frühstart“ +17%), wobei sich diese Veränderungen in der Vergleichsgruppe noch deutlicher abzeichnen (+14% bzw. +37%). Ein ähnliches Bild ergibt sich in Bezug auf fachspezifische Termini und Konzepte in den anderen programmrelevanten Bereichen (Tab. 17). Insgesamt fallen die

Veränderungen im Bereich der eingeschätzten Wissensfacetten mit einer leichten Tendenz zugunsten der Vergleichsgruppe aus, so dass diese auch hier nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit den untersuchten Programmen zu stehen scheinen ($d_{\text{kor}} = -0,39^{***}$ bzw. $d_{\text{kor}} = -0,17^{***}$) (vgl. Tab 17).

Tab. 17: Mittelwertvergleich der Subskalen „Wissensfacetten der Fachkräfte“ zu zwei Erhebungszeitpunkten

Variable		„frühstart“			„Chancen-gleich!“			Vergleichsgruppe					
		n	Mittelwerte		p (2-seitig)	n	Mittelwerte		Nn	Mittelwerte		p (2-seitig)	
			t ₀	t ₂			t ₀	t ₂		t ₀	t ₂		
Wissen	Vielfalt	121	3,30	3,78	,000	138	3,64	4,20	,000	43	3,57	4,29	,000
	Sprache	121	3,70	4,00	,000	128	3,79	4,16	,000	44	4,03	4,52	,000
	Eltern	122	3,68	3,82	,004	140	3,62	4,00	,000	44	3,84	4,13	,018
	Vernetzung	119	2,33	2,89	,000	137	2,56	3,29	,000	43	2,80	3,44	,001
	Gesamt	117	3,25	3,61	,000	117	3,41	3,92	,000	43	3,52	4,10	,000

Einschätzungen der Fachkräfte zum Vorhandensein eigener Kenntnisse in Bezug auf die Bereiche Vielfalt, Sprache, Eltern und Vernetzung (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“).

Für die **handlungsbezogene Umsetzung** lassen die Selbsteinschätzungen zu Programmbeginn ebenfalls einen relevanten Entwicklungsbedarf erkennen: z.B. hinsichtlich der Integration der Familiensprachen der Kinder in den Alltag, der Bereitstellung von Büchern und Materialien zu interkulturellen Themen, der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien, des Einbezugs des Sozialraums. Veränderungsbedarf bestand – auf Grundlage der Eingangserhebung – beispielsweise bei den Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Bereitstellung von Büchern in den Familiensprachen der Kinder (t₀: „Chancen-gleich!“=25%, „frühstart“=29%, Vergleichsgruppe=21%). Dieser Befund stimmt im Wesentlichen mit den Eingangsergebnissen zur Einbindung der Familiensprachen und der interkulturellen Ausstattung aus Sicht der LeiterInnen überein (Einrichtungsfragebogen). Am Ende der Programmlaufzeiten sind jedoch deutlich positive Tendenzen zu erkennen („Chancen-gleich!“ +18%, „frühstart“ +19%). Allerdings finden sich diese auch, sogar noch deutlicher, in der Vergleichsgruppe (+34%). Weiterer Entwicklungsbedarf war auf Basis der Eingangserhebung darüber hinaus z.B. in der aktiven Zusammenarbeit mit den Eltern anzunehmen: Nach Angaben der Fachkräfte wurden besondere Formen der Kooperation bislang kaum in den pädagogischen Alltag integriert. Die Angaben in der Posterhebung lassen den Schluss zu, dass dieses Defizit im Programmverlauf abgemildert werden konnte, auch wenn beispielsweise die Zunahmen von Hausbesuchen in den Familien der Kinder (t₀: „Chancen-gleich!“=20%, „frühstart“=1%, Vergleichsgruppe=2%; t₂: „Chancen-gleich!“=29%, „frühstart“=7%, Vergleichsgruppe=0%) sowie die Einladungen der Eltern zu Hospitationen (t₀: „Chancen-gleich!“=14%, „frühstart“=10%, Vergleichsgruppe=33%; t₂: „Chancen-gleich!“=28%, „frühstart“=18%, Vergleichsgruppe=52%) eher moderat sind. Insgesamt zeigen sich bei den meisten Fachkräften leichte, aber signifikante Ver-

änderungen im Programmverlauf (Tab. 18), die jedoch auch hier zumeist zugunsten der Vergleichsgruppe ausfallen ($d_{\text{kor}}=-0,71$, $p\leq.001$). Diese Effekte können deshalb ebenfalls nicht kausal auf die Programme zurückgeführt werden. Allerdings zeigt sich darüber hinaus, dass die Anzahl der bisher absolvierten Fortbildungen zu programmrelevanten Themen in der Gesamtgruppe zwar keinen Einfluss auf die Haltungen der Fachkräfte hat, aber in einem deutlichen Zusammenhang mit den Selbsteinschätzungen hinsichtlich des Wissens- ($r=,238$; $p\leq.010$) und Könnenszuwachs ($r=,246$; $p\leq.001$) zu stehen scheint, was wiederum für eine positive Entwicklung der Kompetenzen auf Wissens- und Könnensebene spricht, die sich auch in den hier vorliegenden Gruppen zeigt.

Tab. 18: Mittelwertvergleich der Subskalen „Könnensfacetten der Fachkräfte“ zu zwei Erhebungszeitpunkten

Variable		„frühstart“			„Chancen-gleich!“			Vergleichsgruppe					
		N	Mittelwerte		p (2-seitig)	N	Mittelwerte		P (2-seitig)	N	Mittelwerte		p (2-seitig)
			t ₀	t ₂			t ₀	t ₂			t ₀	t ₂	
Können	Vielfalt	122	4,08	4,27	,000	137	4,01	4,28	,000	44	3,86	4,50	,003
	Sprache	121	3,93	4,06	,000	139	4,08	4,29	,000	44	3,93	4,22	,004
	Eltern	122	3,19	3,34	,000	135	3,02	3,61	,000	44	3,20	3,71	,001
	Vernetzung	122	2,44	2,78	,000	134	2,55	3,22	,004	42	2,75	3,41	,003
	Gesamt	121	3,41	3,61	,000	123	3,60	3,85	,000	42	3,42	3,96	,000

Einschätzungen der Fachkräfte zum Vorhandensein eigenem Könnens in Bezug auf die Bereiche Vielfalt, Sprache, Eltern und Vernetzung (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft vollkommen zu“).

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse, insbesondere auf Ebene der Haltungen, sollte generell berücksichtigt werden, dass ein stark normativ geprägtes Themenfeld erfasst wurde, bei dem die Äußerung „bestimmter ‚wahrer Werte‘ zu missbilligenden Reaktionen führen kann“ (Stocké 2004: 303) und viele Personen deshalb dazu neigen, verzerrte Antworten im Sinne „sozialer Erwünschtheit“ zu geben. Selbst wenn die Skala insgesamt als zuverlässiges und valides Verfahren einzustufen ist (vgl. II,3), sind einzelne Antwortverzerrungen nicht auszuschließen.

4 Wissensaktualisierung im Kontext handlungsbezogener Reflexionen

Die vorangehend dargestellten Selbsteinschätzungen eröffnen einen ersten Zugang zu Aspekten professioneller Handlungskompetenz und deren Weiterentwicklung im jeweiligen Programmverlauf. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Selbsteinschätzungen zu pädagogischen Orientierungen und professionellem Wissen und Können noch nichts über die tatsächlichen Kompetenzen einzelner Fachkräfte bzw. deren Kompetenzerwerb aussagen. Sie verweisen zunächst lediglich auf den subjektiv wahrgenommenen Qualifizierungsbedarf zu verschiedenen Messzeitpunkten (vgl. Fried 2010). Insofern war es im Rahmen der Programmevaluation erforderlich, die Selbsteinschätzungen durch andere Daten zu ergänzen bzw. mit diesen zu kontrastieren.

Vor diesem Hintergrund richtete sich der Blick im Rahmen der Evaluation u.a. auch auf die **Wissensverwendung**, d.h. auf die Frage, welches Wissen bzw. welche Wissens Elemente die befragten Fachkräfte bewusst in die Reflexion beruflicher Handlungssituationen und Handlungsweisen einbringen und wie sich dies im Verlauf der Programme verändern. Dabei interessierte insbesondere, ob spezifische Qualifizierungsmaßnahmen bzw. deren Inhalte die reflexive Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln beeinflussen.

Zur Untersuchung dieser Frage wurden exemplarisch einzelne frühpädagogische Fachkräfte („Chancen-gleich!“ n=21; „frühstart“ n=10) im Rahmen von **Interviews** zu zwei Messzeitpunkten (t_0 , t_2) aufgefordert, eigenständige Argumentationsmuster zu ausgewählten beruflichen Handlungs- und Entscheidungssituationen – im Kontext sozialer und kultureller Heterogenität – zu entwickeln: in Bezug auf eine Essenssituation, eine angeleitete Aktivität im Bereich künstlerischen Gestaltens, die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie den Einbezug des Sozialraums. Die so evozierten Texte wurden dann mit Blick auf die in der Argumentation berücksichtigten Wissens Elemente analysiert.

4.1 Wissensaktualisierung im Kontext handlungsbezogener Reflexionen der an „Chancen-gleich!“ teilnehmenden Fachkräfte

4.1.1 Essenssituation

Den frühpädagogischen Fachkräften wurde zunächst eine Videosequenz vorgespielt, die eine Essenssituation in einer Kindertageseinrichtung zeigt. Zu sehen war eine Kindergarten-Gruppe, die gemeinsam die Mahlzeit einnimmt. Die Kinder – offensichtlich unterschiedlicher Nationalität – sitzen in Kleingruppen an mehreren Tischen. Zur Begleitung ist eine Erzieherin anwesend, die von Tisch zu Tisch geht und das Essen austeilt. Zwischenzeitlich ist noch eine Hauswirtschaftskraft zugegen, die ihr dabei hilft. Das Mittagessen wird mit einem gemeinsamen Tischspruch eröffnet. Die weiteren Interaktionen zwischen den Kindern bzw. zwischen den Kindern und der anwesenden Erzieherin verlaufen individuell.

Im Anschluss an die Videosequenz wurden die am Interview teilnehmenden Fachkräfte zur Bedeutung einer solchen Situation im Kontext sozialer und kultureller Vielfalt befragt. Weiter sollten sie – ausgehend von der Videosequenz und in Bezug auf das Thema „kulturelle Heterogenität“ – ausführen und begründen, wie sie selbst eine solche Situation gestalten würden,

sowie reflektieren, was ihnen dabei wichtig ist, was ihnen leicht fällt und wo sie spezifische Herausforderungen sehen.

In ihren Ausführungen stellten die meisten der Befragten zunächst die **Bedeutung** solcher **alltäglicher Situationen** für kulturelle und soziale Bildungserfahrungen heraus – zum einen mit Blick auf die Herstellung und das Wahrnehmen von Gemeinsamkeiten (z.B. beim gleichzeitigen Essen, bei einem gemeinsamen Beginn, bei Unterhaltungen und Gesprächen in Kleingruppen), zum anderen in Bezug auf die Thematisierung von Unterschieden (z.B. hinsichtlich der Geschmacksvorlieben, der kulturellen Praxen). Dieses Bewusstsein für soziale und kulturelle Lerngelegenheiten, die solch alltäglichen Situationen implizit sind, zeigt sich schon zum ersten Erhebungszeitpunkt. Dies entspricht der im Rahmen der Analysen zu den Selbsteinschätzungen (vgl. IV.3.1) herausgearbeiteten Feststellung, dass die meisten der befragten Fachkräfte schon zu Beginn des Programms über eine erhöhte Sensibilität gegenüber kultureller Vielfalt und eine bejahende Haltung zur Wahrnehmung und Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im pädagogischen Alltag verfügten.

Während hinsichtlich der wahrgenommenen Relevanz solcher Alltagssituationen als soziale und kulturelle Lernsituationen zu beiden Messzeitpunkten (t_0 , t_2) weitgehend Übereinstimmung bestand, zeigen sich dagegen Unterschiede hinsichtlich der entwickelten **Handlungsstrategien** bzw. deren jeweiligen wissensbezogenen Begründung. Betrachtet man die verschiedenen Begründungen in Hinsicht auf die Struktur des einbezogenen Wissens, dann ist zum ersten Messzeitpunkt (t_0) eine starke Fundierung der Aussagen auf der Basis praxisbezogener Wissensanteile zu erkennen; d.h., die befragten Erzieherinnen nutzten vor allem Erfahrungen und Kenntnisse, welche offenbar im Kontext der beruflichen Tätigkeit angeeignet wurden, und argumentierten weniger vor dem Hintergrund theoriebezogener Überlegungen. Insgesamt begründeten nur zwei von 21 Informantinnen (zusammen 10%) ihre Ausführungen ausschließlich bzw. überwiegend theoriebezogen³⁴, während zwölf der befragten Fachkräfte hauptsächlich bis ausschließlich auf praxisbezogene Wissensanteile zurückgriffen (zusammen 62%). Sechs der Befragten (29%) berücksichtigten zu ungefähr gleichen Teilen die beiden Wissensformen. Auch zum zweiten Messzeitpunkt (t_2) überwog noch der Rückgriff auf das Praxiswissen, wenngleich in der Tendenz eine stärkere Berücksichtigung theoretischer Wissensinhalte zu erkennen ist. So griffen nun noch sieben der befragten Fachkräfte überwiegend und drei ausschließlich auf praxisbezogene Wissensanteile zurück (zusammen 48%), während genauso viele in ungefähr gleicher Weise theoretisches und praxisbezogenes Wissen berücksichtigten. Eine Person griff überwiegend auf Theoriewissen zurück (vgl. Tab. 19). Allerdings ist dieser augenscheinliche Unterschied zwischen t_0 und t_2 statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

³⁴ Von einer überwiegend theoriebezogenen Argumentation wird dann gesprochen, wenn der Anteil der in der jeweiligen Auswertungseinheit codierten theoriebezogenen Wissensanteile am aktualisierten Wissen mind. 60%, jedoch nicht 100% beträgt. Theoriebezogen ist eine Argumentation dagegen, wenn sie ausschließlich auf theoretischen Wissensanteilen basiert. Die Unterscheidung zwischen den Kategorien „überwiegend Praxiswissen“ und „Praxiswissen“ erfolgt in gleicher Weise. Die Wissensstruktur wird mit der Kategorie „Theorie- und Praxiswissen“ belegt, wenn beide Wissensformen zu ungefähr gleichen Anteilen eingebracht werden.

Tab. 19: Grobstruktur des aktualisierten berufsbezogenen Wissens hinsichtlich der Verwendung von Theorie- und Praxiswissen im Kontext sozialer und kultureller Vielfalt

	Theoriewissen	Überwiegend Theoriewissen (Theoriewissen $\geq 60\%$)	Theorie- und Praxiswissen	Überwiegend Praxiswissen (Praxiswissen $\geq 60\%$)	Praxiswissen
t ₀	1	1	6	12	1
t ₂	--	1	10	7	3

Essenssituation (n=21); Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂)

4.1.1.1 Struktur des aktualisierten Theoriewissens

In Bezug auf die Struktur des aktualisierten theoretischen Wissens ist eine **Dominanz des didaktischen Planungs- und Handlungswissens** zu erkennen, also eines Wissens, das auf das Verfügbarmachen und die Unterstützung der Aneignung spezifischer Themen und Inhalte durch die Kinder gerichtet ist (vgl. Faas 2013: 121). Zum ersten Messzeitpunkt (t₀) berücksichtigten 18 von 20 Fachkräften, die bei ihren Ausführungen auf theoretische Wissensanteile zurückgegriffen haben, Elemente dieses Wissens. Bei zwölf der befragten Personen (60%) stellte das didaktische Planungs- und Handlungswissen sogar die einzige einbezogene theoretische Wissensform dar, wohingegen zwei der Befragten (10%) das didaktische Wissen mit Aspekten des bereichs- und themenbezogenen Fachwissens, d.h. mit Hintergrundwissen über einen spezifischen Gegenstand oder Inhaltsbereich, und vier (20%) mit solchen des frühpädagogischen Grundlagenwissens, also mit allgemeinen erziehungs- und bildungstheoretischen oder auch entwicklungspsychologischen Grundlagen, verbanden. Weitere zwei Fachkräfte (10%) griffen ausschließlich auf das frühpädagogische Grundlagenwissen zurück. Zum zweiten Messzeitpunkt (t₂) zeigt sich dann tendenziell eine Veränderung hinsichtlich der einbezogenen Wissensanteile, indem das didaktische Planungs- und Handlungswissen etwas weniger zentral erscheint. Allerdings nahmen auch hier noch 15 von 18 Fachkräften, die auf theoretische Wissensanteile rekurrierten, Bezug auf diesen Wissensbereich. Bei acht Personen (44%) stellten Elemente des didaktischen Wissens die einzige einbezogene theoretische Wissensform dar, zwei (11%) verbanden sie mit dem bereichs- und themenbezogenen Fachwissen und vier (22%) mit dem frühpädagogischen Grundlagenwissen. Eine Fachkraft bezog sich auf alle drei Bereiche des Theoriewissens, während drei ihrer KollegInnen (17%) ausschließlich auf Aspekte des frühpädagogischen Grundlagenwissens zurückgriffen (vgl. Tab. 20). Diese leichten Unterschiede, die auf eine etwas stärkere Berücksichtigung anderer Wissensanteile neben dem didaktischen Planungs- und Handlungswissen zu t₂ verweisen, sind statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 20: Struktur des verwendeten theoretischen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	BTF	FG	DPH	BTF+FG	BTF+DPH	FG+DPH	BTF+FG+DPH
t ₀	20	--	2 (10%)	12 (60%)	--	2 (10%)	4 (20%)	--
t ₂	18	--	3 (16,7%)	8 (44,4%)	--	2 (11,1%)	4 (22,2%)	1 (5,6%)

BTF=Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen; FG=Frühpädagogisches Grundlagenwissen; DPH=Didaktisches Planungs- und Handlungswissen; Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂)

Inhaltliche Aspekte

Die herausgearbeitete Dominanz des didaktischen Planungs- und Handlungswissens konkretisiert sich in den vorliegenden Interviews in der überwiegenden Thematisierung von Prinzipien und Strukturierungsweisen hinsichtlich der Gestaltung einer Essenssituation, z.B. in Bezug auf die Anbahnung eines Bewusstseins von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Nutzung der gemeinsamen Mahlzeit für die Anregung und Unterstützung sprachlicher Bildung und die Entwicklung kommunikativer Situationen.

Elaboriertheit des aktualisierten Theoriewissens

Betrachtet man die **Qualität der evozierten Aussagen** genauer, dann ist zu beiden Messzeitpunkten in nur sehr wenigen Fällen eine elaborierte, vertiefende Argumentation festzustellen; d.h., die Aussagen sind zumeist nicht ausführlich und nicht stringent fundiert und es fehlen explizite wissensbezogene Begründungen. In absoluten Zahlen stellt sich dies wie folgt dar: Zu t_0 beinhalten die Aussagen der 20 befragten Fachkräfte, die auf theoretische Wissensinhalte zurückgriffen haben, insgesamt 42 nicht elaborierte und nur vier elaborierte wissensbezogene Begründungen. Zu t_2 sind es sogar 55 nicht elaborierte Aussagen gegenüber nur einer elaborierten Begründung (vgl. Tab. 21); d.h., es verändert sich vor allem die Anzahl der Argumente, weniger deren Qualität. Allerdings ist auch dieser Unterschied statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 21: Struktur der verwendeten theoretischen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n	Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen		Frühpädagogisches Grundlagenwissen		Didaktisches Planungs- und Handlungswissen	
		ne	e	ne	e	ne	e
t_0	20	3	--	12	--	27	4
t_2	18	3	--	11	--	41	1

Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2), Mehrfachnennungen möglich

4.1.1.2 Struktur des aktualisierten Praxiswissens

Die Struktur des aktualisierten Praxiswissens ähnelt in gewisser Weise der des Theoriewissens. Auch hier dominiert zu beiden Messzeitpunkten (t_0 , t_2) das **subjektbezogenen Interaktionswissen**, also das Wissen über die zu betreuenden Kinder, ihre Bedürfnisse, Interessen und Lebenssituationen (vgl. Faas 2013: 122). Zu t_0 griffen 18 von 20 Fachkräften, die praxisbezogene Wissens Elemente in ihre jeweilige Argumentation mit einbezogen haben, auf diese Wissensform zurück. So fundierten fünf der befragten Fachkräfte (25%) ihre praxisbezogenen Begründungen ausschließlich auf dieser Basis und 13 (65%) verbanden das subjektbezogene Interaktionswissen mit Elementen des Organisationswissens, d.h. mit dem Wissen über die organisationsbezogenen und institutionellen Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns. Davon abweichend griff eine Person ausschließlich auf Aspekte des Organisationswissens und eine Person nur auf Aspekte des Beratungswissens zurück. Letzteres bezog sich auf die Zusammenarbeit mit konkreten Eltern, d.h. auf das Wissen über deren Kenntnisse, Interessen, Bedürfnisse etc. Zu t_2 begründeten ebenfalls fünf Personen (24%) ihre Aussagen praxisbezogen alleine auf der Grundlage des subjektbezogenen Interaktions-

wissens und 13 (62%) kombinierten dieses mit Elementen des Organisationswissens. Eine Person nahm – neben dem Interaktionswissen – noch Bezug auf das Beratungswissen, während zwei weitere (10%) alle drei Wissensformen berücksichtigten (vgl. Tab. 22). Insofern ist hier eine leichte Tendenz zu einer stärkeren Verbindung der verschiedenen Wissensbereiche gegeben. Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 22: Struktur des verwendeten praxisbezogenen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n =	ORG	SI	BER	ORG+SI	ORG+BER	SI+BER	ORG+SI+BER
t ₀	20	1 (5%)	5 (25%)	1 (5%)	13 (65%)	--	--	--
t ₂	21	--	5 (23,8%)	--	13 (61,9%)	--	1 (4,8%)	2 (9,5%)

ORG=Organisationswissen; SI=Subjektbezogenes Interaktionswissen; BER=Beratungswissen; Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂)

Inhaltliche Aspekte

Die beschriebene Dominanz des subjektbezogenen Interaktionswissens zeigt sich in den vorliegenden Interviews in der überwiegenden Zuwendung zu eigenen Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf das Verhalten von Kindern in bestimmten Situationen bzw. deren Verlauf. Weiter steht die Thematisierung des eigenen pädagogischen Verhaltensrepertoires im Vordergrund.

Elaboriertheit des aktualisierten Wissens

Im Hinblick auf die Elaboriertheit des aktualisierten Praxiswissens ist – in Analogie zum Theoriewissen – ebenfalls eine nur wenig vertiefende **Argumentationsstruktur** auszumachen. Konkret heißt das, dass sich zu t₀ in den Aussagen der 20 Fachkräfte, die auf praxisbezogene Wissensinhalte zurückgegriffen haben, insgesamt 73 nicht elaborierte und elaborierte wissensbezogene Begründungen finden. Zu t₂ sind es 84 nicht elaborierte und sechs elaborierte Begründungen. Insofern verändert sich auch hier allenfalls die Anzahl der Argumente, nicht aber deren Qualität (vgl. Tab. 23). Die Zunahme der Anzahl der argumentativen Bekräftigungen ist hier allerdings, bezogen auf das subjektive Interaktionswissen (nicht elaboriert), statistisch signifikant ($p \leq .050$).

Tab. 23: Struktur der verwendeten praxisbezogenen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n =	Organisationswissen		Subjektbezogenes Interaktionswissen		Beratungswissen	
		ne	e	ne	e	ne	e
t ₀	20	32	2	41	4	--	--
t ₂	21	18	3	66	3	4	--

Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂); Mehrfachnennungen möglich

4.1.2 Angeleitete Aktivität im Bereich ‚künstlerisches Gestalten‘

Gemäß der pädagogischen Vorstellung, dass Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen sowohl in Alltagssituationen als auch in durch Erzieherinnen initiierten Lernsituationen erfolgen (vgl. Roßbach 2008), wurde den Fachkräften im Fortgang der Interviews eine

weitere Videosequenz vorgespielt, die eine Kleingruppe von Kindern bei einer angeleiteten Aktivität aus dem Bereich des künstlerischen Gestaltens zeigt: Zu sehen war eine Erzieherin mit mehreren Kindern unterschiedlicher Nationalität beim Tonen; es sollen Tonhasen hergestellt werden. Es kommen hin und wieder Kinder hinzu, die entweder zuschauen oder nachträglich in die Arbeit einsteigen. Die Kinder arbeiten für sich, aber an der Vorgabe orientiert. Die Erzieherin arbeitet ebenfalls mit. Hin und wieder ergeben sich kurze Gespräche zwischen den Kindern bzw. zwischen der Erzieherin und den Kindern, zwei Mädchen sprechen Türkisch.

Im Anschluss an die Videosequenz wurden auch hier die Fachkräfte zur **Bedeutung** einer solchen Situation – vor allem mit Blick auf soziale und kulturelle Vielfalt – befragt. Sie sollten ausführen und begründen, wie sie das Verhalten der Erzieherin im Film bewerten.

Mit Blick auf die Bedeutung dieser angeleiteten Aktivität machten die befragten Fachkräfte zunächst insbesondere auf Potentiale aufmerksam, Kindern in vielfältiger Weise Bildungserfahrungen zu ermöglichen – seien es Bildungserfahrungen sprachlicher Art, mit Blick auf Sinneserfahrungen oder das schöpferische, kreative Tun. Wenn also auf der einen Seite die Situation von allen Fachkräften in irgendeiner Weise als bedeutsame Lernsituation aufgefasst wurde, so unterscheiden sich die Aussagen der Befragten z.T. doch sehr hinsichtlich ihrer Beurteilung des im Film gesehenen erzieherischen Verhaltens. So streuen die Bewertungen des Gesehenen zwischen „Ja, das war gut, das Verhalten“ (1CG0502) und „Also, für mich völlig verkehrt“ (1CG0601). Dabei zeigen sich zum einen unterschiedliche pädagogische Orientierungen, indem z.B. die engen Vorgaben für das künstlerische Gestalten mal positiv und mal negativ bewertet wurden. Zum anderen wurden in manchen Interviews Aspekte wahrgenommen und kritisch bewertet (z.B., dass ein Junge lange Zeit zuschaut, von der Erzieherin aber nicht beachtet und nicht einbezogen wird), die in anderen überhaupt nicht zur Sprache kamen. Dies kann als differente Wahrnehmung und Gewichtung verschiedener Situationsmerkmale interpretiert werden. Zum zweiten Messzeitpunkt (t_2) fallen die Statements und Bewertungen ähnlich aus, wenngleich in der Tendenz die Auseinandersetzungen mit der angeleiteten Situation etwas kritischer erscheinen – gerade im Hinblick auf die sprachliche Anregung und den Einbezug aller Kinder.

Betrachtet man die hinter diesen Bewertungen stehenden **Begründungsmuster** genauer, dann zeigt sich hier eine fast ausgeglichene Berücksichtigung theoretischer und praxisbezogener Wissensanteile. So argumentierten zu t_0 sechs von 21 Personen (zusammen 29%) ausschließlich bzw. überwiegend theoriebezogen und sieben (zusammen 33%) ausschließlich bzw. überwiegend praxisbezogen. Acht der Befragten (38%) berücksichtigten zu ungefähr gleichen Teilen die beiden Wissensformen. Zu t_2 ist das Bild ähnlich ausgeglichen. Hier nahmen drei der befragten Fachkräfte (14%) überwiegend Bezug auf theoriebezogene Wissensanteile und fünf (zusammen 24%) überwiegend bzw. ausschließlich auf Elemente des Praxiswissens. Weitere 13 Befragte (62%) griffen in ungefähr gleicher Weise auf theoretische und praxisbezogene Wissensanteile zurück (vgl. Tab. 24). Die Veränderung in der Aktualisierung des Wissens ist insofern vor allem in einer stärkeren Verknüpfung von theoretischen und praxisbezogenen Wissensanteilen zu sehen. Dieser Unterschied zwischen t_0 und t_2 ist statistisch signifikant ($p \leq .050$).

Tab. 24: Grobstruktur des aktualisierten berufsbezogenen Wissens hinsichtlich der Verwendung von Theorie- und Praxiswissen im Kontext sozialer und kultureller Vielfalt

	Theoriewissen	Überwiegend Theoriewissen (Theoriewissen $\geq 60\%$)	Theorie- und Praxiswissen	Überwiegend Praxiswissen (Praxiswissen $\geq 60\%$)	Praxiswissen
t ₀	2	4	8	4	3
t ₂	--	3	13	4	1

Angeleitete Aktivität im Bereich „künstlerisches Gestalten“ (n=21); Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂)

4.1.2.1 Struktur des aktualisierten Theoriewissens

Ähnlich wie bei der Auseinandersetzung mit der Essenssituation zeigt sich auch mit Blick auf die angeleitete Lernsituation, d.h. die Struktur des hier aktualisierten theoretischen Wissens, eine **Dominanz des didaktischen Planungs- und Handlungswissens**. Zu t₀ berücksichtigten 15 von 18 Fachkräften, die bei ihren Ausführungen auf theoretische Wissensanteile zurückgegriffen haben, Elemente dieses Wissensbereichs. Bei sieben der befragten Personen (39%) stellte das didaktische Planungs- und Handlungswissen sogar die einzige einbezogene theoretische Wissensform dar, während acht (44%) das didaktische Wissen mit Aspekten des frühpädagogischen Grundlagenwissens verbanden. Weitere drei Fachkräfte (17%) griffen ausschließlich auf das frühpädagogische Grundlagenwissen zurück. Zu t₂ zeigt sich tendenziell eine Veränderung, indem zwei der Befragten nun auch Aspekte des bereichs- und themenbezogenen Fachwissens mit einbezogen haben, einmal in Verbindung mit dem frühpädagogischen Grundlagenwissen und einmal zusammen mit dem didaktischen Planungs- und Handlungswissen (zusammen 10%). Dennoch überwog auch hier klar die Bezugnahme auf das didaktische Wissen. Bei neun Personen (45%) stellten Elemente des didaktischen Wissens die einzige einbezogene theoretische Wissensform dar, weitere sieben Fachkräfte (35%) kombinierten sie mit dem frühpädagogischen Grundlagenwissen. Zwei ihrer KollegInnen (10%) nahmen dagegen ausschließlich Bezug auf Aspekte des frühpädagogischen Grundlagenwissens (vgl. Tab. 25). Diese leichten Unterschiede zwischen t₀ und t₂ sind statistisch aber nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 25: Struktur des verwendeten theoretischen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	BTF	FG	DPH	BTF+FG	BTF+DPH	FG+DPH	BTF+FG+DPH
t ₀	18	--	3 (16,7%)	7 (38,9%)	--	--	8 (44,4%)	--
t ₂	20	--	2 (10%)	9 (45%)	1 (5%)	1 (5%)	7 (35%)	--

BTF=Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen; FG=Frühpädagogisches Grundlagenwissen; DPH=Didaktisches Planungs- und Handlungswissen; Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂)

Inhaltliche Aspekte

Inhaltlich stehen – im Zusammenhang mit dem vorrangigen Einbezug von Aspekten des didaktischen Planungs- und Handlungswissens – allgemeindidaktische (z.B. die Sozialform oder die Gruppenszusammensetzung betreffend) und fachdidaktische Überlegungen (z.B. in Bezug auf Strategien zur Ermöglichung differenzierter Erfahrungen mit Ton oder zur Sprachanregung) im Vordergrund.

Elaboriertheit des aktualisierten Theoriewissens

Auch bei der Auseinandersetzung mit der angeleiteten Lernsituation zeigt sich zu beiden Messzeitpunkten nur in sehr wenigen Fällen eine vertiefende, elaborierte **Argumentation**. So griffen die 18 befragten Fachkräfte, die sich in ihren Ausführungen u.a. auf theoretische Wissensinhalte bezogen haben, zu t_0 insgesamt 42 mal auf nicht elaborierte und acht mal auf elaborierte Wissensbezüge zurück. In den Aussagen zu t_2 finden sich sogar 74 nicht elaborierte gegenüber fünf elaborierten Begründungen (vgl. Tab. 26); d.h., es verändert sich auch hier vor allem die Anzahl der Argumente und nicht deren Qualität. Dieser Unterschied ist – für das didaktische Planungs- und Handlungswissen (nicht elaboriert) – statistisch hoch signifikant ($p \leq .010$).

Tab. 26: Struktur der verwendeten theoretischen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n =	Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen		Frühpädagogisches Grundlagenwissen		Didaktisches Planungs- und Handlungswissen	
		ne	E	ne	e	ne	e
t_0	18	--	--	12	--	30	8
t_2	20	2	--	16	--	56	5

Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2); Mehrfachnennungen möglich

4.1.2.2 Struktur des aktualisierten Praxiswissens

Auch im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Gestaltung einer angeleiteten Aktivität dominiert zu beiden Messzeitpunkten (t_0 , t_2) das **subjektbezogene Interaktionswissen**. Zu t_0 griffen 18 von 19 Fachkräften, die praxisbezogene Wissensinhalte berücksichtigten, auf das Interaktionswissen zurück. Dabei nahmen sogar 14 der befragten Fachkräfte (74%) ausschließlich Bezug auf diesen Wissensbereich, drei (16%) kombinierten Elemente des subjektbezogenen Interaktionswissens mit solchen des Organisationswissens und eine Person mit Aspekten des Beratungswissens. Davon abweichend griff eine Person ausschließlich auf das Organisationswissen zurück. Zu t_2 argumentierten sogar 16 von 21 Fachkräften (76%) ausschließlich auf der Grundlage des subjektbezogenen Interaktionswissens, während drei (14%) dieses Wissen mit Elementen des Organisationswissens verbanden. Darüber hinaus berücksichtigte eine Person sowohl Aspekte des Interaktionswissens als auch des Beratungswissens und eine alle drei Wissensbereiche (vgl. Tab. 27). Die Unterschiede zwischen t_0 und t_2 sind statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 27: Struktur des verwendeten praxisbezogenen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n =	ORG	SI	BER	ORG+SI	ORG+BER	SI+BER	ORG+SI+BER
t_0	19	1 (5,3%)	14 (73,7%)	--	3 (15,7%)	--	1 (5,3%)	--
t_2	21	--	16 (76,2%)	--	3 (14,2%)	--	1 (4,8%)	1 (4,8%)

ORG=Organisationswissen; SI=Subjektbezogenes Interaktionswissen; BER=Beratungswissen; Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

Inhaltliche Aspekte

Der überwiegende Einbezug des subjektbezogenen Interaktionswissens findet inhaltlich seinen Ausdruck in der Thematisierung eigener Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf das situationsbezogene Verhalten von Kindern sowie im Nachdenken über eigene pädagogische Handlungsoptionen in den Interaktionen mit Kindern.

Elaboriertheit des aktualisierten Wissens

In Bezug auf die Elaboriertheit des aktualisierten Praxiswissens ist auch hier wiederum eine nur wenig vertiefende **Argumentationsstruktur** auszumachen. So finden sich in den Aussagen der 19 zum Zeitpunkt t_0 befragten Fachkräfte, die sich auf praxisbezogene Wissensinhalte bezogen haben, insgesamt 45 nicht elaborierte und 8 elaborierte Wissensselemente. Zu t_2 sind es bei 21 in die Auswertung einzubeziehenden Personen 71 nicht elaborierte Begründungen und nur eine elaborierte Begründung. Insofern verändert sich auch hier wiederum vor allem die Anzahl der Argumente (vgl. Tab. 28). Für den Bereich des subjektbezogenen Interaktionswissens (nicht elaboriert) ist dieser Unterschied hoch signifikant ($p \leq .010$). In der Tendenz ist das aktualisierte Wissen zu t_2 sogar weniger elaboriert als zu t_0 . Auch dieser Unterschied ist signifikant ($p \leq .050$).

Tab. 28: Struktur der verwendeten praxisbezogenen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissensselemente in verschiedenen Bereichen

	n=	Organisationswissen		Subjektbezogenes Interaktionswissen		Beratungswissen	
		ne	e	ne	e	ne	e
t_0	19	5	--	39	8	1	--
t_2	21	5	--	65	--	1	1

Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2); Mehrfachnennungen möglich

4.1.3 Zusammenarbeit mit Eltern

Im Anschluss richtete sich der Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien. Die Fachkräfte wurden danach gefragt, was ihnen im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern **wichtig** ist – insbesondere im Kontext sozialer und kultureller Vielfalt. Weiter ging es um die konkrete **Realisierung dieser Aufgaben** und um die Herausforderungen, die sich hierbei stellen. Die Befragten wurden aufgefordert, ihre Ausführungen zu begründen. Die Zuwendung zu diesem Handlungsbereich erfolgte ausgehend von einer beschreibenden Einführung und auf der Basis von Impulsfragen.

Im Rahmen der Auswertung zeigt sich, dass die meisten Fachkräfte die Entwicklung einer Beziehung bzw. Gesprächsbasis mit Eltern als einen zentralen Aspekt ihrer Arbeit ansahen, gerade auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller Orientierungen und sozialer Lebenslagen. Als Zielperspektiven wurden das Herstellen gegenseitigen Vertrauens, aber auch das Erhalten von Informationen über die Lebenssituationen von Kindern in ihren Familien angeführt. Die Aussagen verweisen zu beiden Messzeitpunkten (t_0 , t_2) auf ein weit verbreitetes Bewusstsein für die Bedeutung einer guten Kooperation mit Eltern.

Im Kontext der Analyse der Struktur des aktualisierten Wissens zeigt sich, dass diese offene Haltung gegenüber den Eltern bei nahezu allen Befragten auf der Grundlage **praxisbezoge-**

nen Wissens begründet wurde. Dies ist ein Aspekt, der in den vorangehenden Thematisierungen und Reflexionen in dieser Eindeutigkeit nicht zu erkennen ist. Zu t_0 argumentierten so neun von 21 der befragten Fachkräfte überwiegend und elf ausschließlich praxisbezogen (zusammen 95%). Dagegen verband nur eine Person praxisbezogene Wissensanteile in ausgeglichener Art und Weise mit theoretischen Elementen. Zu t_2 verstärkt sich dies noch, indem von den 21 in die Befragung einbezogenen Fachkräften zwei ihre Aussagen zur Zusammenarbeit mit Eltern und Familien überwiegend und 19 ausschließlich praxisbezogen fundierten (vgl. Tab. 29). Dieser Unterschied zwischen t_0 und t_1 ist allerdings statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 29: Grobstruktur des aktualisierten berufsbezogenen Wissens hinsichtlich der Verwendung von Theorie- und Praxiswissen im Kontext sozialer und kultureller Vielfalt

	Theoriewissen	Überwiegend Theoriewissen (Theoriewissen $\geq 60\%$)	Theorie- und Praxiswissen	Überwiegend Praxiswissen (Praxiswissen $\geq 60\%$)	Praxiswissen
t_0	--	--	1	9	11
t_2	--	--	--	2	19

Zusammenarbeit mit Eltern (n=21); Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

4.1.3.1 Struktur des aktualisierten Theoriewissens

Die Struktur des aktualisierten theoriebezogenen Wissens im Bereich Zusammenarbeit mit Eltern ist zunächst allgemein durch die insgesamt **geringe Berücksichtigung theoretischer Wissens Elemente** in den Ausführungen der Befragten geprägt. Zu t_0 nahmen so insgesamt nur zehn Fachkräfte in ihren Begründungen Bezug auf theoretische Wissensanteile: Fünf (50%) berücksichtigten das didaktische Planungs- und Handlungswissen, vier (40%) das frühpädagogische Grundlagenwissen und nur eine Person griff auf Aspekte des bereichs- und themenbezogenen Fachwissens zurück. Eine Verbindung verschiedener theoretischer Wissensformen findet sich in keinem der Interviews. Zu t_2 griffen dann insgesamt nur noch zwei Personen auf theoriebezogene Wissens Elemente zurück – und zwar ausschließlich auf Elemente des frühpädagogischen Grundlagenwissens (vgl. Tab. 30). Diese Unterschiede zwischen t_0 und t_2 sind allerdings statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 30: Struktur des verwendeten theoretischen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	BTF	FG	DPH	BTF+FG	BTF+DPH	FG+DPH	BTF+FG+DPH
t_0	10	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)	--	--	--	--
t_2	2	--	2 (100%)	--	--	--	--	--

BTF=Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen; FG=Frühpädagogisches Grundlagenwissen; DPH=Didaktisches Planungs- und Handlungswissen; Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

Inhaltliche Aspekte

Die Berücksichtigung des hier im Vordergrund stehenden frühpädagogischen Grundlagenwissens und – zu t_0 – des didaktischen Planungs- und Handlungswissens bezieht sich inhaltlich insbesondere auf Aspekte des Zusammenspiels der Sozialisationsfelder Kindergarten

und Familie, die Sprachentwicklung sowie auf methodische Fragen des Einbezugs der Eltern.

Elaboriertheit des aktualisierten Theoriewissens

Mit Blick auf die Qualität der wissensbezogenen Begründungen ist zu beiden Messzeitpunkten – wie die Textzitate illustrieren – kaum eine vertiefende **Argumentation** festzustellen. Zu t_0 beinhalten die Aussagen der zehn befragten Fachkräfte, die überhaupt auf theoretische Wissensinhalte zurückgriffen haben, insgesamt zwölf nicht elaborierte Begründungen und nur eine elaborierte Begründung. Zu t_2 sind es, bei zwei überhaupt noch in die Auswertung einzubeziehenden Fachkräften, insgesamt drei nicht elaborierte Begründungen (vgl. Tab. 31). Diese Unterschiede zwischen t_0 und t_2 sind statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 31: Struktur der verwendeten theoretischen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n=	Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen		Frühpädagogisches Grundlagenwissen		Didaktisches Planungs- und Handlungswissen	
		ne	e	ne	e	ne	e
t_0	10	1	--	5	--	6	1
t_2	2	--	--	3	--	--	--

Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2); Mehrfachnennungen möglich

4.1.3.2 Struktur des aktualisierten Praxiswissens

Die Struktur des aktualisierten Praxiswissens stellt sich hier etwas anders dar als bisher. So dominieren – im Kontext der Analysen der Aussagen zur Zusammenarbeit mit den Eltern – zu t_0 das **Beratungswissen** und das **Organisationswissen**; das **Interaktionswissen**, das in den anderen Aufgabenbereichen zumeist im Vordergrund steht, wurde etwas weniger berücksichtigt. Zu t_2 ist dann eine Angleichung in der Verwendung der drei verschiedenen Bereiche des Praxiswissens zu erkennen; sie wurden zu diesem Zeitpunkt zumeist in Verbindung miteinander aktualisiert. Zu t_0 griffen zehn von 21 Fachkräften (48%) auf das Beratungswissen in Verbindung mit Aspekten des Organisationswissens zurück, eine Person verband das Beratungswissen mit dem subjektbezogenen Interaktionswissen und neun der Befragten (43%) bezogen alle drei Bereiche des Praxiswissens in ihre Argumentationen mit ein. Nur eine Person griff ausschließlich auf Elemente des Beratungswissens zurück. Zu t_2 zeigt sich dann eine noch stärkere Tendenz, die verschiedenen praxisbezogenen Wissensaspekte in den Begründungen zu integrieren. So griffen hier 18 von 21 Befragten (86%) auf alle drei Wissensbereiche zurück, drei (14%) bezogen sich auf Elemente des Beratungswissens und des Organisationswissens. Dieser Unterschied zwischen t_0 und t_1 ist allerdings statistisch nicht signifikant ($p > .050$) (vgl. Tab. 32).

Tab. 32: Struktur des verwendeten praxisbezogenen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	ORG	SI	BER	ORG+SI	ORG+BER	SI+BER	ORG+SI+BER
t_0	21	--	--	1 (4,8%)	--	10 (47,6%)	1 (4,8%)	9 (42,8%)
t_2	21	--	--	--	--	3 (14,3%)	--	18 (85,7%)

ORG=Organisationswissen; SI=Subjektbezogenes Interaktionswissen; BER=Beratungswissen; Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

Inhaltliche Aspekte

Die starke Berücksichtigung des Beratungs- und des Organisationswissens drückt sich inhaltlich zum einen in der Thematisierung der Perspektiven von Eltern aus, z.B. im Hinblick auf die Erwartungen, Ansichten und Bedürfnisse, die Eltern haben und die in der Zusammenarbeit mit Eltern berücksichtigt werden sollen. Zum anderen geht es häufig um die konkreten Angebote für Eltern und die hierfür zur Verfügung stehenden Ressourcen bzw. die damit verbundenen Abläufe. Letztere enthalten immer auch wieder Aspekte einer „Pädagogik der Vielfalt“.

Elaboriertheit des aktualisierten Wissens

In Bezug auf die Qualität des aktualisierten Praxiswissens der Befragten, im Kontext der Auseinandersetzung mit der Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern, zeigt sich – wie in den anderen Bereichen auch – insgesamt eine nur wenig elaborierte **Argumentationsstruktur**. So griffen zu t_0 die befragten 21 Fachkräfte auf insgesamt 109 nicht elaborierte und nur 18 elaborierte wissensbezogene Begründungen zurück. Zu t_2 waren es 135 nicht elaborierte und 29 elaborierte Begründungen, was in der Tendenz auf eine etwas stärkere Vertiefung der Wissensverwendung zu t_2 – für das Organisations- und Beratungswissen – verweist. Insgesamt verändert sich aber auch hier weniger die Qualität der Argumente, sondern mehr deren Quantität (vgl. Tab. 33). Für das subjektbezogene Interaktionswissen ist dieser Befund statistisch hoch signifikant ($p \leq .010$).

Tab. 33: Struktur der verwendeten praxisbezogenen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n=	Organisationswissen		Subjektbezogenes Interaktionswissen		Beratungswissen	
		ne	e	ne	e	ne	e
t_0	21	36	4	16	2	57	12
t_2	21	35	8	42	1	58	20

Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2); Mehrfachnennungen möglich

4.1.4 Einbezug des Sozialraums

Als letzter Aufgabenbereich wurde die sozialraumbezogene Arbeit in den Blick genommen. Die Fachkräfte wurden dabei nach der **Bedeutung der Lebensbedingungen** der Kinder im Stadtteil für die pädagogische Arbeit gefragt sowie nach **Strategien**, um Kindern Erfahrungen im näheren sozialen Umfeld zu ermöglichen. Der Zugang zu diesem Handlungsbereich erfolgte ausgehend von einer beschreibenden Einführung sowie mithilfe von Impulsfragen.

In Hinsicht auf den Einbezug des Sozialraums und seine Bedeutung machten fast alle Befragten zu beiden Messzeitpunkten (t_0 , t_2) auf den großen Einfluss, welche die Lebensbedingungen der Familien für das Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern sowie die pädagogische Arbeit haben, aufmerksam – oftmals im Zusammenhang mit der Wahrnehmung schwieriger Lebenssituationen (z.B. Arbeitslosigkeit, beengter Wohnraum etc.). Darüber hinaus wurde die Bedeutung der Sozialraumorientierung auch darin gesehen, dass Kinder ihr Umfeld kennen lernen und Handlungsfähigkeit in diesem entwickeln. Als weiterer Aspekt

wurde die Kooperation mit anderen Institutionen im Stadtteil genannt, um das Einrichtungsangebot zu erweitern und vor allem auch um den Übergang in die Schule gut vorzubereiten.

Mit Blick auf die wissensbezogene Fundierung dieser Aussagen zeigt sich bei nahezu allen Befragten – ähnlich wie im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern – eine starke Berücksichtigung praxisbezogener Wissens Elemente. Zu t_0 bezogen sich so zwölf von 21 Personen überwiegend und acht ausschließlich auf Elemente des Praxiswissens (zusammen 95%). Dagegen argumentierte nur eine Fachkraft vermehrt auf der Basis theoretischen Wissens. Zu t_2 stellt sich dies fast genau gleich dar (vgl. Tab. 34).

Tab. 34: Grobstruktur des aktualisierten berufsbezogenen Wissens hinsichtlich der Verwendung von Theorie- und Praxiswissen im Kontext sozialer und kultureller Vielfalt

	Theoriewissen	Überwiegend Theoriewissen (Theoriewissen $\geq 60\%$)	Theorie- und Praxiswissen	Überwiegend Praxiswissen (Praxiswissen $\geq 60\%$)	Praxiswissen
t_0	--	1	--	12	8
t_2	--	--	1	12	8

Einbezug des Sozialraums (n=21); Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

4.1.4.1 Struktur des aktualisierten Theoriewissens

Die Struktur des aktualisierten theoretischen Wissens ist auch hier – ähnlich wie im Aufgabenbereich „Zusammenarbeit mit Eltern“ – durch die relativ geringe Berücksichtigung dieses Wissensbereichs in den Ausführungen der Befragten geprägt. Zu t_0 und t_2 nahmen jeweils nur 13 Fachkräfte überhaupt Bezug auf theoretische Wissens Elemente. Hiervon berücksichtigten zu t_0 7 Fachkräfte das frühpädagogische Grundlagenwissen (54%) und drei (23%) das didaktische Planungs- und Handlungswissen. Eine Person verband das Grundlagenwissen mit dem bereichs- und themenbezogenen Fachwissen und eine mit dem didaktischen Planungs- und Handlungswissen. Eine weitere Fachkraft griff auf alle drei Bereiche des Theoriewissens zurück. Zu t_2 fundierten dann zehn Fachkräfte (77%) ihre theoriebezogenen Aussagen allein auf der Basis des frühpädagogischen Grundlagenwissens, zwei (15%) verbanden dieses mit Aspekten des didaktischen Wissens. Nur eine Person gründete ihre Aussagen theoriebezogen alleine auf der Basis des didaktischen Planungs- und Handlungswissens (vgl. Tab. 35). Die Unterschiede zwischen t_0 und t_2 sind statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 35: Struktur des verwendeten theoretischen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	BTF	FG	DPH	BTF+FG	BTF+DPH	FG+DPH	BTF+FG+DPH
t_0	13	--	7 (53,8%)	3 (23,1%)	1 (7,7%)	--	1 (7,7%)	1 (7,7%)
t_2	13	--	10 (76,9%)	1 (7,7%)	--	--	2 (15,4%)	--

BTF=Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen; FG=Frühpädagogisches Grundlagenwissen; DPH=Didaktisches Planungs- und Handlungswissen; Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

Inhaltliche Aspekte

Die verstärkte Bezugnahme auf das frühpädagogische Grundlagenwissen zeigt sich in den 13 hier zu berücksichtigenden Interviews insbesondere in der Thematisierung des Übergangs der Kinder in die Grundschule und der Kooperation zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen – zumeist mit Blick auf Gestaltungsoptionen bzw. deren Begründung, z.B. in Bezug auf einen „leichteren Übergang“, wenn die erlebten Brüche nicht zu groß sind (vgl. hierzu z.B. Roßbach 2006).

Elaboriertheit des aktualisierten Theoriewissens

Hinsichtlich der Qualität der wissensbezogenen Begründungen ist zu beiden Messzeitpunkten eher von einer nicht vertiefenden **Argumentation** auszugehen – abgesehen von der Qualität des eingebrachten didaktischen Planungs- und Handlungswissens zu t_0 . Insgesamt finden sich zu t_0 in den Aussagen der 13 befragten Fachkräfte, die auf theoretische Wissensinhalte zurückgegriffen haben, 21 nicht elaborierte und sechs elaborierte Begründungen auf der Basis theoriebezogenen Wissens. Zu t_2 sind es dann insgesamt 20 nicht elaborierte und drei elaborierte Begründungen (vgl. Tab. 36). Diese Unterschiede sind statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 36: Struktur der verwendeten theoretischen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n=	Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen		Frühpädagogisches Grundlagenwissen		Didaktisches Planungs- und Handlungswissen	
		ne	e	ne	e	ne	e-
t_0	13	1	--	13	1	7	5
t_2	13	--	--	15	2	5	1

Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2); Mehrfachnennungen möglich

4.1.4.2 Struktur des aktualisierten Praxiswissens

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Fragen des Einbezugs des Sozialraums in die pädagogische Arbeit zeigt sich zu beiden Messzeitpunkten (t_0 , t_2) der Rückgriff auf Elemente des **Organisationswissens** als dominant; etwas weniger wurde das subjektbezogene Interaktionswissen berücksichtigt. Zu t_0 griffen so sechs von 21 Fachkräften (29%) alleine auf Aspekte des Organisationswissens zurück, acht (38%) verbanden es mit dem subjektbezogenen Interaktionswissen und eine mit dem Beratungswissen. Sechs weitere Fachkräfte (29%) nutzten alle drei praxisbezogenen Wissensformen. Zu t_2 ist dies ähnlich. Hier nahmen sechs von 21 Befragten (29%) ausschließlich Bezug auf das Organisationswissen, acht (38%) kombinierten es mit Aspekten des Interaktionswissens und zwei (10%) mit solchen des Beratungswissens. Weitere fünf Personen (24%) griffen auf alle drei Wissensbereiche zurück. Dieser Unterschied zwischen t_0 und t_2 ist statistisch nicht signifikant ($p > .050$) (vgl. Tab. 37).

Tab. 37: Struktur des verwendeten praxisbezogenen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	ORG	SI	BER	ORG+SI	ORG+BER	SI+BER	ORG+SI+BER
t ₀	21	6 (28,6%)	--	--	8 (38,1%)	1 (4,8%)	--	6 (28,6%)
t ₂	21	6 (28,6%)	--	--	8 (38,1%)	2 (9,5%)	--	5 (23,8%)

ORG=Organisationswissen; SI=Subjektbezogenes Interaktionswissen; BER=Beratungswissen; Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂)

Inhaltliche Aspekte

Die beschriebene Dominanz des Organisationswissens drückt sich inhaltlich vor allem in der Thematisierung von bestehenden Kooperationsbeziehungen mit anderen Institutionen im Stadtteil – vor allem auch mit Schulen – und einrichtungsbezogenen Abläufen und Verfahrensregeln aus. Mit Blick auf das subjektbezogene Interaktionswissen sind es vor allem Kenntnisse bezüglich der Entwicklungsbedingungen von Kindern in ihren Familien.

Elaboriertheit des aktualisierten Wissens

Betrachtet man das aktualisierte praxisbezogene Wissen genauer, dann zeigt sich die ange-deutete Dominanz des **Organisationswissens** noch viel prägnanter. So finden sich – mit Blick auf den Sozialraum – in den 21 zu t₀ in die Auswertung einbezogenen Interviews ins-gesamt 79 Bezugnahmen auf das Organisationswissen, wobei 62 nicht elaboriert und 17 elabo-riert sind. Insgesamt griffen die Befragten in diesem Kontext auf 87 nicht elaborierte und 20 elaborierte wissensbezogene Begründungen zurück. Zu t₂ sind sogar 99 auf das Organisati-onswissen bezogene Argumente zu erkennen, davon 80 nicht elaboriert und 19 elaboriert. Insgesamt sind es 112 elaborierte und 22 nicht elaborierte Aussagen (vgl. Tab. 31). Insofern überwiegt auch hier eine nicht elaborierte Wissensstruktur. Dies verändert sich auch nicht wesentlich zwischen t₀ und t₂, wohingegen die Anzahl der Aussagen und Argumente in der Tendenz zunimmt. Dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 38: Struktur der verwendeten praxisbezogenen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elabo-rierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n=	Organisationswissen		Subjektbezogenes Interakti-onswissen		Beratungswissen	
		ne	E	ne	e	ne	E
t ₀	21	62	17	16	2	9	1
t ₂	21	80	19	22	1	10	2

Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂); Mehrfachnennungen möglich

4.1.5 Struktur und Inhalte des aktualisierten berufsbezogenen Wissens im Programmverlauf

Die vorausgehend beschriebenen Ergebnisse lassen sich – mit Blick auf die Struktur und Inhalte des berufsbezogen aktualisierten Wissens und seine Veränderung im Programmver-lauf – wie folgt zusammenfassen:

(1) Die wissensbezogenen Reflexionen der befragten Fachkräfte zu verschiedenen berufli-chen Aufgabenbereichen erfolgten mehrheitlich vor dem Hintergrund einer **grundlegenden Sensibilität für das Thema** soziale und kulturelle Vielfalt z.B. in Bezug auf das Erleben von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im pädagogischen Alltag, die Wahrnehmung unter-

schiedlicher Lebensbedingungen von Kindern, das Verständnis für kulturelle Besonderheiten, die Berücksichtigung von Heterogenität in der pädagogischen Arbeit etc. Die in den Interviews angesprochenen Handlungssituationen/-felder – das gemeinsame Mittagessen, die angeleitete Aktivität, die Zusammenarbeit mit Eltern, die sozialraumorientierte Arbeit – wurden gerade auch vor diesem Hintergrund als bedeutsam angesehen. Diese aufgeschlossene Haltung gegenüber Diversität und Heterogenität zeigt sich sowohl in den Befragungen zu Programmbeginn als auch in der Abschlusserhebung. Sie sind insofern nicht als Ergebnis des Programms, sondern vielmehr **als günstige Rahmenbedingungen** für seine Realisierung anzusehen. Die auf der Grundlage des Fachkräftefragebogens durchgeführten Selbsteinschätzungen weisen in die gleiche Richtung (vgl. IV.3); d.h., die Interviews bekräftigen diese Befunde.

(2) Das aktualisierte Wissen der befragten Fachkräfte ist durch einen **überwiegenden Rückgriff auf praxisbezogenes Wissen** gekennzeichnet. Dies trifft insbesondere für die Wissensaktualisierungen zu den Aufgabenbereichen zu, die nicht die direkte Arbeit mit den Kindern betreffen: also die Zusammenarbeit mit den Eltern und die sozialraumbezogene Arbeit. In den Reflexionen zur Gestaltung der Essenssituation und zur angeleiteten Aktivität ist dagegen eine ausgeglichene Berücksichtigung theoretischer und praxisbezogener Wissensanteile zu erkennen. Hier zeigt sich zwischen der Eingangs- und der Enderhebung auch die Tendenz einer leichten Zunahme theoretischer Wissensanteile. Für die Aufgabenbereiche der Zusammenarbeit mit den Eltern und der sozialraumbezogenen Arbeit ist eine solche Zunahme nicht zu erkennen – was u.a. auch auf die Kontextbezogenheit von Wissensaktualisierung und Wissensaneignung verweist (vgl. Faas 2013).

(3) Der Aspekt der **Kontextbezogenheit von Wissensaktualisierungen** zeigt sich auch in Hinblick auf die Struktur des berücksichtigten theoriebezogenen und praxisbezogenen Wissens. So dominiert im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Essenssituation und der angeleiteten Aktivität – also mit Blick auf das direkte pädagogische Handeln mit den Kindern – theoriebezogen der Rückgriff auf das didaktische Planungs- und Handlungswissen, praxisbezogen die Verwendung des subjektbezogenen Interaktionswissens. Dagegen spielt in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern und die sozialraumbezogene Arbeit theoriebezogen das frühpädagogische Grundlagenwissen eine größere Rolle, praxisbezogen kommt dem Beratungswissen (Zusammenarbeit mit Eltern) und dem Organisationswissen (Einbezug des Sozialraums) eine größere Bedeutung zu. Diese **aufgabenbereichsspezifischen Präferenzen** in der Wissensverwendung verändern sich zwischen der Eingangs- und der Schlusserhebung nicht in bedeutender Weise. Eher ist – wenn auch nur in der Tendenz – eine etwas stärkere Verbindung verschiedener Wissensbereiche im Rahmen der handlungsbezogenen Reflexionen zum zweiten Messzeitpunkt zu beobachten. Dieser Aspekt sollte aber in Hinblick auf die Bewertung der Wirkungen der Fortbildungsmaßnahmen – aufgrund nicht immer gegebener Signifikanzen in diesem Zusammenhang – nicht überbewertet werden.

(4) Das von den befragten Fachkräften aktualisierte Wissen ist sowohl in der Eingangserhebung als auch in der Schlussbefragung **überwiegend nicht elaboriert**; d.h., die wissensbezogenen Begründungen sind zumeist recht kurz gehalten und verzichten weitgehend auf Erläuterungen. Wenn sich damit hinsichtlich der Qualität des aktualisierten Wissens im Pro-

grammverlauf keine nennenswerten Veränderungen zeigen, sind solche im Hinblick auf die Quantität der Begründungen in einzelnen Aufgabenbereichen zu erkennen; d.h., die **Anzahl der Argumente** nahm zwischen der ersten und der zweiten Befragung aufgabenbezogen z.T. signifikant zu. Dies kann – in der Tendenz – als gesteigerte Wahrnehmung einer professionellen Begründungsverpflichtung aufseiten der Fachkräfte interpretiert werden.

4.2 Wissensaktualisierung im Kontext handlungsbezogener Reflexionen der an „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Fachkräfte

Auch im Rahmen der Evaluation des Programms „frühstart Rheinland-Pfalz“ wurde der Blick auf die Wissensverwendung gerichtet, d.h. auf die Frage, welches Wissen bzw. welche Wissensenselemente die befragten Fachkräfte bewusst in die Reflexion beruflicher Handlungssituationen und Handlungsweisen einbringen und wie sich dies im Programmverlauf verändert. Das methodische Vorgehen entsprach dabei dem der Evaluation des Programms „Chancen – gleich!“ in diesem Zusammenhang, d.h., auch hier sahen sich die befragten Fachkräfte aufgefordert, pädagogisches Handeln im Kontext einer Essenssituation, einer angeleiteten Aktivität im Bereich künstlerischen Gestaltens, der Zusammenarbeit mit den Eltern sowie des Einbezugs des Sozialraums zu begründen (vgl. IV.4.1). Deshalb werden im Folgenden die einzelnen Handlungskontexte auch nicht mehr eigens erläutert, sondern direkt die Ergebnisse dargestellt.

4.2.1 Essenssituation

In Hinsicht auf die per Video gezeigte Essenssituation in einer Kindertageseinrichtung stellten die Befragten z.T. die Bedeutung solcher alltäglicher Situationen für kulturelle und soziale Bildungserfahrungen – beispielsweise mit Blick auf die Herstellung eines Gemeinschaftsgefühls oder die Wahrnehmung und Thematisierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten (u.a. hinsichtlich der Geschmacksvorlieben oder kultureller Praxen) heraus. Dieses **Bewusstsein für soziale und kulturelle Lerngelegenheiten**, die solchen alltäglichen Situationen implizit sind, zeigt sich aber nur bei ca. der Hälfte der befragten ErzieherInnen. Die andere Hälfte hatte auch auf Nachfragen Schwierigkeiten, die Essenssituation mit dem Thema kulturelle Vielfalt in Verbindung zu bringen. Dieser Aspekt ist sowohl zum ersten als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt zu erkennen. Damit ergibt sich hier eine Diskrepanz zu den kompetenzbezogenen Selbsteinschätzungen der in der Evaluation von „Chancen – gleich!“ befragten Fachkräfte (vgl. IV.3.2). Während die Aussagen zu den professionellen Einstellungen auf eine erhöhte Sensibilität der Akteure gegenüber kultureller Vielfalt und eine bejahende Haltung zur Wahrnehmung und Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im pädagogischen Alltag verweisen, stellt sich dies im Kontext der Auseinandersetzung mit beruflichen Handlungssituationen differenter dar – und zwar zu beiden Messzeitpunkten (t_0 , t_2).

Ebenso wie sich zu beiden Messzeitpunkten Unterschiede in Bezug auf die **Wahrnehmung solcher Alltagssituationen als soziale und kulturelle Lernsituationen** zeigen, sind auch Differenzen in Bezug auf die entwickelten Handlungsstrategien bzw. die jeweilige wissensbezogene Begründung zu erkennen. Betrachtet man die verschiedenen Begründungen mit Blick auf die Struktur des einbezogenen Wissens genauer, dann kann insbesondere zum

ersten Messzeitpunkt (t_0) von einer breiten Spanne hinsichtlich der Nutzung von theorie- und praxisbezogener Wissensanteile ausgegangen werden. Insgesamt begründeten vier von zehn Informantinnen (40%) ihre Ausführungen überwiegend theoriebezogen³⁵, während eine Fachkraft hauptsächlich und zwei Fachkräfte ausschließlich auf praxisbezogene Wissensanteile zurückgriffen (zusammen 30%). Drei der Befragten (30%) berücksichtigten zu ungefähr gleichen Teilen die beiden Wissensformen. Zum zweiten Messzeitpunkt (t_2) überwog dann der Rückgriff auf das Praxiswissen. So griffen nun sechs der befragten Fachkräfte überwiegend und zwei ausschließlich auf praxisbezogene Wissensanteile zurück (zusammen 80%), während zwei in ungefähr gleicher Weise theoretisches und praxisbezogenes Wissen berücksichtigten (vgl. Tab. 39). Dieser augenscheinliche Unterschied zwischen t_0 und t_2 ist allerdings statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 39: Grobstruktur des aktualisierten berufsbezogenen Wissens hinsichtlich der Verwendung von Theorie- und Praxiswissen im Kontext sozialer und kultureller Vielfalt

	Theoriewissen	Überwiegend Theoriewissen (Theoriewissen $\geq 60\%$)	Theorie- und Praxiswissen	Überwiegend Praxiswissen (Praxiswissen $\geq 60\%$)	Praxiswissen
t_0	--	4	3	1	2
t_2	--	--	2	6	2

Essenssituation (n=10); Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

4.2.1.1 Struktur des aktualisierten Theoriewissens

In Bezug auf die Struktur des aktualisierten theoretischen Wissens ist eine Dominanz des **didaktischen Planungs- und Handlungswissens** zu erkennen. Zum ersten Messzeitpunkt (t_0) berücksichtigten sieben von acht Fachkräften, die bei ihren Ausführungen auf theoretische Wissensanteile zurückgegriffen haben, Elemente dieses Wissens. Bei vier der befragten Personen (50%) stellte das didaktische Planungs- und Handlungswissen die einzige einbezogene theoretische Wissensform dar, wohingegen drei der Befragten (37,5%) das didaktische Wissen mit Aspekten des pädagogischen Grundlagenwissens, d.h. mit allgemeinen erziehungs- und bildungstheoretischen oder auch entwicklungspsychologischen Grundlagen verbanden. Eine Fachkraft griff ausschließlich auf das frühpädagogische Grundlagenwissen zurück. Zum zweiten Messzeitpunkt (t_2) zeigt sich dann nur tendenziell eine Veränderung hinsichtlich der einbezogenen Wissensanteile, wobei das didaktische Planungs- und Handlungswissen noch etwas zentraler erscheint. So stellte hier das didaktische Wissen bei sieben Personen (87,5%) die einzige einbezogene theoretische Wissensform dar. Dagegen griff nur eine Fachkraft auf Elemente des bereichs- und themenbezogenen Fachwissens zurück (vgl. Tab. 40). Diese leichten Unterschiede sind statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

³⁵ Von einer überwiegend theoriebezogenen Argumentation wird dann gesprochen, wenn der Anteil der in der jeweiligen Auswertungseinheit codierten theoriebezogenen Wissensanteile am aktualisierten Wissen mind. 60%, jedoch nicht 100% beträgt. Theoriebezogen ist eine Argumentation dagegen, wenn sie ausschließlich auf theoretischen Wissensanteilen basiert. Die Unterscheidung zwischen den Kategorien „überwiegend Praxiswissen“ und „Praxiswissen“ erfolgt in gleicher Weise. Die Wissensstruktur wird mit der Kategorie „Theorie- und Praxiswissen“ belegt, wenn beide Wissensformen zu ungefähr gleichen Anteilen eingebracht werden.

Tab. 40: Struktur des verwendeten theoretischen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	BTF	FG	DPH	BTF+FG	BTF+DPH	FG+DPH	BTF+FG+DPH
t ₀	8	--	1 (12,5%)	4 (50%)	--	--	3 (37,5%)	--
t ₂	8	1 (12,5%)	--	7 (87,5%)	--	--	--	--

BTF=Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen; FG=Frühpädagogisches Grundlagenwissen; DPH=Didaktisches Planungs- und Handlungswissen; Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂)

Inhaltliche Aspekte

Die herausgearbeitete Dominanz des didaktischen Planungs- und Handlungswissens konkretisiert sich in den vorliegenden Interviews in der überwiegenden Thematisierung von allgemeinen methodischen Aspekten der Gestaltung einer Essenssituation als Lernsituation (z.B. die zu realisierenden Sozial- oder Interaktionsformen betreffend) bzw. von Prinzipien und Strukturierungsweisen in diesem Zusammenhang (z.B. in Bezug auf die Anbahnung eines Bewusstseins für Gemeinsamkeiten und Unterschiede). Dabei ist oftmals die Nutzung der gemeinsamen Mahlzeit für die Anregung und Unterstützung sprachlicher Bildung und die Entwicklung kommunikativer Situationen zentral.

Elaboriertheit des aktualisierten Theoriewissens

Betrachtet man die Qualität der evozierten Aussagen genauer, dann ist zu beiden Messzeitpunkten keine elaborierte, vertiefende **Argumentation** festzustellen; d.h., die Aussagen sind durchgehend nicht ausführlich und es fehlen explizite wissensbezogene Begründungen. In absoluten Zahlen stellt sich dies wie folgt dar: Zu t₀ beinhalten die Aussagen der acht Fachkräfte, die auf theoretische Wissensinhalte zurückgegriffen haben, insgesamt 19 nicht elaborierte Begründungen und keine elaborierte wissensbezogene Begründung. Zu t₂ sind es 17 nicht elaborierte Begründungen (vgl. Tab. 41); d.h., die Struktur des verwendeten theoretischen Wissens weist hinsichtlich seiner Elaboriertheit keine bedeutsame Veränderung auf ($p > .050$).

Tab. 41: Struktur der verwendeten theoretischen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n=	Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen		Frühpädagogisches Grundlagenwissen		Didaktisches Planungs- und Handlungswissen	
		ne	e	ne	E	ne	e
t ₀	8	--	--	5	--	14	--
t ₂	8	1	--	--	--	16	--

Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂), Mehrfachnennungen möglich

4.2.1.2 Struktur des aktualisierten Praxiswissens

Betrachtet man die Struktur des aktualisierten Praxiswissens genauer, dann zeigt sich im Kontext der reflexiven Auseinandersetzung mit der Essenssituation zu beiden Messzeitpunkten (t₀, t₂) eine etwa gleich starke Berücksichtigung von Elementen des **Organisationswissens**, d.h. des Wissens über die organisationsbezogenen und institutionellen Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns, und des subjektbezogenen Interaktionswissen. Zu t₀ griffen vier von zehn Fachkräften (40%), die praxisbezogene Wissens Elemente in ihre jeweilige Argumentation mit einbezogen haben, ausschließlich auf Elemente des Organisations-

wissens zurück, während zwei (20%) nur Aspekte des subjektbezogenen Interaktionswissens berücksichtigten. Weitere vier Personen (40%) verbinden beide Wissensformen miteinander. Zu t_2 begründeten dann drei Fachkräfte (30%) ihre Aussagen praxisbezogen alleine auf der Grundlage des subjektbezogenen Interaktionswissens, wohingegen sieben (70%) dieses mit Elementen des Organisationswissens kombinierten (vgl. Tab. 42). Insofern ist hier eine leichte Tendenz zu einer stärkeren Subjektorientierung und einer stärkeren Verbindung der verschiedenen Wissensbereiche zu erkennen. Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 42: Struktur des verwendeten praxisbezogenen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	ORG	SI	BER	ORG+SI	ORG+BER	SI+BER	ORG+SI+BER
t_0	10	4 (40%)	2 (20%)	--	4 (40%)	--	--	--
t_2	10	--	3 (30%)	--	7 (70%)	--	--	--

ORG=Organisationswissen; SI=Subjektbezogenes Interaktionswissen; BER=Beratungswissen; Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

Inhaltliche Aspekte

Der beschriebene, überwiegende Rückgriff auf Aspekte des Organisationswissen und des subjektbezogenen Interaktionswissens zeigt sich in den vorliegenden Interviews vor allem in der Thematisierung von einrichtungsspezifischen Abläufen und Rahmenbedingungen sowie zu Aspekten des eigenen pädagogischen Verhaltensrepertoires.

Elaboriertheit des aktualisierten Wissens

Im Hinblick auf die Elaboriertheit des aktualisierten Praxiswissens ist – in Analogie zum Theoriewissen – ebenfalls eine nur wenig vertiefende **Argumentationsstruktur** auszumachen. Konkret heißt das, dass sich zu t_0 in den Aussagen der 20 Fachkräfte, die auf praxisbezogene Wissensinhalte zurückgegriffen haben, insgesamt 22 nicht elaborierte und nur zwei elaborierte wissensbezogene Begründungen finden. Zu t_2 sind es 48 nicht elaborierte Begründungen gegenüber keiner einzigen elaborierten Begründung. Insofern verändert sich hier lediglich die Anzahl der Argumente, nicht aber deren Qualität (vgl. Tab. 43). Diese augenscheinlichen Veränderungen sind statistisch jedoch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 43: Struktur der verwendeten praxisbezogenen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n=	Organisationswissen		Subjektbezogenes Interaktionswissen		Beratungswissen	
		ne	E	ne	e	Ne	e
t_0	10	12	1	10	1	--	--
t_2	10	16	--	32	--	--	--

Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2); Mehrfachnennungen möglich

4.2.2 Angeleitete Aktivität im Bereich „künstlerisches Gestalten“

In Bezug auf die per Video gesehene Sequenz zum künstlerischen Gestalten in einer offenen Kleingruppe (Herstellen von Tonhasen) machten die befragten Fachkräfte insbesondere auf **mögliche Lernpotentiale** aufmerksam, die sich in diesem Zusammenhang ergeben.

Dabei fokussierten sie insbesondere auf Aspekte sozialen Lernens (voneinander lernen, anderen zuschauen, Kontakt aufnehmen), der Selbstregulation (aufeinander Rücksicht nehmen, abwarten können) sowie sprachlicher Bildung und Förderung (miteinander kommunizieren, Material und seine Eigenschaften wie auch Formen benennen, zuhören können). Bei der Bewertung der Situation stellten sie insbesondere das Arrangement des „offenen Freispielangebots“ heraus, bei dem es Kindern ermöglicht wird, selbst zu entscheiden, ob und wann sie sich beteiligen möchten. Allerdings werden die Teilhabemöglichkeiten in der per Video gezeigten Situation z.T. sehr unterschiedlich beurteilt. Die Bewertungen des Gesehenen streuen zwischen „Es gibt viele verschiedene Kinder, alle werden gleich beachtet. Jedes Kind bekommt, wenn es eine Frage stellt, eine ausreichende Antwort“ (1F0904) und „Also vom Gefühl her wurden da die ausländischen Kinder nicht wirklich mit einbezogen (...) Den deutschen Kindern wurde erklärt, wie es funktioniert, und die anderen standen ein bisschen hilflos da am Tisch und wussten nicht so richtig, was sie tun sollen“ (1F0303). Dies verweist auf differente Wahrnehmungen spezifischer Situationsmerkmale. Zum zweiten Messzeitpunkt (t_2) sind die Aussagen und Bewertungen den Antworten des ersten Erhebungszeitpunkts sehr ähnlich – und auch hier finden sich wieder sehr unterschiedliche Bewertungen, insbesondere bezüglich der Teilhabemöglichkeiten von Kindern.

Betrachtet man die hinter diesen Bewertungen stehenden **Begründungsmuster** genauer, dann zeigt sich hier eine fast ausgeglichene Berücksichtigung theoretischer und praxisbezogener Wissens Elemente. So argumentierten zu t_0 vier von zehn Personen (zusammen 40%) ausschließlich bzw. überwiegend theoriebezogen und drei (zusammen 30%) ausschließlich bzw. überwiegend praxisbezogen. Drei der Befragten (30%) berücksichtigten zu ungefähr gleichen Teilen die beiden Wissensformen. Zu t_2 ist das Bild ähnlich ausgeglichen. Hier nahmen zwei der befragten Fachkräfte (20%) überwiegend Bezug auf theoriebezogene Wissensanteile und zwei (zusammen 20%) überwiegend bzw. ausschließlich auf Elemente des Praxiswissens. Weitere sechs Befragte (60%) griffen in ungefähr gleicher Weise auf theoretische und praxisbezogene Wissensanteile zurück (vgl. Tab. 44). Die Veränderung in der Aktualisierung des Wissens ist insofern vor allem in einer stärkeren Verknüpfung von theoretischen und praxisbezogenen Wissens Elementen zu sehen, bei einer tendenziellen Stärkung praxisbezogener Wissensanteile. Dieser Unterschied zwischen t_0 und t_2 ist statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 44: Grobstruktur des aktualisierten berufsbezogenen Wissens hinsichtlich der Verwendung von Theorie- und Praxiswissen im Kontext sozialer und kultureller Vielfalt

	Theoriewissen	Überwiegend Theoriewissen (Theoriewissen $\geq 60\%$)	Theorie- und Praxiswissen	Überwiegend Praxiswissen (Praxiswissen $\geq 60\%$)	Praxiswissen
t_0	1	3	3	1	2
t_2	--	2	6	1	1

Angeleitete Aktivität im Bereich „künstlerisches Gestalten“ (n=10); Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

4.2.2.1 Struktur des aktualisierten Theoriewissens

Ähnlich wie bei der Auseinandersetzung mit der Essenssituation zeigt sich auch mit Blick auf die angeleitete Lernsituation, d.h. die Struktur des hier aktualisierten theoretischen Wissens, eine Dominanz des **didaktischen Planungs- und Handlungswissens**. Zu t_0 berücksichtigten so sieben von acht Fachkräften, die bei ihren Ausführungen auf theoretische Wissensanteile zurückgegriffen haben, Elemente dieses Wissensbereichs. Bei fünf der befragten Personen (62,5%) stellte das didaktische Planungs- und Handlungswissen sogar die einzige einbezogene theoretische Wissensform dar, während zwei (25%) das didaktische Wissen mit Aspekten des frühpädagogischen Grundlagenwissens verbanden. Lediglich eine Fachkraft griff ausschließlich auf das frühpädagogische Grundlagenwissen zurück. Zu t_2 war die dominante Bezugnahme auf das didaktische Wissen noch etwas deutlicher. Bei sieben von neun Personen (77,8%) stellten Elemente des didaktischen Wissens die einzige einbezogene theoretische Wissensform dar, weitere zwei Fachkräfte (22,2%) kombinierten sie mit dem frühpädagogischen Grundlagenwissen (vgl. Tab. 45). Diese Unterschiede zwischen t_0 und t_2 sind statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 45: Struktur des verwendeten theoretischen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	BTF	FG	DPH	BTF+FG	BTF+DPH	FG+DPH	BTF+FG+DPH
t_0	8	--	1 (12,5%)	5 (62,5%)	--	--	2 (25%)	--
t_2	9	--	--	7 (77,8%)	--	--	2 (22,2%)	--

BTF=Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen; FG=Frühpädagogisches Grundlagenwissen; DPH=Didaktisches Planungs- und Handlungswissen; Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

Inhaltliche Aspekte

Im Zusammenhang mit der vorrangigen Thematisierung von Aspekten des didaktischen Planungs- und Handlungswissens stehen insbesondere einzelne Prinzipien bestimmter didaktischer Ansätze (z.B. des Situationsorientierten Ansatzes) und Konzepte zur Planung pädagogischer Aktivitäten wie auch fachdidaktische Überlegungen (z.B. im Kontext sprachlicher Bildung) im Vordergrund.

Elaboriertheit des aktualisierten Theoriewissens

Auch bei der Auseinandersetzung mit der angeleiteten Lernsituation zeigt sich zu beiden Messzeitpunkten nur in einzelnen Fällen eine vertiefende, elaborierte **Argumentation**. So griffen die acht befragten Fachkräfte, die sich in ihren Ausführungen u.a. auf theoretische Wissensinhalte bezogen haben, zu t_0 insgesamt 16 mal auf nicht elaborierte und zwei mal auf elaborierte Wissensbezüge zurück. In den Aussagen zu t_2 , hier dann von neun Fachkräften, finden sich sogar 26 nicht elaborierte gegenüber zwei elaborierten Begründungen (vgl. Tab. 46); d.h., es verändert sich auch hier vor allem die Anzahl der Argumente und nicht deren Qualität. Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 46: Struktur der verwendeten theoretischen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n	Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen		Frühpädagogisches Grundlagenwissen		Didaktisches Planungs- und Handlungswissen	
		ne	E	ne	e	ne	e
t ₀	8	--	--	5	--	11	2
t ₂	9	--	--	4	--	22	2

Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂); Mehrfachnennungen möglich

4.4.2.2 Struktur des aktualisierten Praxiswissens

Auch im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Gestaltung einer angeleiteten Aktivität dominiert zu beiden Messzeitpunkten (t₀, t₂) das **subjektbezogene Interaktionswissen**. Zu t₀ griffen acht von neun Fachkräften, die praxisbezogene Wissensinhalte berücksichtigten, auf das Interaktionswissen zurück. Dabei nahmen sechs der befragten Fachkräfte (66,7%) ausschließlich Bezug auf diesen Wissensbereich, zwei (22,2%) kombinierten Elemente des subjektbezogenen Interaktionswissens mit solchen des Organisationswissens. Davon abweichend griff eine Person ausschließlich auf das Organisationswissen zurück. Zu t₂ argumentierten dann sogar alle befragten Fachkräfte in irgendeiner Form auf der Grundlage des subjektbezogenen Interaktionswissens, wobei jeweils eine Person dieses Wissen mit Elementen des Organisationswissens bzw. des Beratungswissens verband. (vgl. Tab. 47). Die Unterschiede zwischen t₀ und t₂ sind statistisch nicht signifikant (p>.050).

Tab. 47: Struktur des verwendeten praxisbezogenen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	ORG	SI	BER	ORG+SI	ORG+BER	SI+BER	ORG+SI+BER
t ₀	9	1 (11,1%)	6 (66,7%)	--	2 (22,2%)	--	--	--
t ₂	10	--	8 (80%)	--	1 (10%)	--	1 (10%)	--

ORG=Organisationswissen; SI=Subjektbezogenes Interaktionswissen; BER=Beratungswissen; Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂)

Inhaltliche Aspekte

Inhaltlich dominiert hier die Bezugnahme auf Aspekte des subjektbezogenen Interaktionswissens. Angesprochen sind insbesondere die Thematisierung eigener Erfahrungen und Erwartungen hinsichtlich des situationsbezogenen Verhaltens von Kindern sowie das Nachdenken über eigene pädagogische Handlungsoptionen in den Interaktionen mit ihnen.

Elaboriertheit des aktualisierten Wissens

In Bezug auf die Elaboriertheit des aktualisierten Praxiswissens ist hier fast gar keine vertiefende **Argumentationsstruktur** auszumachen. So finden sich in den Aussagen der neun zu t₀ befragten Fachkräfte, die sich auf praxisbezogene Wissensinhalte bezogen haben, insgesamt 19 nicht elaborierte Wissens Elemente gegenüber nur einem elaborierten Wissens Element. Zu t₂ sind es bei den dann zehn in die Auswertung einzubeziehenden Personen 29 nicht elaborierte Begründungen und keine einzige elaborierte Begründung. Insofern verändert sich auch hier wiederum vor allem die Anzahl der Argumente (vgl. Tab. 48). Diese Unterschiede sind allerdings statistisch nicht signifikant (p>.050).

Tab. 48: Struktur der verwendeten praxisbezogenen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n=	Organisationswissen		Subjektbezogenes Interaktionswissen		Beratungswissen	
		Ne	E	ne	e	ne	e
t ₀	9	4	1	15	--	--	--
t ₂	10	1	--	27	--	2	--

Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂); Mehrfachnennungen möglich

4.2.3 Zusammenarbeit mit Eltern

Im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Aufgabenfeld „Zusammenarbeit mit Eltern“ – ausgehend von einer Fallschilderung – ist zu erkennen, dass viele Fachkräfte wahrgenommene Schwierigkeiten im Kontakt bzw. in der Beziehung zu den Eltern zum Ausgangspunkt ihrer Reflexionen machen, insbesondere auch im Kontext sozialer und kultureller Diversität. Dabei wird z.T. das Herstellen gegenseitigen Vertrauens und Transparenz als Zielperspektive des eigenen Handelns herausgestellt, z.T. werden aber auch Enttäuschungen thematisiert und die Mitverantwortung der Eltern für eine gelingende Zusammenarbeit angesprochen.

Im Kontext der Analyse der Struktur des aktualisierten Wissens zeigt sich, dass diese z.T. offene, z.T. aber auch kritische Haltung gegenüber den Eltern bei nahezu allen Befragten argumentativ auf Elementen **praxisbezogenen Wissens** gründet. Dies ist ein Aspekt, der in den vorangehenden Thematisierungen und Reflexionen in dieser Eindeutigkeit nicht zu erkennen ist. Zu t₀ argumentierten so zwei von zehn der befragten Fachkräfte überwiegend und acht ausschließlich praxisbezogen. Zu t₂ ist das Bild ähnlich: Drei von zehn Befragten beziehen ihre Aussagen zur Zusammenarbeit mit Eltern und Familien überwiegend und sieben ausschließlich auf praxisbezogene Wissensinhalte (vgl. Tab. 49). Dieser Unterschied zwischen t₀ und t₂ ist statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 49: Grobstruktur des aktualisierten berufsbezogenen Wissens hinsichtlich der Verwendung von Theorie- und Praxiswissen im Kontext sozialer und kultureller Vielfalt

	Theoriewissen	Überwiegend Theoriewissen (Theoriewissen $\geq 60\%$)	Theorie- und Praxiswissen	Überwiegend Praxiswissen (Praxiswissen $\geq 60\%$)	Praxiswissen
t ₀	--	--	--	2	8
t ₂	--	--	--	3	7

Zusammenarbeit mit Eltern (n=10); Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂)

4.2.3.1 Struktur des aktualisierten Theoriewissens

Die Struktur des aktualisierten theoriebezogenen Wissens im Bereich Zusammenarbeit mit Eltern ist zunächst allgemein durch die insgesamt geringe Berücksichtigung theoretischer Wissens Elemente in den Ausführungen der Befragten geprägt. Zu t₀ nahmen nur zwei Fachkräfte in ihren Begründungen überhaupt Bezug auf theoretische Wissensanteile: Eine Person berücksichtigte das frühpädagogische Grundlagenwissen und eine das didaktische Planungs- und Handlungswissen. Zu t₂ ergibt sich ein ähnliches Bild. Hier greifen dann drei Personen auf theoriebezogene Wissens Elemente zurück – und zwar ausschließlich auf Elementen-

te des frühpädagogischen Grundlagenwissens (vgl. Tab. 50). Diese Unterschiede zwischen t_0 und t_2 sind statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 50: Struktur des verwendeten theoretischen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	BTF	FG	DPH	BTF+FG	BTF+DPH	FG+DPH	BTF+FG+DPH
t_0	2	--	1 (50%)	1 (50%)	--	--	--	--
t_2	3	--	3 (100%)	--	--	--	--	--

BTF=Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen; FG=Frühpädagogisches Grundlagenwissen; DPH=Didaktisches Planungs- und Handlungswissen; Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

Inhaltliche Aspekte

Die Einbindung des hier im Vordergrund stehenden frühpädagogischen Grundlagenwissens – insbesondere zu t_2 – erfolgt inhaltlich insbesondere in Bezugnahme auf Aspekte des Zusammenspiels der Sozialisationsfelder Kindergarten und Familie bzw. des Übergangs.

Elaboriertheit des aktualisierten Theoriewissens

Die Qualität der wenigen auf das Theoriewissen bezogenen Begründungen stellt sich wie folgt dar: Zu t_0 beinhalten die Aussagen der zwei befragten Fachkräfte, die überhaupt auf theoretische Wissensinhalte zurückgriffen haben, insgesamt zwei nicht elaborierte **Begründungen**. Zu t_2 sind es bei drei in die Auswertung einzubeziehenden Fachkräften insgesamt zwei nicht elaborierte Begründungen und eine elaborierte Begründung (vgl. Tab. 51). Diese Unterschiede sind statistisch nicht signifikant ($p > 0.050$).

Tab. 51: Struktur der verwendeten theoretischen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n =	Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen		Frühpädagogisches Grundlagenwissen		Didaktisches Planungs- und Handlungswissen	
		Ne	e	ne	E	ne	e
t_0	2	--	--	1	--	1	--
	3	--	--	2	1	--	--

Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2); Mehrfachnennungen möglich

4.2.3.2 Struktur des aktualisierten Praxiswissens

Die Struktur des aktualisierten Praxiswissens stellt sich hier etwas anders dar als bisher. So dominieren – im Kontext der Analysen der Aussagen zur Zusammenarbeit mit den Eltern – zu t_0 das **Organisations- und das Beratungswissen**, zumeist in Verbindung miteinander bzw. mit dem **subjektbezogenen Interaktionswissen**. Zu t_2 ist eine ähnliche Struktur des Praxiswissens zu erkennen, wenngleich das Beratungswissen – gegenüber den anderen Wissensbereichen – etwas an Bedeutung gewinnt. Zu t_0 griffen zwei von zehn Fachkräften (20%) auf das Organisationswissen in Verbindung mit Aspekten des Beratungswissens zurück, eine Person verband das Organisationswissen mit dem subjektbezogenen Interaktionswissen und sieben der Befragten (70%) bezogen alle drei Bereiche des Praxiswissens in ihre Argumentation mit ein. Zu t_2 differenziert sich dann der Einbezug der verschiedenen Elemente des Praxiswissens noch mehr aus. So berücksichtigten fünf von zehn Fachkräften (50%) sowohl Aspekte des Organisations- als auch des Beratungswissens, zwei (20%) ar-

gumentierten auf der Basis des subjektbezogenen Interaktionswissens und des Beratungswissens und wiederum zwei (20%) griffen auf alle drei Wissensbereiche zurück. Eine Person stützte sich ausschließlich auf Aspekte des Beratungswissens. Die Unterschiede zwischen t_0 und t_2 sind statistisch nicht signifikant ($p > .050$) (vgl. Tab. 52).

Tab. 52: Struktur des verwendeten praxisbezogenen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	ORG	SI	BER	ORG+SI	ORG+BER	SI+BER	ORG+SI+BER
t_0	10	--	--	--	1 (10%)	2 (20%)	--	7 (70%)
t_2	10	--	--	1 (10%)	--	5 (50%)	2 (20%)	2 (20%)

ORG=Organisationswissen; SI=Subjektbezogenes Interaktionswissen; BER=Beratungswissen; Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

Inhaltliche Aspekte

Die Bezugnahme auf das Organisations- und Beratungswissen umfasst inhaltlich zum einen die Darstellung der konkreten Angebote für Eltern und die hierfür zur Verfügung stehenden Ressourcen bzw. die damit verbundenen Abläufe. Dabei werden immer auch wieder Aspekte einer „Pädagogik der Vielfalt“ einbezogen. Zum anderen richtet sich der Blick auch schwerpunktmäßig auf die Thematisierung der Perspektiven von Eltern, z.B. im Hinblick auf die Erwartungen, Ansichten und Bedürfnisse, die Eltern haben und die in der Zusammenarbeit mit Eltern berücksichtigt werden sollen. Auch hier sind aber z.T. auch sehr kritische Stellungnahmen über Eltern eingewoben. Auffallend ist darüber hinaus, dass gerade im Kontext der Auseinandersetzung mit der Zusammenarbeit mit Eltern – zum Programmende (t_2) – häufiger die Einflüsse des Programms „frühstart Rheinland-Pfalz“ bzw. die damit einhergehenden Veränderungen angesprochen werden.

Elaboriertheit des aktualisierten Wissens

Hinsichtlich der Qualität des aktualisierten Praxiswissens der befragten Fachkräfte, im Kontext der Auseinandersetzung mit der Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern, zeigt sich – wie in den anderen Bereichen auch – insgesamt eine nur wenig elaborierte **Argumentationsstruktur**. So griffen zu t_0 die zehn interviewten Akteure auf insgesamt 54 nicht elaborierte und nur sieben elaborierte wissensbezogene Begründungen zurück. Zu t_2 waren es 66 nicht elaborierte und acht elaborierte Begründungen. Insofern verändert sich auch hier weniger die Qualität der Argumente, sondern mehr deren Quantität (vgl. Tab. 53). Aber auch dieser Befund ist statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 53: Struktur der verwendeten praxisbezogenen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n=	Organisationswissen		Subjektbezogenes Interaktionswissen		Beratungswissen	
		Ne	e	ne	e	ne	e
t_0	10	16	2	11	2	27	3
t_2	10	15	2	11	--	40	6

Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2); Mehrfachnennungen möglich

4.2.4 Einbezug des Sozialraums

Angesprochen auf die **Bedeutung des Sozialraums** gingen die meisten Befragten zu beiden Messzeitpunkten (t_0 , t_2) vor allem auf den Einfluss der familiären Lebensbedingungen auf die Entwicklung von Kindern sowie z.T. auf das Vorhandensein kultureller Unterschiede zwischen den Familien ein. Darüber hinaus wurden auch die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die pädagogische Arbeit angesprochen. Des Weiteren rückten die Themen „Kennenlernen des Wohnumfelds“ und „Handlungsfähigkeit in diesem entwickeln“ in den Vordergrund. Schließlich wurden Kooperationen mit anderen Institutionen im Stadtteil genannt, insbesondere im Kontext des Übergangs der Kinder in die Grundschule.

Mit Blick auf die **wissensbezogene Fundierung** dieser Aussagen zeigt sich bei nahezu allen Befragten – ähnlich wie im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern – eine starke Berücksichtigung praxisbezogener Wissens Elemente. Zu t_0 bezogen sich so vier von zehn Personen überwiegend und vier ausschließlich auf Elemente des Praxiswissens (zusammen 80%). Zwei Fachkräfte nahmen dagegen in ungefähr gleicher Weise Bezug auf Aspekte des Theorie- und des Praxiswissens. Zu t_2 argumentierten dann alle Befragte entweder überwiegend oder gar ausschließlich auf der Basis des Praxiswissens (vgl. Tab. 54). Dieser Unterschied zwischen t_0 und t_2 ist statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 54: Grobstruktur des aktualisierten berufsbezogenen Wissens hinsichtlich der Verwendung von Theorie- und Praxiswissen im Kontext sozialer und kultureller Vielfalt

	Theoriewissen	Überwiegend Theoriewissen (Theoriewissen $\geq 60\%$)	Theorie- und Praxiswissen	Überwiegend Praxiswissen (Praxiswissen $\geq 60\%$)	Praxiswissen
t_0	--	--	2	4	4
t_2	--	--	--	4	6

Einbezug des Sozialraums ($n=10$); Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

4.2.4.1 Struktur des aktualisierten Theoriewissens

Die Struktur des aktualisierten theoretischen Wissens ist auch hier – ähnlich wie im Aufgabenbereich „Zusammenarbeit mit Eltern“ – durch die relativ geringe Berücksichtigung dieses Wissensbereichs in den Ausführungen der Befragten geprägt. Zu t_0 nahmen sechs und zu t_2 nur vier Fachkräfte Bezug auf theoretische Wissens Elemente. Hiervon berücksichtigten zu t_0 drei Fachkräfte ausschließlich das frühpädagogische Grundlagenwissen (50%) und eine Fachkraft ausschließlich das didaktische Planungs- und Handlungswissen. Eine weitere Person verband das Grundlagenwissen mit dem bereichs- und themenbezogenen Fachwissen und eine mit dem didaktischen Planungs- und Handlungswissen. Zu t_2 fundierten dann zwei Fachkräfte (50%) ihre theoriebezogenen Aussagen allein auf der Basis des frühpädagogischen Grundlagenwissens und zwei allein auf der Basis des didaktischen Wissens (vgl. Tab. 55). Die Unterschiede zwischen t_0 und t_2 sind statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 55: Struktur des verwendeten theoretischen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	BTF	FG	DPH	BTF+FG	BTF+DPH	FG+DPH	BTF+FG+DPH
t ₀	6	--	3 (50%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)	--	--
t ₂	4	--	2 (50%)	2 (50%)	--	--	--	--

BTF=Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen; FG=Frühpädagogisches Grundlagenwissen; DPH=Didaktisches Planungs- und Handlungswissen; Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂)

Inhaltliche Aspekte

Die verstärkte Bezugnahme auf das frühpädagogische Grundlagenwissen und das didaktische Planungs- und Handlungswissen zeigt sich in den hier zu berücksichtigenden Interviews insbesondere in der Thematisierung des Übergangs der Kinder in die Grundschule bzw. der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule – zumeist in Bezug auf die Ermöglichung eines „leichteren Übergangs“, wenn die erlebten Brüche nicht zu groß sind (vgl. hierzu z.B. Roßbach 2006), aber auch in Berücksichtigung von Aspekten der Transition.

Elaboriertheit des aktualisierten Theoriewissens

Im Hinblick auf die Qualität der wissensbezogenen **Begründungen** zeigt sich – insbesondere zu t₀ – eine eher ausgeglichene Berücksichtigung elaborierter und nicht elaborierter Wissensanteile. Insgesamt finden sich zu t₀ in den Aussagen der sechs befragten Fachkräfte, die auf theoretische Wissensinhalte zurückgegriffen haben, sechs nicht elaborierte und vier elaborierte Begründungen. Zu t₂ sind es dann insgesamt drei nicht elaborierte und eine elaborierte Begründung (vgl. Tab. 56). Diese Unterschiede sind statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 56: Struktur der verwendeten theoretischen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissensanteile in verschiedenen Bereichen

	n=	Bereichs- und themenbezogenes Fachwissen		Frühpädagogisches Grundlagenwissen		Didaktisches Planungs- und Handlungswissen	
		ne	e	ne	e	ne	e-
t ₀	6	--	--	3	3	3	1
t ₂	4	--	--	2	0	1	1

Messzeitpunkt 1 (t₀) und Messzeitpunkt 2 (t₂); Mehrfachnennungen möglich

4.2.4.2 Struktur des aktualisierten Praxiswissens

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Fragen des Einbezugs des Sozialraums in die pädagogische Arbeit zeigt sich zu beiden Messzeitpunkten (t₀, t₂) der Rückgriff auf Elemente des **Organisationswissens** als dominant; etwas weniger wurde das subjektbezogene Interaktionswissen berücksichtigt, wobei zu t₂ eine Annäherung zu konstatieren ist. Zu t₀ griffen so fünf von zehn Fachkräften (50%) alleine auf Aspekte des Organisationswissens zurück, drei (30%) verbanden es mit dem subjektbezogenen Interaktionswissen und eine mit dem Beratungswissen. Eine weitere Fachkraft nutzte alle drei praxisbezogenen Wissensformen. Zu t₂ nahmen dann nur noch zwei von zehn Befragten (20%) ausschließlich Bezug auf das Organisationswissen, sieben (70%) kombinierten es mit Aspekten des Interaktionswissens

und eine Person griff auf alle drei Wissensbereiche zurück. Dieser Unterschied zwischen t_0 und t_2 ist statistisch nicht signifikant ($p > .050$) (vgl. Tab. 57).

Tab. 57: Struktur des verwendeten praxisbezogenen Wissens hinsichtlich der Kombination der aktualisierten Wissensanteile

	n=	ORG	SI	BER	ORG+SI	ORG+BER	SI+BER	ORG+SI+BER
t_0	10	5 (50%)	--	--	3 (30%)	1 (10%)	--	1 (10%)
t_2	10	2 (20%)	--	--	7 (70%)	--	--	1 (10%)

ORG=Organisationswissen; SI=Subjektbezogenes Interaktionswissen; BER=Beratungswissen; Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2)

Inhaltliche Aspekte

Die beschriebene Dominanz des Organisationswissens drückt sich inhaltlich vor allem in der Thematisierung von bestehenden Kooperationsbeziehungen mit anderen Institutionen im Stadtteil – insbesondere auch mit Schulen – und einrichtungsbezogenen Abläufen und Verfahrensregeln aus. Auch dabei finden sich einzelne Hinweise auf Impulse durch „frühstart Rheinland-Pfalz“.

Elaboriertheit des aktualisierten Wissens

Betrachtet man das aktualisierte praxisbezogene Wissen genauer, dann zeigt sich die ange-deutete Dominanz des Organisationswissens sehr eindrücklich. So finden sich – mit Blick auf den Sozialraum – in den zehn zu t_0 in die Auswertung einbezogenen Interviews insgesamt 33 Bezugnahmen auf das Organisationswissen, wobei davon 30 nicht elaboriert und drei elaboriert sind. Insgesamt griffen die Befragten in diesem Kontext auf 40 nicht elaborierte und zwei elaborierte wissensbezogene **Begründungen** zurück. Zu t_2 sind sogar 55 auf das Organisationswissen bezogene Argumente zu erkennen. Davon sind 53 nicht elaboriert und zwei elaboriert. Insgesamt sind es 68 nicht elaborierte und drei elaborierte Aussagen (vgl. Tab. 58). Insofern überwiegt auch hier eine nicht elaborierte Wissensstruktur, d.h. zwischen t_0 und t_2 ergeben sich keine wesentlichen Veränderungen in der Argumentationsstruktur. Lediglich die Anzahl der Aussagen und Argumente nimmt in der Tendenz zu. Dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant ($p > .050$).

Tab. 58: Struktur der verwendeten praxisbezogenen Wissensformen hinsichtlich des Anteiles nicht elaborierter und elaborierter Wissens Elemente in verschiedenen Bereichen

	n=	Organisationswissen		Subjektbezogenes Interaktionswissen		Beratungswissen	
		ne	e	ne	e	Ne	e
t_0	10	30	3	8	--	2	--
t_2	10	53	2	14	--	1	1

Messzeitpunkt 1 (t_0) und Messzeitpunkt 2 (t_2); Mehrfachnennungen möglich

4.2.5 Struktur und Inhalte des aktualisierten berufsbezogenen Wissens im Programmverlauf

Zusammenfassend verweisen die Analysen zum aktualisierten berufsbezogenen Wissen in der Gruppe der an „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte auf folgende Aspekte und Entwicklungen:

(1) Zum einen machen die Aussagen der befragten Fachkräfte zu verschiedenen beruflichen Aufgabenbereichen auf ein **spezifisches Bewusstsein** für soziale und kulturelle **Diversität** aufmerksam, wenngleich es nicht immer allen ErzieherInnen gelingt – auch nicht auf Nachfrage – die in den Interviews angesprochenen Handlungssituationen/-felder mit der Idee einer „Pädagogik der Vielfalt“ zu verbinden. Dabei dokumentieren die Interviews z.T. eine aufgeschlossene Haltung gegenüber Diversität und Heterogenität, sowohl in den Befragungen zu Programmbeginn als auch in der Abschlusserhebung, z.T. finden sich aber auch kritische Äußerungen und Forderungen nach Anpassung. Dies ist insbesondere im Kontext von Aussagen zur Zusammenarbeit mit den Eltern der Fall. Diese Aussagen relativieren dann in gewisser Weise die auf der Grundlage des Fachkräftefragebogens ermittelten positiven Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zu den Themen „Vielfalt“ und „Einbezug von Eltern“ (vgl. Kap. IV.3.2).

(2) Zum anderen zeichnet sich das aktualisierte Wissen der befragten Fachkräfte durch einen **überwiegenden Rückgriff auf praxisbezogenes Wissen** aus. Dieses Strukturmoment kennzeichnet in besonderer Weise die Wissensaktualisierungen in den Aufgabenbereichen, die nicht die direkte Arbeit mit den Kindern betreffen: also die Zusammenarbeit mit den Eltern und die sozialraumbezogene Arbeit. In den Reflexionen zur Gestaltung der Essenssituation und zur angeleiteten Aktivität ist dagegen eine etwas ausgeglichene Berücksichtigung theoretischer und praxisbezogener Wissensanteile zu erkennen, zumindest in den Eingangserhebungen.

(3) Darüber hinaus verweisen die Analysen zu den berücksichtigten theoriebezogenen und praxisbezogenen Wissenselementen auf eine **spezifische Kontextbezogenheit des aktualisierten Wissens** (vgl. hierzu auch Faas 2013). So dominiert im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Essenssituation und der angeleiteten Aktivität – also mit Blick auf das direkte pädagogische Handeln mit den Kindern – theoriebezogen der Rückgriff auf das didaktische Planungs- und Handlungswissen, praxisbezogen die Verwendung des subjektbezogenen Interaktionswissens. Dagegen spielt in Hinsicht auf die Zusammenarbeit mit Eltern und die sozialraumbezogene Arbeit theoriebezogen das frühpädagogische Grundlagenwissen eine größere Rolle, praxisbezogen kommt dem Beratungswissen (Zusammenarbeit mit Eltern) und dem Organisationswissen (Einbezug des Sozialraums) eine größere Bedeutung zu. Diese aufgabenbereichsspezifischen Präferenzen in der Wissensverwendung verändern sich zwischen der Eingangs- und der Schlusserhebung nicht in bedeutender Weise. Eher sind – wenn auch nur in der Tendenz und nur in Bezug auf bestimmte Handlungsfelder – eine etwas stärkere Verbindung verschiedener Wissensbereiche im Rahmen der handlungsbezogenen Reflexionen zum zweiten Messzeitpunkt zu beobachten.

(4) Letztlich ist festzuhalten, dass das aktualisierte Wissen der befragten Fachkräfte sowohl in der Eingangserhebung als auch in der Schlussbefragung **überwiegend nicht elaboriert** ist; d.h., die wissensbezogenen Begründungen sind häufig – auch wenn sie umfangreich erscheinen – inhaltlich nicht vertiefend und verzichten weitgehend auf Erläuterungen. Wenn sich damit hinsichtlich der Qualität des aktualisierten Wissens im Programmverlauf keine nennenswerten Veränderungen zeigen, sind solche durchaus im Hinblick auf die Quantität der Begründungen in einzelnen Aufgabenbereichen zu erkennen; d.h., die Anzahl der Argu-

mente nahm zwischen der ersten und der zweiten Befragung aufgabenbezogen zu. Dies kann – in der Tendenz – als gesteigerte Wahrnehmung einer professionellen Begründungsverpflichtung aufseiten der Fachkräfte interpretiert werden.

4.3 Wissensaktualisierungen im Kontext handlungsbezogener Reflexionen der an „Chancen-gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Fachkräfte im Vergleich

Im Rahmen des Vergleichs zwischen den Programmen „Chancen-gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ sind in Bezug auf die argumentative Nutzung fachlichen Wissens in Begründungszusammenhängen folgende Ergebnisse festzuhalten:

(1) In Hinsicht auf die pädagogischen Haltungen und Orientierungen, die die befragten Fachkräfte im Rahmen der Auseinandersetzung mit beruflichen Handlungssituationen explizierten und ihren Argumentationen zugrunde legten, zeigen sich zum Programmbeginn (t_0) wie auch zum Programmende (t_2) in der Tendenz Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen. Während bei den meisten der an „Chancen-gleich!“ teilnehmenden Fachkräfte die wissensbezogenen Reflexionen zu beiden Erhebungszeitpunkten vor dem Hintergrund einer grundlegenden **Sensibilität für das Thema** soziale und kulturelle Vielfalt erfolgte, stellt sich dies in der Gruppe der an „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden ErzieherInnen etwas differenzierter dar. Zwar brachten auch hier einige Fachkräfte ihre aufgeschlossene Haltung gegenüber Diversität und Heterogenität in ihren Reflexionen deutlich zum Ausdruck, es finden sich aber genauso kritische Äußerungen und Forderungen nach Anpassung. Dies relativiert dann – für die zweite Programmgruppe – die auf der Grundlage des Fachkräftefragebogens noch für die Mehrheit der Akteure beider Programme konstatierten positiven Einstellungen zu den Themen „Vielfalt“ und „Einbezug von Eltern“. Da sich dieses Bild sowohl in den Befragungen zu Programmbeginn als auch in der Abschlusserhebung zeigt, d.h. sich im Programmverlauf kaum verändert, können diese im Reflexionsprozess aktualisierten Einstellungen nicht als Ergebnis des jeweiligen Programms, sondern allenfalls als mehr oder weniger günstige Rahmenbedingungen für seine Realisierung angesehen werden.

(2) Betrachtet man darüber hinaus, auch hier im Vergleich der beiden Programme, die Struktur des in diesem Zusammenhang von den befragten Fachkräften aktualisierten Wissens, dann ist in beiden Untersuchungsgruppen ein **überwiegender Rückgriff auf praxisbezogene Wissensanteile** – also auf Wissen über organisationale Abläufe, über die Besonderheiten der betreuten Kinder und Familien etc. – zu erkennen. Dies trifft insbesondere für die Wissensaktualisierungen zu den Aufgabenbereichen zu, die nicht die direkte Arbeit mit den Kindern betreffen: also die Zusammenarbeit mit den Eltern und die sozialraumbezogene Arbeit. In den Reflexionen zur Gestaltung der Essenssituation und zur angeleiteten Aktivität ist dagegen von einer ausgeglicheneren Berücksichtigung theoretischer und praxisbezogener Wissensanteile auszugehen. Interessant ist aber, dass sich in der Gruppe der am Programm „Chancen-gleich!“ teilnehmenden Fachkräfte zwischen der Eingangs- und der Enderhebung die Tendenz einer leichten Zunahme in der Berücksichtigung theoretischer Wissensanteile zeigt, während dies in der Gruppe der an „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Erziehe-

rInnen nicht der Fall ist. Hier ist im Programmverlauf eher eine Tendenz in Richtung einer etwas stärkeren Nutzung des praxisbezogenen Wissens zu beobachten.

(3) Auch die **Struktur** des berücksichtigten theoriebezogenen bzw. praxisbezogenen **Wissens** stellt sich **kontextabhängig** unterschiedlich dar: So dominiert mit Blick auf Situationen, in denen das direkte pädagogische Handeln mit Kindern im Vordergrund steht, theoriebezogen der Rückgriff auf das didaktische Planungs- und Handlungswissen, praxisbezogen die Verwendung des subjektbezogenen Interaktionswissens. Dagegen spielt in Hinsicht auf die Zusammenarbeit mit Eltern und die sozialraumbezogene Arbeit theoriebezogen das frühpädagogische Grundlagenwissen eine größere Rolle, praxisbezogen kommt dem Beratungswissen (Zusammenarbeit mit Eltern) und dem Organisationswissen (Einbezug des Sozialraums) eine größere Bedeutung zu. Diese aufgabenbereichsspezifischen Präferenzen in der Wissensverwendung verändern sich zwischen der Eingangs- und der Schlusserhebung in beiden Untersuchungsgruppen nicht in bedeutender Weise. Allenfalls ist – wenn auch nur in der Tendenz und stärker in der Untersuchungsgruppe zum Programm „Chancen – gleich!“ – eine etwas stärkere Verbindung verschiedener Wissensbereiche im Rahmen der handlungsbezogenen Reflexionen zum zweiten Messzeitpunkt zu beobachten.

(4) Abschließend ist für beide Untersuchungsgruppen festzuhalten, dass das von den befragten Fachkräften aktualisierte Wissen sowohl in der Eingangserhebung als auch in der Schlussbefragung **überwiegend nicht elaboriert** ist. Dies zeigt sich darin, dass die wissensbezogenen Begründungen zumeist kurz sind und weitgehend auf Erläuterungen verzichten. Wenn sich damit hinsichtlich der Qualität des aktualisierten Wissens im Programmverlauf keine nennenswerten Veränderungen zeigen, sind solche allerdings im Hinblick auf die Quantität der Begründungen in einzelnen Aufgabenbereichen zu erkennen. In beiden Gruppen nahm aufgabenbezogen die Anzahl der Argumente zwischen der ersten und der zweiten Befragung zu, was – in der Tendenz – als gesteigerte Wahrnehmung einer professionellen Begründungsverpflichtung aufseiten der Fachkräfte gedeutet werden kann.

5 Gestaltung der pädagogischen Arbeit: Angebotene Aktivitäten

Neben dem in Reflexionsprozessen aktualisierten Wissen ergänzen auch die erhobenen Daten zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den beteiligten Kindertageseinrichtungen sowie deren Veränderung im jeweiligen Programmverlauf die Selbsteinschätzungen zu Aspekten von Handlungskompetenz bzw. dem Kompetenzerwerb. Die Erhebung ging dabei grundlegend von der Annahme aus, dass sich eine auf die Relativierung von Bildungsbenachteiligung abzielende Pädagogik in ihren Aktivitäten an den individuellen Bedürfnissen und Lebenswelten der Kinder orientieren sowie deren jeweilige Ausgangssituation angemessen berücksichtigen muss (vgl. Liegle 2011: 162). Inwiefern dieser Anspruch in den an „Chancen-gleich!“ und „*frühstart*“ teilnehmenden Einrichtungen schon zu Programmbeginn umgesetzt wurde und welche Entwicklungen sich vor diesem Hintergrund am Ende der Programme zeigen, war – über die vorangehend dargestellten Selbsteinschätzungen der befragten Fachkräfte Untersuchungen hinaus – auf der Grundlage standardisierter Befragungen zur konkreten Gestaltung des pädagogischen Alltags zu untersuchen. Im Fokus der Befra-

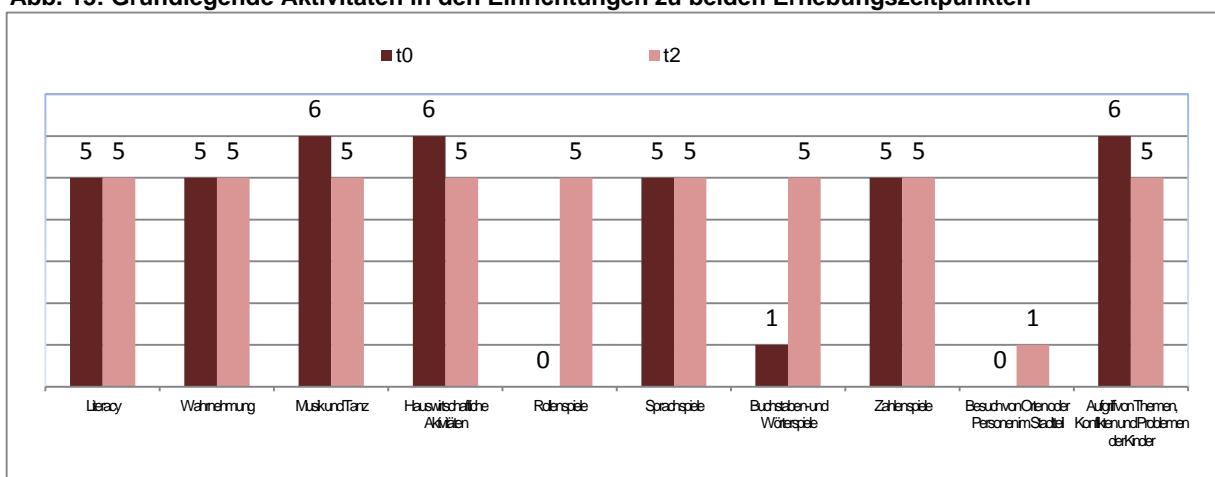
gung (**Aktivitätenliste**) stand die Frage nach bestimmten Aktivitäten, die mit den Kindern in der Woche vor der Befragung durchgeführt wurden. Ergänzend wurden auch Aktivitäten im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Eltern erfasst, hier bezogen auf den Monat bzw. – mit Blick auf Themen von Entwicklungsgesprächen – die letzten zwölf Monate vor der Datenerhebung.

5.1 Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den an „Chancen-gleich!“ teilnehmenden Einrichtungen

5.1.1. Angebotene Aktivitäten in den Kindergruppen

Die Auswertung der Befragung in den „Chancen-gleich!“-Einrichtungen zeigt, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt (t_0) in den **grundlegenden Bereichen mit den Kindern** viele relevante Aktivitäten häufig und sehr regelmäßig durchgeführt wurden, was sich in insgesamt relativ hohen Modalwerten abbildet. So wurden musikalische und hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Aktivitäten im Bereich Literacy sowie Wahrnehmungs-, Sprach- und Zahlenspiele in den meisten Kindergruppen mindestens einmal täglich praktiziert. Buchstaben- und Wörterspiele wurden allerdings deutlich seltener, zumeist nur ein- bis zweimal wöchentlich durchgeführt, und Rollenspiele sowie Tätigkeiten, die mit Erkundungen im Sozialraum im Zusammenhang stehen, fanden – nach Angaben der befragten Fachkräfte – in den meisten Einrichtungen im benannten Zeitraum überhaupt nicht statt. Darin zeigt sich zu t_0 ein Veränderungsbedarf im Hinblick auf die Berücksichtigung der Lebensräume der Kinder, der sich auch schon in den Ergebnissen der anderen Befragungen ausdrückt (vgl. IV.2.1 und IV.3.1). Es ist deshalb positiv zu bewerten, dass in den Qualifizierungseinheiten des Moduls „Kooperation und Vernetzung“ des Programms „Chancen-gleich!“ dieser Aspekt thematisiert wird (vgl. Abb. 13).

Abb. 13: Grundlegende Aktivitäten in den Einrichtungen zu beiden Erhebungszeitpunkten



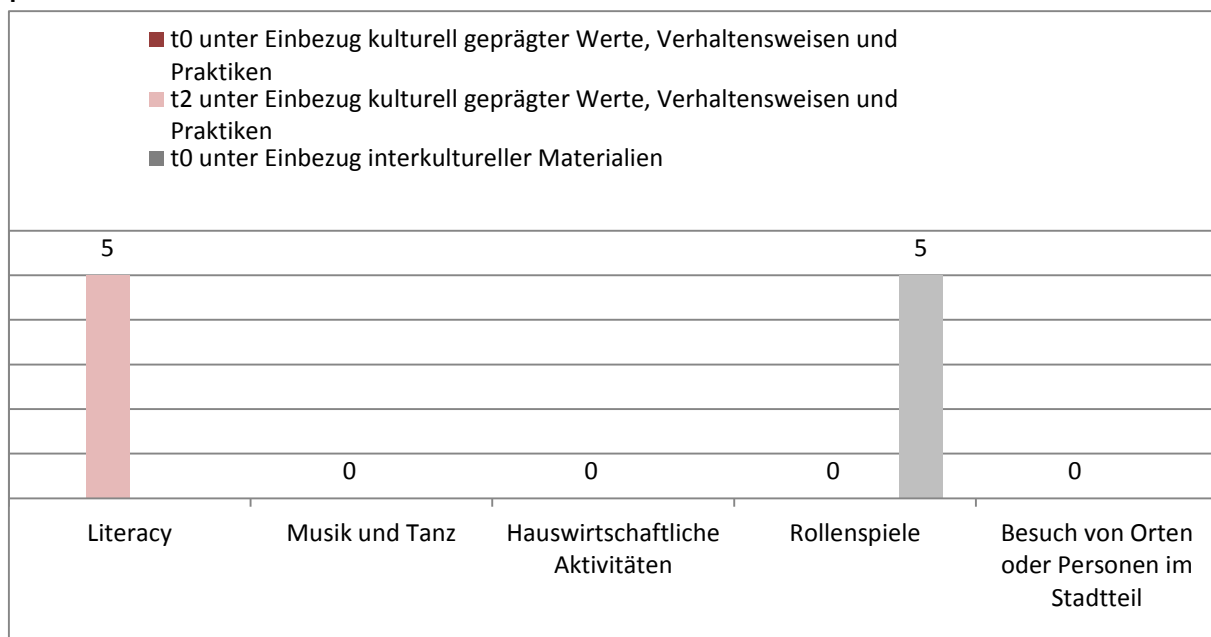
Modalwerte der Angaben der Fachkräfte zur Häufigkeit der Durchführung grundlegender Aktivitäten mit Kindern in der Woche vor der jeweiligen Erhebung (0=„gar nicht“ bis 6=„mehrmals täglich“; n=28).

Die Befragungsergebnisse zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigen jedoch – ähnlich wie die Ergebnisse der anderen Befragungen –, dass auch zum Programmende in diesem Bereich weiterhin ein großer Entwicklungsbedarf besteht. In den meisten Einrichtungen fanden zwar zu t_2 – nach Angaben der befragten Fachkräfte – Aktivitäten im Sozialraum statt, aber nach

wie vor war dies eher selten der Fall. Dagegen wurden nun zum zweiten Messzeitpunkt in den Bereichen „Rollenspiele“ und „Buchstaben- und Wörterspiele“ in den meisten Einrichtungen häufige und regelmäßige Aktivitäten durchgeführt (vgl. Abb. 13).

In Hinsicht auf die **Integration kultursensibler Aspekte** in den einzelnen Förderbereichen zeigt sich zu Beginn des Programms ein weiterer Entwicklungsbedarf. Obwohl den Kindern in der Woche vor der Befragung zumeist täglich vorgelesen oder Geschichten erzählt wurden, fand dabei in vielen Kindergruppen die Thematisierung kulturell geprägter Verhaltensweisen, Werte und Normen oder der Familiensprachen überhaupt keine Berücksichtigung. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch für die anderen Bereiche (vgl. Abb. 13). Darüber hinaus kann für die meisten Kindergruppen konstatiert werden, dass weder ein Austausch über individuelle Empfindungen und Hörgewohnheiten bei der musikalischen Förderung stattfand (Mod=0 [gar nicht]; Min=0; Max=5 [täglich]), noch die Familiensprachen in den Alltag integriert wurden (Mod=0 [gar nicht]; Min=0; Max=6 [mehrmals täglich]). Diese geringe Berücksichtigung kultureller Vielfalt in den Aktivitäten deutet sich bereits in den Selbsteinschätzungen der Fachkräfte an (vgl. IV.3.1). Am Programmende zeigen sich deutliche Veränderungen lediglich in den Bereichen Literacy und Rollenspiel. Während zum ersten Erhebungszeitpunkt in den meisten Einrichtungen weder kultursensible Aspekte in den Bereich Literacy eingebracht, noch kultursensible Materialien im Rollenspielbereich zu Verfügung gestellt wurden, fanden zu t_2 – nach Angaben der befragten Fachkräfte – solche Aspekte nun täglich Berücksichtigung. In anderen Segmenten scheint die Integration kultursensibler Angebote und Thematisierungsweisen jedoch nach wie vor weitgehend auszubleiben (vgl. Abb. 14). Mit Blick auf die Interpretation dieser Ergebnisse ist bedeutsam, dass sich die positiven Entwicklungen genau in den Bereichen vollzogen haben, für die in den Fortbildungen exemplarisch Gestaltungsmöglichkeiten konkretisiert worden sind.

Abb. 14: Aktivitäten unter Einbezug kultureller Vielfalt in den Einrichtungen zu beiden Erhebungszeitpunkten

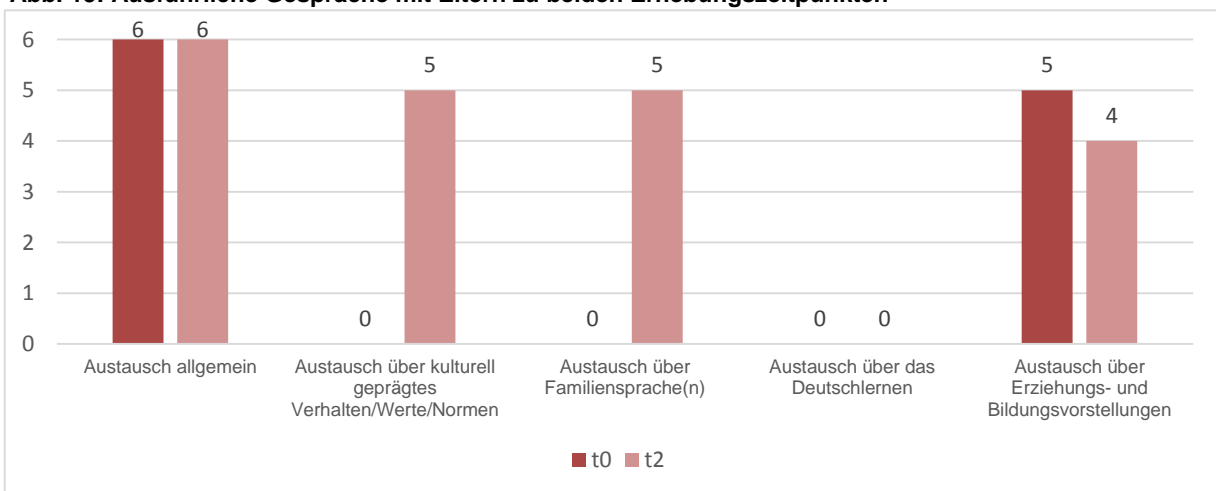


Modalwerte der Angaben der Fachkräfte zur Häufigkeit der Durchführung von Aktivitäten unter Einbezug kultureller Vielfalt mit Kindern in der Woche vor der jeweiligen Erhebung (0="gar nicht" bis 6="mehrmals täglich"; n=28).

5.1.2 Aktivitäten mit den Eltern

Die Aussagen zu den Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern, die im Monat bzw. Jahr vor der Eingangserhebung stattfanden, weisen darauf hin, dass auch hier kein reger Austausch über **kulturspezifische Themen** erfolgte. Obwohl die meisten Fachkräfte im Rahmen der schriftlichen Eingangsbefragung betonten, dass es wichtig sei, sich an den individuellen Lebensgeschichten der Familien zu orientieren (94%³⁶), und die Ansicht äußerten, dass die Kompetenzen der Eltern in der Zusammenarbeit genutzt werden sollten (92%) (vgl. IV.3.1), spiegelt sich dies zu Programmbeginn nicht in den Angaben zu Inhalten und Häufigkeiten der Interaktionen mit den Eltern wider. Eine aktive Mitarbeit oder Hospitation der Eltern fand nach Aussage der befragten Fachkräfte in den meisten Einrichtungen überhaupt nicht statt. Ausführliche Gespräche mit den Eltern wurden zwar meist täglich geführt, kulturell geprägte Werte und Verhaltensweisen, Familiensprachen sowie das Deutschlernen fanden dabei jedoch zumeist keine Berücksichtigung. Um einen gemeinsamen „interkulturellen sozialen Raum der Begegnung, Mitbestimmung und Beteiligung für alle Familien“ (Fischer/Fröhlich-Gildhoff 2012: 110) zu schaffen, müssten diese Themen im Rahmen des Programms „Chancen–gleich!“ jedoch unbedingt einbezogen werden. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt am Programmende zeigt sich diesbezüglich eine positive Entwicklung: Verschiedene kulturell geprägte Verhaltensweisen und Werte/Normen sowie die jeweiligen Familiensprachen wurden in den meisten Einrichtungen nun mehrmals wöchentlich in ausführlichen Gesprächen thematisiert. Darüber hinaus fand nun nach Aussage der Fachkräfte auch eine aktive Mitarbeit oder Hospitation der Eltern in den meisten Einrichtungen mehrmals wöchentlich statt (vgl. Abb. 15).

Abb. 15: Ausführliche Gespräche mit Eltern zu beiden Erhebungszeitpunkten



Modalwerte der Angaben der Fachkräfte zur Häufigkeit der Durchführung von Aktivitäten mit den Eltern im Monat vor der jeweiligen Erhebung (0=„gar nicht“ bis 6=„täglich“; n=28).

5.1.3 Angebotene Aktivitäten insgesamt

Wie in Bezug auf die Selbsteinschätzungen zur eigenen frühpädagogischen Kompetenz, wurden auch hier die durchgeführten Aktivitäten in vier Teilskalen zusammengefasst (grundlegende Aktivitäten mit Kindern, Aktivitäten mit Kindern aus den Bereichen kulturelle Vielfalt,

³⁶ Die folgenden Prozentzahlen geben an, wieviele TeilnehmerInnen die jeweilige Aussage als eher oder vollkommen zutreffend bezeichneten.

grundlegende Aktivitäten mit Eltern, Aktivitäten mit Eltern aus den Bereichen kulturelle Vielfalt), im nächsten Schritt gemittelt und im Hinblick auf die beiden Messzeitpunkte mit dem Wilcoxon-Test miteinander verglichen. Hierbei wird deutlich, dass – nach Angaben der Fachkräfte – die Durchführung von hier relevanten Aktivitäten signifikant zugenommen hat, und zwar sowohl in grundlegenden Bereichen wie Literacy, Hauswirtschaft, Rollenspiele u.ä. als auch im Bereich kultureller Vielfalt (vgl. Tab. 59).

Tab. 59: Mittelwertvergleich der Subskalen zu den Aktivitäten in den Einrichtungen zu zwei Erhebungszeitpunkten

Aktivitäten		n	Mittelwerte		Min		Max		Signifikanz (2-seitig)
			t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	
Kinder	grundlegend	28	3,846	4,649	1,64	3,27	5,27	5,91	,001
	im Bereich Vielfalt	28	,946	2,705	,13	1,00	3,43	5,25	,000
Eltern	grundlegend	28	2,011	3,125	,50	,75	4,00	5,75	,000
	Im Bereich Vielfalt	28	2,007	3,396	,43	,86	4,43	5,57	,000

Mittelwerte der Angaben der Fachkräfte zur Häufigkeit der Durchführung von Aktivitäten mit Kindern und Eltern in der Woche bzw. im Monat vor der jeweiligen Erhebung (0=„gar nicht“ bis 6=„täglich“ bzw. „mehrmals täglich“).

Es zeigt sich zudem, dass die Häufigkeit der Durchführung bestimmter Aktivitäten am Ende des Programms (t₂) in hohem Maße von der betreuenden MultiplikatorIn abhängig ist. Die Begleitung durch bestimmte MultiplikatorInnen erklärt 34% (Kinder: $\eta^2=,36$) bzw. 35% (Eltern: $\eta^2=,35$) der Varianz in den grundlegenden Aktivitäten.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass kulturelle Vielfalt in den meisten Einrichtungen zwar zunehmend als Ressource für die Gestaltung von Bildungsprozessen genutzt wird, dass es aber auch noch deutliches Entwicklungspotential gibt.

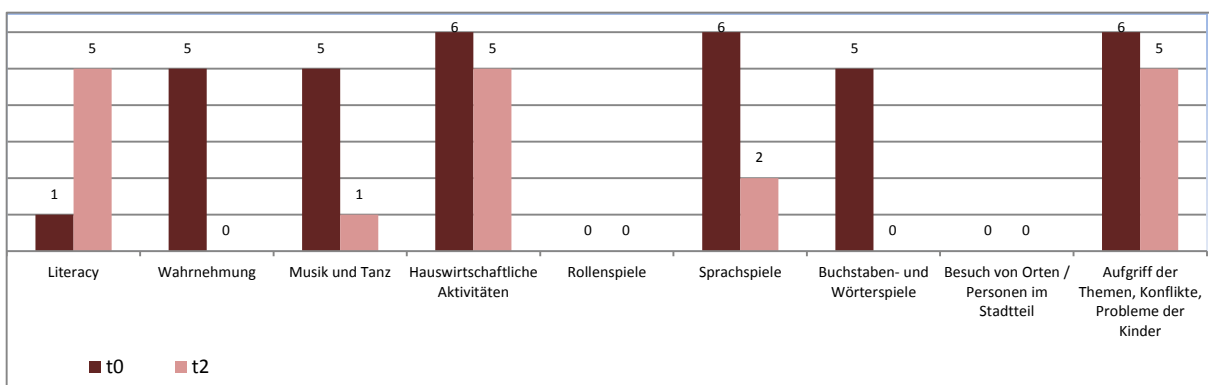
5.2 Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den an „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Einrichtungen

5.2.1. Angebotene Aktivitäten in den Kindergruppen

Die Auswertung der Befragung im Projekt „frühstart-Rheinland-Pfalz“ zeigt, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt (t₀) in den **grundlegenden Bereichen mit den Kindern** viele relevante Aktivitäten häufig und sehr regelmäßig durchgeführt wurden, was sich auch hier in insgesamt relativ hohen Modalwerten abbildet. So wurden musikalische und hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Aktivitäten im Bereich Literacy sowie Wahrnehmungs-, Sprach- und Zahlenspiele in den meisten Kindergruppen mindestens einmal täglich praktiziert. Buchstaben- und Wörterspiele wurden dagegen deutlich seltener, zumeist nur ein- bis zweimal wöchentlich durchgeführt, und Rollenspiele sowie Tätigkeiten, die mit Erkundungen im Sozialraum im Zusammenhang stehen, fanden – nach Angaben der befragten Fachkräfte – in den meisten Einrichtungen im benannten Zeitraum überhaupt nicht statt. Darin zeigt sich zu t₀ u.a. ein Veränderungsbedarf im Hinblick auf die Berücksichtigung der Lebenssituationen der Kinder, der sich auch schon in den Ergebnissen der anderen Befragungen ausdrückt (vgl. Kap. IV.2.2 und IV.3.2). Das Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“ thematisierte diesen Aspekt nicht aus-

drücklich, aber er kommt im Kontext der Gestaltung von Vielfalt und von Kooperation und Vernetzung durchaus zur Sprache. Die Befragungsergebnisse zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigen nun – ähnlich wie die Ergebnisse der anderen Befragungen –, dass auch zum Programmende in diesem Bereich weiterhin ein großer Entwicklungsbedarf besteht. In den meisten Einrichtungen fanden zu t_2 – nach Angaben der befragten Fachkräfte – nach wie vor keine Aktivitäten im Sozialraum statt. Erstaunlich ist, dass in vier Bereichen (Wahrnehmung, Musik und Tanz, Sprachspiele und Buchstaben- und Wörterspiel) in der Posterhebung deutlich weniger Aktivitäten genannt wurden als in der Eingangserhebung, während im Bereich Literacy eine deutliche Steigerung zu erkennen ist (vgl. Abb. 16). Hier könnte möglicherweise eine „Verschiebung der Aufmerksamkeit“ im Programmverlauf vorgelegen haben bzw. wirksam geworden sein.

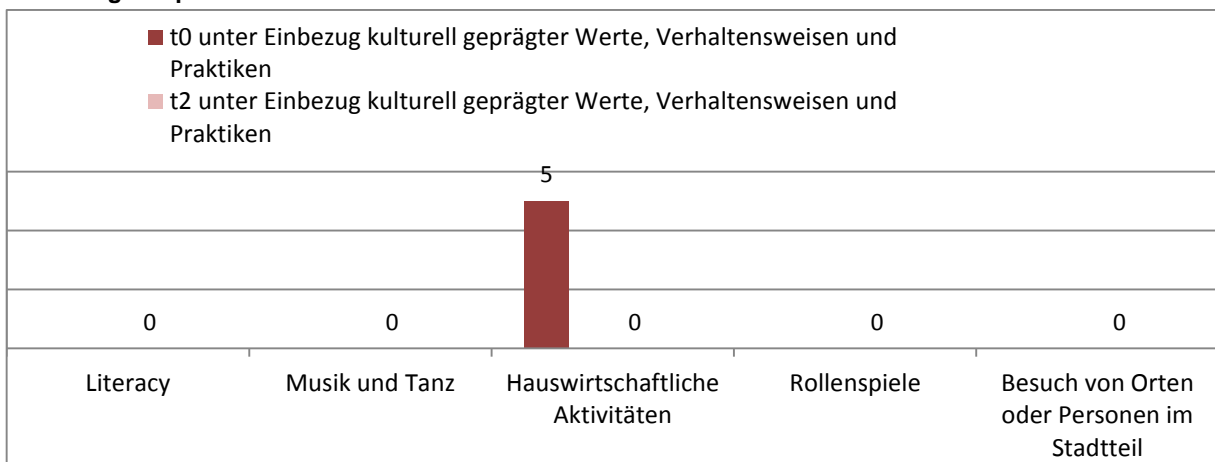
Abb. 16: Grundlegende Aktivitäten in den Einrichtungen zu beiden Erhebungszeitpunkten



Modalwerte der Angaben der Fachkräfte zur Häufigkeit der Durchführung grundlegender Aktivitäten mit Kindern in der Woche vor der jeweiligen Erhebung (0=„gar nicht“ bis 6=„mehrmals täglich“; $n/t_0=13$, $n/t_2=12$).

In Hinsicht auf die **Integration kultursensibler Aspekte** in die einzelnen Förderbereiche zeigt sich zu Beginn des Programms ein weiterer Entwicklungsbedarf. Obwohl den Kindern in der Woche vor der Befragung zumeist täglich vorgelesen oder Geschichten erzählt wurden, fand in vielen Kindergruppen die Thematisierung kulturell geprägter Verhaltensweisen, Werte und Normen oder das Eingehen auf die Familiensprachen der Kinder keine Berücksichtigung. Lediglich im Bereich der hauswirtschaftlichen Tätigkeiten wurden offensichtlich Verschiedenheiten der kulturell geprägten Lebensweisen thematisiert. Überraschenderweise ist dieser Aspekt im Rahmen der Schlusserhebung dann auch nicht mehr zu erkennen (vgl. Abb. 17).

Abb. 17: Aktivitäten mit den Kindern unter Einbezug kultureller Vielfalt in den Einrichtungen zu beiden Erhebungszeitpunkten

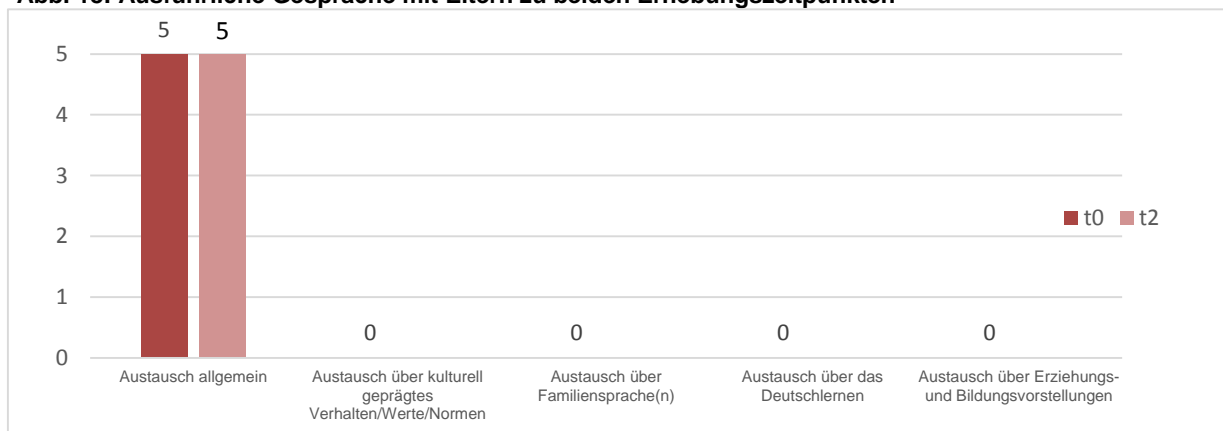


Modalwerte der Angaben der Fachkräfte zur Häufigkeit der Durchführung von Aktivitäten unter Einbezug kultureller Vielfalt mit Kindern in der Woche vor der jeweiligen Erhebung (0=„gar nicht“ bis 6=„mehrmals täglich“; n/t0=13, n/t2=12).

5.2.2 Aktivitäten mit den Eltern

Die Aussagen der befragten „frühstart“-ErzieherInnen zu den Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern, die im Monat bzw. Jahr vor der Eingangserhebung stattfanden, weisen darauf hin, dass auch hier kein reger Austausch über **kulturspezifische Themen** erfolgte. Obwohl die meisten Fachkräfte im Rahmen der schriftlichen Eingangsbefragung betonten, dass es wichtig sei, sich an den individuellen Lebensgeschichten der Familien zu orientieren (92%³⁷), und die Ansicht äußerten, dass die Kompetenzen der Eltern in der Zusammenarbeit genutzt werden sollten (89%) (vgl. Kap. IV.3.1), nennen die Fachkräfte lediglich den allgemeinen Austausch mit den Eltern als Gegenstand der Elternkontakte. Ausführliche Gespräche mit den Eltern wurden zwar meist täglich geführt, kulturell geprägte Werte und Verhaltensweisen, Familiensprachen sowie das Deutschlernen fanden dabei jedoch zumeist keine Berücksichtigung (vgl. Abb. 18). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt am Programmende zeigt sich diesbezüglich in den meisten Einrichtungen keine Änderung.

Abb. 18: Ausführliche Gespräche mit Eltern zu beiden Erhebungszeitpunkten



Modalwerte der Angaben der Fachkräfte zur Häufigkeit der Durchführung von Aktivitäten mit den Eltern im Monat vor der jeweiligen Erhebung (0=„gar nicht“ bis 6=„täglich“; n/t0=13, n/t2=12).

³⁷ Die folgenden Prozentzahlen geben an, wie viele Teilnehmer die jeweilige Aussage als eher oder vollkommen zutreffend bezeichneten.

5.2.3 Angebotene Aktivitäten insgesamt

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass kulturelle Vielfalt in den meisten Einrichtungen zwar bereits als Ressource für die Gestaltung von Bildungsprozessen einbezogen wird, jedoch nicht in einem dem Thema angemessenen Umfang. Es besteht von daher immer noch ein deutliches Entwicklungspotential. Darüber hinaus irritiert, dass in manchen Bereichen die Aktivitäten im Programmverlauf sogar zurückgegangen sind (vgl. Tab. 60).

Tab. 60: Mittelwertvergleich der Subskalen zu den durchgeführten Aktivitäten in den Einrichtungen zu zwei Erhebungszeitpunkten

Aktivitäten		n		Mittelwerte		Min		Max		Signifikanz (2-seitig)
		t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	t ₀	t ₂	
Kinder	grundlegend	13	12	3,431	2,475	1,40	1,70	5,20	3,30	0,028
	im Bereich Vielfalt	13	12	1,231	0,653	0	0	3,00	2,63	0,182
Eltern	grundlegend	13	12	1,987	2,750	0,25	0	5,33	4,00	0,182
	im Bereich Vielfalt	13	12	2,861	3,018	0,86	1,50	4,86	4,71	0,754

Mittelwerte der Angaben der Fachkräfte zur Häufigkeit der Durchführung von Aktivitäten mit Kindern und Eltern in der Woche bzw. im Monat vor der jeweiligen Erhebung (0=„gar nicht“ bis 6=„täglich“ bzw. „mehrmals täglich“).

5.3 Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den an „Chancen-gleich!“ und „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Einrichtungen im Vergleich

Hinsichtlich des pädagogischen Angebotes zeigt sich sowohl in den an „Chancen-gleich!“ als auch den an „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Einrichtungen, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt (t₀) in den **grundlegenden Bereichen mit den Kindern** viele relevante Aktivitäten regelmäßig durchgeführt wurden. So wurden musikalische und hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Aktivitäten im Bereich Literacy sowie Wahrnehmungs-, Sprach- und Zahlenspiele im Durchschnitt in den Gruppen mindestens dreimal („frühstart“) bzw. viermal („Chancen-gleich!“) pro Woche praktiziert, während insbesondere Tätigkeiten, die mit Erkundungen im Sozialraum im Zusammenhang stehen, in den meisten Einrichtungen im benannten Zeitraum – nach Angaben der befragten Fachkräfte – überhaupt nicht stattfanden. Darin zeigt sich zu t₀ ein Veränderungsbedarf im Hinblick auf die Berücksichtigung der Lebensräume der Kinder, der sich auch schon in den Ergebnissen der anderen Befragungen ausdrückt (vgl. IV.2 und IV.3). Darüber hinaus erfolgte der Einbezug von **Aspekten kultureller, sozialer und familiärer Vielfalt** in den benannten Aktivitäten zu Beginn des Programms in den meisten Einrichtungen nur sehr selten. Zum Ende der Evaluation sind in der Gruppe der „Chancen-gleich!“-Einrichtungen signifikante Verbesserungen festzustellen, die sowohl die **Aktivitäten mit Kindern** als auch deren **Familien** betreffen (Vgl. Tab. 61). Thematisch schlägt sich diese Entwicklung besonders stark in den Bereichen Literacy und Rollenspiel nieder. Da diese jene Bereiche sind, in denen in den Teamfortbildungen exemplarisch Handlungsstrategien erarbeitet worden sind und sich die Ergebnisse dieser Gruppe auch insgesamt deutlich von denen der Vergleichsgruppe unterscheiden, kann hier von einem direkten Programmeffekt ausgegangen werden. In der „frühstart“-Gruppe zeigen sich die Veränderungen sehr heterogen. Während einige Einrichtungen zum Programmende (t₂) deutlich mehr Aktivitäten mit Kindern und Eltern durchführen als zu Beginn (t₀), ist bei anderen Einrichtungen das Angebot sogar geringer als zuvor. Auch hinsichtlich der Angebotsbereiche lassen sich kaum Präfe-

renzen feststellen. Lediglich im Bereich der **Aktivitäten mit den Eltern** können im Mittelwertvergleich leichte Effekte zugunsten der Programmgruppe verzeichnet werden, die jedoch nicht signifikant sind (Vgl. Tab. 61).

Tab. 61: Aktivitäten in den Kindergruppen: Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken d_{korr} zu beiden Erhebungszeitpunkten:

Variable		Programmgruppe „Chancen-gleich!“						Vergleichsgruppe						d_{korr}
		t_0			t_2			t_0			t_2			
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	
Kinder	grundlegend	28	3,85	1,365	28	4,65	,997	13	3,52	,753	13	3,58	1,050	0,78**
	Vielfalt	28	0,46	1,101	28	2,71	,961	13	1,62	1,190	13	1,29	1,411	2,30*
Eltern	grundlegend	28	2,01	1,101	28	3,13	1,117	12	2,87	1,112	13	2,77	1,077	1,05*
	Vielfalt	28	2,01	1,365	28	3,40	1,187	12	2,54	1,112	13	2,44	1,112	1,23*

Variable		Programmgruppe „frühstart“						Vergleichsgruppe						d_{korr}
		t_0			t_2			t_0			t_2			
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	
Kinder	grundlegend	13	3,43	1,009	12	2,48	,521	13	3,52	,753	13	3,58	1,050	-1,21**
	Vielfalt	13	1,23	,964	12	0,65	,887	13	1,62	1,190	13	1,29	1,411	-0,76*
Eltern	grundlegend	13	1,99	,700	12	2,75	1,077	12	2,87	1,112	13	2,77	1,077	0,94
	Vielfalt	13	2,86	1,077	12	3,02	,853	12	2,54	1,112	13	2,44	1,112	0,29

Angaben der Fachkräfte zur Häufigkeit der Durchführung grundlegender Aktivitäten mit Kindern in der Woche vor der jeweiligen Erhebung (0=„gar nicht“ bis 6=„mehrmals täglich“).

Darüber hinaus ist zu erkennen, dass zwischen den **Selbsteinschätzungen** zum professionellen Wissen und zum eigenen beruflichen Handeln sowie den tatsächlich in den Einrichtungen durchgeführten Kindergruppenaktivitäten deutliche Zusammenhänge bestehen. So erreichen Fachkräfte, die ihre Wissens- und Kompetenzressourcen hoch einschätzen, signifikant höhere Werte in der Durchführung grundlegender und diversitätssensibler Aktivitäten ($r=,334$, $p\leq,010$ bzw. $r=,326$, $p\leq,010$). Interessant ist dabei auch, dass auf der Ebene der Orientierungen und Einstellungen keinerlei signifikante Zusammenhänge zwischen Selbsteinschätzungen und umgesetzten Aktivitäten zu konstatieren sind. Weiter sind zum zweiten Messzeitpunkt in den Programmgruppen z.T. starke Zusammenhänge zwischen den Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen und der jeweils die Einrichtungsteams begleitenden Multipli-

katorIn bzw. TrainerIn zu erkennen ($\geq V=,882$, $p\leq,010$). Dies gibt einen Hinweis darauf, dass der Programmterfolg nicht zuletzt auch von der die Fortbildungen und Teambesprechungen durchführenden Fachkraft abhängig ist.

Abschließend sei an dieser Stelle noch darauf hingewiesen, dass auch die Aussagen dieser Befragung – streng genommen – subjektiv wahrgenommene Einschätzungen sind, allerdings zu konkreten Aktivitäten der Fachkräfte mit den Kindern und Eltern. Sie sind entsprechend vorsichtig zu interpretieren.

6 Kooperation und Vernetzung im Sozialraum

Beide Programme thematisieren Kooperation und Vernetzung der Kindertageseinrichtungen im Sozialraum als Beitrag zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit im Hinblick auf die Programmziele. Zwar hat das Thema für beide Programme eher ergänzenden Charakter, aber es spielt in mehrfacher Hinsicht eine Rolle: Zum einen bedeutet der Umgang der Fachkräfte mit sozialer, kultureller und bildungsbezogener Vielfalt sowie die Gestaltung einer darauf bezogenen pädagogischen Arbeit, sich auch mit den **unterschiedlichen Lebenslagen** der Familien, mit ihrem **Lebensumfeld** und mit ihren **Wohnbedingungen** auseinanderzusetzen, um so die Möglichkeiten der Bewohner, aber auch die Einschränkungen in ihrem Alltagsleben wahrzunehmen. Zum anderen ist es für das Programmziel, die Kinder gut zu fördern und ihre Familien zu unterstützen, wichtig, dass die Fachkräfte in ihren Angeboten den Kindern und den Eltern Möglichkeiten zur Nutzung ihrer räumlichen und sozialen Umgebung erschließen. Sie müssen die Ressourcen der sozialen **Infrastruktur** im Stadtteil bzw. in der Kommune kennen, um sie gut nutzen zu können.

Dieser Aspekt frühpädagogischer Arbeit fand bisher eher geringe Aufmerksamkeit (vgl. Thiersch 2001), er wird aber gegenwärtig im Kontext der Entwicklung von Kinder- und Familienzentren stark beachtet (vgl. Rietmann/Hensen 2008). Es ist nun zu fragen, wie sich die Einrichtungen der beiden Programme zu Beginn in diesem Bereich positionieren und welche Entwicklungen sich erkennen lassen. Aussagen dazu finden sich im Einrichtungsfragebogen, im Fachkräftebogen und in den Aktivitätenlisten. Um aber in diesem Bereich noch differenziertere Aussagen treffen zu können, wurde für die Evaluation ein eigener Bogen zur **Sozialraumanalyse**³⁸ entwickelt, den die EinrichtungsleiterInnen zu Beginn und am Ende der Programmlaufzeiten bearbeitet haben. Die Erhebung bezog sich auf unterschiedliche Facetten des sozialräumlichen Arbeitens der Kindertageseinrichtungen:

- (a) auf die **Wahrnehmung** der Fachkräfte hinsichtlich der Bebauung, der Wohnbevölkerung und der Infrastruktur in der Umgebung der Kita,

³⁸ Die Sozialraumanalyse war ursprünglich zur Bearbeitung durch das gesamte Team konzipiert worden, um die Fachkräfte zur Beschäftigung mit den sozialräumlichen Dimensionen ihrer Arbeit anzuregen und Impulse für die Weiterentwicklung zu geben. Im Verlauf der Programmarbeit stellte sich allerdings heraus, dass für die umfassende Bearbeitung keine Zeit war, so dass für die Evaluation eine reduzierte Version der Sozialraumanalyse erarbeitet wurde.

- (b) die Differenziertheit der **Angebote** für Kinder und Eltern unter Berücksichtigung der Ressourcen des Umfeldes (z.B. durch die Zusammenarbeit mit der Bibliothek oder mit Vereinen),
- (c) die **Kooperation der Einrichtungen** mit Partnern im Sozialraum und um die Vernetzung, insbesondere solchen mit interkultureller Thematik.

Für die Auswertung wurden die Items zur Wohnumgebung der Familien in Bezug auf die Differenziertheit der Angaben eingeschätzt. Dabei wurde bei den Aussagen zu Angeboten der Einrichtungen für Kinder und Eltern sowie zur Kooperation und Vernetzung die Reichhaltigkeit beachtet, ebenso der Bezug auf den Sozialraum und auf interkulturelle Partner. Die Angaben wurden mit Hilfe eines Codierleitfadens jeweils einer von drei Niveaustufen zugeordnet: einfach, mittel und überdurchschnittlich differenziert bzw. vielfältig.

6.1 Kooperation und Vernetzung im Sozialraum in den an „Chancen-gleich!“ teilnehmenden Einrichtungen

Das Programm „Chancen-gleich!“ hat für das Thema ein eigenes Fortbildungsmodul vorgesehen, dieses Modul 4 wurde allerdings in der Regel als letztes und in kürzerer Zeit als die anderen Module bearbeitet.

6.1.1 Die Wahrnehmung des Wohnumfeldes der Einrichtungen

Die Eingangserhebung zeigt, dass die Aussagen zur Darstellung der **Bebauung** bei der Hälfte der LeiterInnen nur als einfach einzuschätzen sind, während ein Drittel als mittel qualifiziert werden kann. Die Darstellung der **Bevölkerungsstruktur** kann im Durchschnitt als mittelmäßig und die der Infrastruktur als relativ differenziert bezeichnet werden. In der Schlussbefragung fand sich eine leichte Zunahme der Differenzierung bei Aussagen zur Wohnbebauung, die in der Eingangserhebung sehr geringe Werte aufwiesen, während die Angaben zur Infrastruktur am Ende der Programmlaufzeit sogar undifferenzierter ausfielen als zu Beginn. Für die Einschätzung der **Wohnumgebung** insgesamt ergaben sich im Durchschnitt der Einrichtungen keine Veränderungen, bei der Hälfte der Einrichtungen fielen die Angaben nicht differenzierter aus als in der Eingangserhebung, bei den anderen Einrichtungen zeigten sich teils Zuwächse, teils Abnahmen.

6.1.2 Die Angebote für Kinder und Eltern und die Kooperationen der Einrichtungen

Die **Angebote** der Einrichtungen für die Kinder sind nach Aussagen der Eingangserhebung zu knapp der Hälfte (46%) als einfach einzuschätzen, nur vier können als vielfältig eingestuft werden. Bei den Angeboten für Eltern mit Bezug auf den Sozialraum kann nur ein Drittel der Einrichtungen mittlere oder gute Werte erreichen, zwei Drittel dagegen werden als einfach eingestuft. Am Ende der Programmlaufzeit lassen sich bei den Angeboten für die Kinder keine signifikanten Veränderungen hinsichtlich Differenzierung und Vielfalt erkennen, während sich bei den Elternangeboten insgesamt eine leichte Zunahme zeigt.

In Bezug auf **Kooperation und Vernetzung** der Einrichtung ergeben die Aussagen der LeiterInnen ein anderes Bild, denn knapp die Hälfte der Kooperationen (46%) wird als reichhaltig eingeschätzt. Allerdings ergibt der Blick auf die interkulturellen Partner von Kooperation

und Vernetzung (z.B. Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen, mit Pro Asyl, aber auch Rucksack-Gruppen, muttersprachliche Vorlesepaten oder Sprachkurse für Mütter) ein anderes Bild. Gut die Hälfte (57%) der Einrichtungen nennen Angebote oder Kooperationspartner im interkulturellen Kontext, aber lediglich zwei Einrichtungen benennen mehr als einen Partner bzw. mehr als ein Angebot. In der Posterhebung zeigen sich in Bezug auf die Vernetzung und Kooperation im Stadtteil keine eindeutigen Tendenzen. Die Hälfte der Einrichtungen wird gleich eingeschätzt, etwa ein Viertel hat sich verbessert bzw. verschlechtert. Allerdings haben drei Einrichtungen in der Posterhebung mehr Kooperationspartner bzw. interkulturelle Angebote genannt als in der Präerhebung.

6.1.3 Einrichtungsbezogene Auswertung der Sozialraumanalyse

Betrachtet man die Ergebnisse der Sozialraumanalyse unter dem Aspekt der **Entwicklung der einzelnen Einrichtungen**, so fällt auf, dass in der Eingangserhebung zehn Einrichtungen (36%) in allen Items überwiegend einfache Einstufungen erhielten; in der Schlusserhebung waren es nur noch acht. Überwiegend als differenziert und reichhaltig wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten die Angaben von sieben Einrichtungen eingestuft. Es zeigte sich, dass fünf Einrichtungen (27%) sowohl in der Eingangs- als auch in der Schlusserhebung hohe Werte erzielten, wobei die beiden Einrichtungen, die in der Eingangserhebung am besten eingestuft wurden, auch in der Schlusserhebung am besten abschnitten. Drei Einrichtungen dagegen erzielten sowohl in der Prä- als auch in der Post-Untersuchung sehr niedrige Einschätzungen. Neben diesen Einrichtungen, die ihr Niveau während der Programmlaufzeit nicht veränderten, gab es vier Einrichtungen, deren Angaben zum Programmende deutlich schlechter eingestuft wurden, und drei Einrichtungen, die sich deutlich verbesserten.

Als Ergebnis der Untersuchung der Sozialraumanalyse-Bögen lässt sich konstatieren, dass sich im Gesamturteil keine signifikanten Veränderungen in der sozialräumlichen Arbeit – im Vergleich zwischen Prä- und Posterhebung – zeigen: Die Angaben zu den Angeboten und den Kooperationen und Vernetzungen deuten insgesamt nicht auf einen bedeutsamen Zuwachs an Reichhaltigkeit und Differenziertheit hin. Die vorliegenden Ergebnisse legen vielmehr nahe – insbesondere auch im Kontext der anderen Erhebungen –, dass die Auseinandersetzung mit dem Sozialraum für die meisten Einrichtungen im Programm „Chancengleich!“ keinen hohen Stellenwert hatte. Allerdings sollte hierbei berücksichtigt werden, dass die vergleichsweise hohe Anzahl an non-responses³⁹ zu leichten Verzerrungen der Ergebnisse geführt haben könnte. Diese Stichprobenselektivität bestärkt aber wiederum gleichzeitig die Annahme, dass die Thematik für viele EinrichtungsleiterInnen nicht sehr relevant war.

³⁹ Hierbei handelt es sich um einen Bias, basierend auf der Annahme, dass Antwortende möglicherweise andere Angaben machen als diejenigen, die entweder die komplette Teilnahme verweigert (unit-non-response) oder den Bogen nur teilweise (item-non-response) ausgefüllt haben. Ursache einer möglichen Verzerrung wäre somit ein systematischer Antwortausfall (vgl. Schnell 1997).

6.2 Kooperation und Vernetzung im Sozialraum in den an „frühstart“ teilnehmenden Einrichtungen

Auch im Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“ spielte der Aspekt der Kooperation und Vernetzung im Sozialraum eine eher nachrangige Rolle. Hier wurde der Bereich nicht eigens in einer Fortbildung bearbeitet, doch in den Themen „Vielfalt gestalten“ und „Eltern einbeziehen“ war das Thema durchaus angelegt und durch die Etablierung der **Koordinierungsstellen**, durch die Gewinnung von ehrenamtlichen „**Brückenbauern**“ und durch die **ThemenpatInnen zum Thema Vernetzung** erhielt der Bereich einen besonderen Stellenwert.

6.2.1 Die Wahrnehmung des Wohnumfeldes der Einrichtungen

In Bezug auf die Wahrnehmung des Wohnumfeldes ergibt sich, dass die Aussagen der LeiterInnen zur **Bebauung des Stadtteils** in der Eingangserhebung je etwa zur Hälfte als einfach bzw. mittel eingeschätzt wurden – nur zwei Einrichtungen boten differenziertere Beschreibungen der baulichen Struktur ihres Wohnumfeldes. Bei der Darstellung der **Bevölkerungsstruktur** zeigt dann die Hälfte der Aussagen der LeiterInnen einen mittleren Differenzierungsgrad, während etwa ein Drittel (30,8%) überdurchschnittlich detaillierte Ausführungen beinhalten. In Bezug auf die **Infrastruktur** nahm die Differenziertheit der Beschreibungen nochmals zu, zwei Drittel (69%) der Aussagen können als überdurchschnittlich detailliert bezeichnet werden. Interessant ist nun, dass die Posterhebung fast dieselben Werte zeigt: Bei der Hälfte der Einrichtungen ergibt sich gar keine Veränderung; bei der anderen Hälfte lässt sich entweder eine leichte Zunahme oder eine leichte Abnahme der Differenziertheit feststellen. Offensichtlich haben sich während der Programmlaufzeit die Wahrnehmungen der LeiterInnen über das Wohnumfeld der Kinder und ihrer Familien im Prinzip nicht verändert.

6.1.2 Die Angebote für Kinder und Eltern und die Kooperationen der Einrichtungen

Bei den **Angeboten** der Einrichtungen für Kinder und Eltern wurde in der Einschätzung nicht nur die Vielfalt der Angebote, sondern auch der Bezug dieser Angebote zum Sozialraum berücksichtigt. Die Eingangserhebung zeigt, dass die durchschnittliche Einstufung der Angebote für Kinder unterhalb einer mittleren Angebotsform liegt. Nur drei Einrichtungen (ein knappes Viertel) erreichten eine überdurchschnittliche Einstufung. Die meisten der von den Einrichtungen genannten Angebote spielen sich also innerhalb der Kita ab und sind nicht auf den Sozialraum bezogen. In der Posterhebung stieg der Durchschnittswert etwas an, im Gegensatz zur Eingangserhebung erreichten nun vier Einrichtungen (31%) eine überdurchschnittliche Einstufung.

Bei den Angeboten für Eltern nannte knapp die Hälfte der Einrichtungen in der Eingangserhebung einfache Angebotsformen, zwei nannten mittlere und drei nannten überdurchschnittlich differenzierte Angebote, bei denen zu den üblichen Angeboten z.B. Erziehungsberatung und Deutschkurse hinzukommen. Hier ergab sich allerdings in der Posterhebung eine leichte Verschlechterung der Einstufung und nur noch eine Einrichtung wurde mit ihren Angeboten als überdurchschnittlich eingestuft.

In Bezug auf **Kooperation und Vernetzung** der Einrichtungen mit anderen pädagogischen und sozialen Institutionen im Stadtteil bzw. in der Kommune ergaben die Aussagen der LeiterInnen für immerhin 70% eine mittlere Einstufung und 30% der Kooperationen wurden als reichhaltig und differenziert eingeschätzt. Damit ist ein relativ hohes Niveau in diesem Bereich erreicht. Allerdings ergibt sich mit Blick auf die interkulturellen Aspekte der Kooperation und Vernetzung (z.B. Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen, muttersprachliche Vorlesepaten oder Sprachkurse für Mütter) ein anderes Bild. In der Prä-Erhebung nannte nur knapp die Hälfte (46%) der Einrichtungen überhaupt Angebote oder Kooperationspartner im interkulturellen Kontext und lediglich eine dieser Einrichtungen benannte mehr als einen Partner bzw. mehr als ein Angebot. In der Schlussbefragung erhöhte sich die Anzahl der Einrichtungen, die überhaupt ein interkulturelles Angebot nannten, um eine Kita, und eine Kita – dieselbe wie zu Anfang – nannte mehr als ein interkulturelles Angebot.

Auch hier lässt sich konstatieren, dass die Kooperationen und Vernetzungen sich nach Auskunft der Sozialraumanalyse während der Programmlaufzeit nicht wesentlich verändert haben. Insgesamt finden sich keinerlei Signifikanzen bei den Veränderungen.

6.2.3 Einrichtungsbezogene Auswertung der Sozialraumanalyse

Bei der Betrachtung der Gesamtergebnisse der Sozialraumanalyse weisen die **einzelnen Einrichtungen** sehr unterschiedliche Werte auf. In Bezug auf die Wahrnehmung des Wohnumfeldes ergibt die einrichtungsbezogene Betrachtung, dass eine Kita in allen drei Items dieses Bereichs sowohl in der Prä- wie in der Posterhebung jeweils sehr differenzierte Wahrnehmungen protokollierte und dass die Angaben von drei weiteren Einrichtungen im Durchschnitt immerhin als relativ differenziert angesehen werden können.

Im Bereich der Angebote für Kinder und Eltern und für die Vernetzungen wurden fünf Einrichtungen (38%) sowohl in der Eingangs- wie in der Schlusserhebung als einfach eingestuft, während eine Einrichtungen zu beiden Messzeitpunkten sehr differenzierte Angebote und Kooperationen beschrieb. Neben diesen Einrichtungen, die ihr niedriges bzw. hohes Niveau während der Programmlaufzeit beibehielten, gab es eine Einrichtung, die sich während der Projektlaufzeit in ihren Angeboten und Vernetzungen so entwickelte, dass sie von einem knapp mittelmäßigen auf ein insgesamt gutes Ergebnis kam, während zwei Einrichtungen, die bei der Eingangserhebung ein mittleres Niveau erreicht haben, in der Schlusserhebung deutlich schwächer abschnitten.

Insgesamt zeigt die Betrachtung auf Einrichtungsebene, dass sich für mehr als die Hälfte der Einrichtungen zum Programmende ein niedriges Niveau der sozialraumorientierten Arbeit konstatieren lässt und dass in diesem Bereich nur zwei Einrichtungen eine positive Entwicklung aufzuweisen haben.

6.2.4 Der Beitrag der Koordinierungsstellen

Die geringe Entwicklung im Bereich der Sozialraumorientierung in den Einrichtungen des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ überrascht angesichts der Tatsache, dass die Koordinierungsstellen eigens für die Kooperation und Vernetzung der Einrichtungen ins Leben gerufen wurden. Allerdings ergeben die Berichte der KoordinatorInnen, dass die Koordinie-

rungsstellen in diesem Bereich vor allem **eigene zentrale Aktivitäten** realisierten, die primär auf die Koordinierung in der Kommune und auf die Vernetzung der Leitungen untereinander, d.h. auch auf die trägerübergreifende Kooperation, ausgerichtet waren. Solche Aktivitäten, wie z.B. das mehrsprachige Vorlesen für Kindergartenkinder in der Stadtbibliothek, das Treffen von LeiterInnen mit der Arbeitslosen-Selbsthilfe oder mit dem Mehrgenerationenhaus, aber auch die Rekrutierung von Menschen mit Migrationshintergrund für Dolmetschertätigkeiten, haben nun offensichtlich (noch) nicht dazu geführt, dass die LeiterInnen in ihrer Mehrzahl diese Aktivitäten als Teil ihrer alltäglichen Kooperationen wahrnehmen. Sie haben sie jedenfalls nicht in den Sozialraumanalysebögen aufgeführt. Vermutlich braucht es mehr Zeit und Kontinuität, damit sich solche Elemente tatsächlich im Alltag der Einrichtungen verankern können. Vermutlich ist dazu aber auch eine besondere, auf den Sozialraum der einzelnen Einrichtungen bezogene Entwicklungsarbeit nötig. Eine Einrichtung, die schon zu Beginn der Programmarbeit in diesem Bereich sehr aktiv war, hat durchgehend gute Ergebnisse vorzuweisen. Die meisten anderen Einrichtungen haben aber vermutlich der Weiterentwicklung ihrer sozialraumbezogenen pädagogischen Arbeit keinen hohen Stellenwert eingeräumt.

6.3 Kooperation und Vernetzung im Sozialraum in den an „Chancen-gleich!“ und „frühstart Rheinland-Pfalz“ teilnehmenden Einrichtungen im Vergleich

Zunächst ist in Bezug auf die Bedeutung des Themas Kooperation und Vernetzung im Sozialraum zu konstatieren, dass es in beiden Programmen in der Konzeption eine Rolle spielte, in der konkreten Umsetzung aber eher marginale Bedeutung hatte. Die Ergebnisse der Sozialraumanalyse zeigen für die drei untersuchten Aspekte des Themas in beiden Projekten im Prinzip ähnliche Entwicklungen.

Im Bereich der **Wahrnehmung des Wohnumfeldes** der Einrichtungen fielen die Aussagen der LeiterInnen zur jeweiligen Infrastruktur in beiden Programmen etwas differenzierter aus als zum Charakter der Wohnbebauung und Zusammensetzung der Bevölkerung. Allerdings ergaben sich während der Programmlaufzeit in beiden Programmen keine wesentlichen Entwicklungen.

Die Entwicklungen im Bereich der **Angebote für Kinder und Eltern** erweisen sich insgesamt als gering: Im Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“ zeigt sich allenfalls eine leichte Zunahme der Angebote für die Kinder, während für das Programm „Chancen-gleich!“ eine leichte Steigerung im Bereich der sozialraumbezogenen Angebote für die Eltern zu erkennen ist. Alles in allem erreichten diese Angebote in beiden Programmen ein eher mittleres Niveau. Für die **Kooperationen und Vernetzungen der Einrichtungen** ergaben sich allerdings bereits in der Eingangserhebung relativ hohe Werte: Ein Drittel der Einrichtungen im Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“ und knapp die Hälfte im Programm „Chancen-gleich!“ nannten eine reichhaltige Palette von Kooperationspartnern. Allerdings zeigt sich, dass die Kooperation mit interkulturellen Kooperationspartnern, etwa die Kooperation mit muttersprachlichen Vorlesepaten, mit Migrantenorganisationen oder mit Deutschkursen für Mütter aus Zuwandererfamilien, nur von der Hälfte der Einrichtungen in jedem der beiden Programme praktiziert wurde. Eine bzw. zwei der teilnehmenden Einrichtungen in jedem Pro-

gramm nannten sogar mehr als einen interkulturellen Kooperationspartner. Es ist aber bemerkenswert, dass die jeweils andere Hälfte der Einrichtungen keine Vernetzung mit interkulturellem Charakter aufzuweisen hatte und dass auch in diesem Bereich im Laufe der Programmarbeit keine wesentlichen Verbesserungen erreicht wurden.

Die Aussagen über die geringen Veränderungen im Programmverlauf werden durch die **einrichtungsbezogene Auswertung der Sozialraumanalyse** gestärkt. In jedem Programm gab es einen Anteil an Einrichtungen, die schon in der Eingangserhebung, ebenso aber auch bei der Postbefragung in allen Bereichen differenzierte Angaben machten und reichhaltige Angebote und Kooperationen nannten. Ebenso gab es eine größere Gruppe von Einrichtungen, deren Angaben in allen Bereichen sowohl in der Prä- wie in der Post-Erhebung nur als einfach eingestuft wurden. Die übrigen Einrichtungen zeigten ungleichmäßige Werte, und insgesamt kann für den Bereich der Kooperation und Vernetzung in keinem der beiden Samples von einer bedeutsamen Entwicklung während der Programmlaufzeit gesprochen werden.

Für das Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ ist anzumerken, dass sich in Bezug auf die sozialraumbezogene Entwicklung der einzelnen Einrichtungen kein Einfluss der **ergänzenden Programmelemente**, also der Koordinierungsstellen und der BrückenbauerInnen, erkennen lässt. Es ist anzunehmen, dass deren Tätigkeit sich im gegebenen Zeitrahmen nicht auf die lokalen Kooperationen und Vernetzungen der einzelnen Einrichtungen bezogen bzw. ausgewirkt haben.

Schließlich soll darauf hingewiesen werden, dass die hier dargestellten Ergebnisse mit den Ergebnissen der anderen Erhebungsinstrumente (s.o.) übereinstimmen.

7 Einschätzungen der Akteure zu den Programmen

Nachdem verschiedene Evaluationsergebnisse zur Programmdurchführung von „Chancen – gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ sowie, in diesem Zusammenhang, zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und professioneller Praxis in den jeweils teilnehmenden Einrichtungen vergleichend dargestellt wurden, richtet sich im Folgenden der Blick – als weiterer wichtiger Aspekt der Evaluation – auf die Wahrnehmung der Programme durch die Akteure selbst. Es geht also um ihre Einschätzungen zu den jeweiligen **Maßnahmen**, ihrer **Durchführung** und ihren **Wirkungen** in Hinsicht auf den subjektiv wahrgenommenen Nutzen und die alltagsweltlichen Perspektiven der beteiligten Akteure (vgl. Kardorff 2006: 81). Die **Fachkräfte** in den Einrichtungen sowie die **MultiplikatorInnen bzw. TrainerInnen** und **KoordinatorInnen** wurden im Rahmen der entsprechenden Fragebögen jeweils zum Programmbeginn (t_0), zur Mitte des Programms (t_1) und zum Programmende (t_2) dazu befragt, während die Träger – im Kontext der Evaluation von „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ auch die Eltern – zu Programmbeginn (t_0) und zum Programmende (t_2) – in **Trägerinterviews** bzw. in Elternfragebögen um ihre Einschätzungen gebeten wurden. Die Personengruppe der **BrückenbauerInnen** aus dem „*frühstart*“-Programm, die ja erst später in das Programm eingestiegen war, wurde nur einmal zum Programmende befragt.

Im Folgenden geht es zunächst um die Einschätzungen zu den Inhalten und zum Verlauf des jeweiligen Programms, in einem weiteren Abschnitt werden die von den Akteuren wahrgenommenen Wirkungen dargestellt.

7.1 Einschätzungen der Akteure zum Programm „Chancen-gleich!“

7.1.1 Einschätzungen der MultiplikatorInnen zu Programminhalten und Programmverlauf

Den MultiplikatorInnen kommt mit Blick auf die Durchführung der Qualifizierungseinheiten des Programms „Chancen-gleich!“ eine zentrale Rolle zu. Zunächst werden deren Aussagen zum Programmstart (t_0)⁴⁰ genauer betrachtet⁴¹: Als **Beweggründe** für die Teilnahme führten alle MultiplikatorInnen zu Beginn (t_0) das Interesse an den Themen des Programms an; die meisten nannten zudem den Wunsch, ihre Kompetenzen auszubauen (90%⁴²), an eigenen Erfahrungen anknüpfen zu können (80%) sowie etwas zu bewegen (70%). Finanzielle Aspekte spielten dagegen nur eine untergeordnete Rolle (9%). Demnach zeigt sich bei den MultiplikatorInnen eine starke „intrinsische Motivation“, von der man annehmen kann, dass sie auf hohen Wirksamkeitserwartungen beruht (vgl. Deci/Ryan 1985).

Zur **Vorbereitung der MultiplikatorInnen** auf die Programmarbeit wurde im Vorfeld eine Schulung durchgeführt (vgl. IV.1), über die sich die TeilnehmerInnen fast ausnahmslos positiv äußerten. So bewerteten die meisten das Seminar als gut organisiert (90%) und befanden, dass alle relevanten Inhalte erarbeitet wurden (jeweils 90%). Alle TeilnehmerInnen gaben zudem an, dass die Wahl der Methoden dieser Schulung gelungen war, die Lerninhalte verständlich vermittelt wurden und sie wichtige Denkanstöße bekamen. Die meisten bewerteten darüber hinaus die Zusammenarbeit mit den anderen MultiplikatorInnen im Rahmen des Seminars als konstruktiv (80%). Sie waren auch der Ansicht, dass sie als MultiplikatorInnen gut auf ihre Aufgaben vorbereitet worden sind; gleiches gilt für den Transfer in die Praxis (jeweils 70%). Lediglich den zeitlichen Rahmen der Schulung fand weniger als die Hälfte der TeilnehmerInnen angemessen (40%).

Über ihre eigene Arbeit gaben direkt nach dem Programmstart (t_0) fast alle MultiplikatorInnen an, dass ihnen diese bislang Spaß macht (90%). Auf Grundlage ihrer ersten Erfahrungen bei der **Durchführung der Fortbildungseinheiten** mit den Fachkräften in den Einrichtungen machten die meisten der Befragten darauf aufmerksam, dass sie die zur Verfügung gestellten Lernmaterialien und Lernmethoden als hilfreich erachten (70%) und dass sie den Einstieg in die inhaltliche Arbeit mit dem ersten Themenbereich als sinnvoll ansehen (90%). Mit der Umsetzung des ersten Moduls in die Praxis zeigte sich die Mehrheit (80%) zufrieden, wobei jedoch nur etwas mehr als die Hälfte (60%) angab, dass es ihnen leicht falle, sich auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfe der Einrichtung(en) einzustellen. Dem-

⁴⁰ In die Auswertung des Erhebungszeitpunkt t_0 werden im Folgenden nur die Fachkräfte bzw. MultiplikatorInnen einbezogen, die auch an der Enderhebung (t_2) teilgenommen haben. Die Werte der Eingangsbefragung können dadurch von den Daten des Zwischenberichtes abweichen.

⁴¹ Bei den Angaben der MultiplikatorInnen sollte berücksichtigt werden, dass einige aufgrund eines größeren Stellenumfangs im Programmverlauf wesentlich detailliertere und umfassendere Einblicke in die Arbeit der Teams erhalten haben als andere, deren Einschätzungen sich z.T. nur auf einzelne Einrichtungen beziehen.

⁴² Die folgenden Prozentzahlen geben an, wieviele TeilnehmerInnen die jeweilige Aussage als eher oder vollkommen zutreffend bezeichneten.

entsprechend stimmte auch nur die Hälfte der Aussage zu, dass es ihnen leicht fällt, die Inhalte und Ziele des Curriculums in den pädagogischen Alltag der Fachkräfte zu integrieren.

Auch zum Programmende (t_2), nach Durchführung aller Fortbildungseinheiten, bleibt die Anzahl der MultiplikatorInnen, welche die zur Verfügung gestellten **Lernmaterialien und Lernmethoden** als hilfreich befanden, konstant (70%). Allerdings zeigt sich auch, dass nur gut die Hälfte die Weiterbildungseinheiten im Wesentlichen auf der Basis der Strategien und Methoden des Programm-Readers durchgeführt wurden (60%), was ein wichtiger Befund für die Diskussion und Interpretation der Evaluationsergebnisse darstellt (vgl. V.2). Kritisch angemerkt wurde zu den Materialien u.a., dass mehr Vorlagen zur Selbst- und Praxisreflexion enthalten und die Unterlagen generell niederschwelliger gestaltet sein sollten. Diese Einschätzungen werden durch Aussagen in den MultiplikatorInnen-Interviews bestätigt. Die Materialien des Readers wurden hier als eher anspruchsvoll bzw. akademisch bezeichnet, so dass es notwendig sei, diese für die Fortbildungen bzw. die Teilnehmerinnen aufzubereiten. Weiter geht aus den Interviews hervor, dass die MultiplikatorInnen davon überzeugt waren, durch das Hinzufügen eigener Materialien die Fortbildungen ansprechend gestaltet zu haben. Zu den methodischen Vorgaben und Anregungen für die Durchführung der Programmarbeit äußerten sie sich durchgehend sehr positiv.

Fast alle MultiplikatorInnen gaben zum Programmende (t_2) an, dass es ihnen leicht falle, auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfe der Einrichtung(en) einzugehen (90%); das Zutrauen der MultiplikatorInnen in ihre Fähigkeiten in diesem Bereich hat sich – im Vergleich zu den Aussagen zu Programmbeginn – damit deutlich erhöht. Lediglich eine Person sah auch zu diesem Zeitpunkt viele Schwierigkeiten, mit denen sie vorher nicht gerechnet hatte. Nach wie vor gestaltete sich für etwa die Hälfte der MultiplikatorInnen die **Planung und Durchführung** der Tätigkeiten in den Einrichtungen sowohl in den ersten Wochen als auch retrospektiv zum Programmende wesentlich aufwendiger als sie das zu Beginn erwartet haben (60%). Weiter war lediglich die Hälfte der MultiplikatorInnen zum Programmende mit der Umsetzung der Module in der Praxis zufrieden. Ebenso viele berichteten darüber hinaus, es sei ihnen nicht leicht gefallen, die Inhalte und Ziele des Curriculums in den pädagogischen Alltag der Fachkräfte zu integrieren.

Die zur Verfügung stehenden **personalen Ressourcen** für die Durchführung des Programms wurden von den MultiplikatorInnen kritisch betrachtet und lediglich von etwa der Hälfte (t_0 : 40%, t_2 : 60%) als ausreichend eingestuft. Weiter sahen zu Beginn (t_0) weniger als die Hälfte der MultiplikatorInnen (40%) in den Co-MultiplikatorInnen und in den Einrichtungsleitungen eine wertvolle Unterstützung, während die regelmäßigen Austauschtreffen mit anderen MultiplikatorInnen für die meisten im gesamten Programmverlauf eine zunehmende Bereicherung der Tätigkeit darstellten (t_0 : 70%, t_2 : 90%). Die Unterstützung durch die LeiterInnen schätzten am Ende des Programms (t_2) deutlich mehr MultiplikatorInnen (80%) positiv ein, während die Unterstützung durch die Co-MultiplikatorInnen weiter abnahm (20%). In Bezug auf die Rolle der Co-MultiplikatorInnen wurden von den MultiplikatorInnen insbesondere angemerkt, dass ein konkretes Tätigkeitsprofil und eine frühzeitige Qualifizierung sowie eine zeitliche Freistellung für deren Aufgaben sinnvoll gewesen wären. Eine solche kritische

Einschätzung in Bezug auf die Rolle der Co-MultiplikatorInnen und deren Qualifizierung wird auch in den MultiplikatorInnen- und in den Träger-Interviews geäußert.

Die **Zusammenarbeit** mit der Projektleitung wurde in der Regel durchgehend als reibungslos eingestuft (t_0 : 90%; t_2 : 100%). Auf Fachberatungs- und Trägerebene voll eingebunden fühlten sich – unabhängig von Träger und Anstellungsverhältnis – etwa zwei Drittel der MultiplikatorInnen (t_0 : 70%, t_2 : 80%). Die **Laufzeit** des Programms wurde allerdings nur von wenigen MultiplikatorInnen (t_1 : 20%) als ausreichend empfunden, um die wesentlichen Inhalte behandeln zu können. Dennoch schätzten sie die zusätzliche Belastung für die Fachkräfte in den Einrichtungen zu allen Erhebungszeitpunkten konstant gering ein (90%).

7.1.2 Einschätzungen der MultiplikatorInnen zur Realisierung des Programms in den Einrichtungen

Die meisten MultiplikatorInnen nahmen die Fachkräfte hinsichtlich der **Umsetzung des Programms** als sehr engagiert wahr, wenn auch mit abnehmender Tendenz (t_0 :80%, t_2 : 60%). Überraschenderweise war dennoch in der zweiten Programmhälfte (t_1) nur etwa die Hälfte der MultiplikatorInnen mit der bisherigen Arbeit der Teams an den Programminhalten (60%) und der bisherigen praktischen Umsetzung der Inhalte in den Einrichtungen durch die Fachkräfte zufrieden (40%). Nach Einschätzung der MultiplikatorInnen zu Programmende (t_2) wurden z.B. die im Rahmen des Programms erarbeiteten Plakate, Dokumentationen oder Materialien kaum regelmäßig von den Fachkräften ergänzt bzw. aktualisiert (20%) und nur etwa die Hälfte war der Auffassung, dass die Aufgaben im gesamten Team verteilt werden (60%). Insbesondere der Personalmangel bzw. der Personalwechsel beeinträchtigte nach Aussagen der MultiplikatorInnen die Intensität der Programmarbeit in den Einrichtungen. Belastend wirkte sich insbesondere der Wechsel von Leitungen, in einigen Fällen auch der Wechsel der MultiplikatorIn aus: „*Das Programm war nicht auf Personal- und Leitungswechsel ausgelegt*“. Erst nachträglich wurde den Akteuren nach eigenen Aussagen bewusst, welche Aufgaben sich mit der Einarbeitung neuer Fachkräfte in die Programmarbeit ergaben.

Ein anderes Problem für die **konkrete Programmarbeit** in den Einrichtungen benannten die MultiplikatorInnen mit dem Hinweis auf vorhandene Teamkonflikte oder andere gravierende Konflikte in den Einrichtungen, „die eigentlich im Vorfeld geklärt werden müssten“. Nicht immer ist es gelungen – so verschiedenen Einschätzungen zufolge –, durch trägerinterne Maßnahmen (z.B. Supervision) diese Konflikte soweit zu entschärfen, dass eine gedeihliche Programmarbeit möglich war. Hier zeigen sich aber auch starke Zusammenhänge ($r=,766$, $p<.001$) zwischen der eigenen Bewertung der Programmumsetzung in den Fortbildungseinheiten und der Prozessbegleitung deutlich, d.h., die meisten MultiplikatorInnen, die ihrer eigenen Leistung eher negativ gegenüberstanden, bewerteten auch die Umsetzungserfolge der Fachkräfte geringer.

Die **Motivation** als MultiplikatorIn zu arbeiten, hat sich zum Programmende (t_2) bei über der Hälfte der MultiplikatorInnen (60%) sogar verstärkt. Die positiven Erwartungen, die mit der Tätigkeit verbunden wurden, sind im Programmverlauf ausnahmslos übertroffen worden. Die Inhalte des Programms wurden von allen MultiplikatorInnen sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Programms (t_2) als interessant bewertet und die Aufgabe, Fachkräfte und Einrich-

tungen über zwei Jahre intensiv zu begleiten, wurde von nahezu allen Befragten als spannend erlebt (t_0 , t_2 : 90%). Einen Zugewinn im Programmverlauf erfuhren die Erwartungen an den Ausbau eigener Kompetenzen durch das Programm (t_0 : 90%; t_2 : 100%), das Gefühl im Rahmen des Programms etwas zu bewegen (t_0 : 70%; t_2 : 90%) sowie das Anknüpfen an persönlichen Erfahrungen während der Tätigkeit (t_0 : 80%; t_2 : 100%). Wie sich bereits in den Selbsteinschätzungen zu den eigenen Haltungen und Wissensfacetten angedeutet hat (vgl. IV.3), zeigt sich somit auch hier, dass auch die MultiplikatorInnen von dem Programm profitieren können.

7.1.3 Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu Programminhalten und Programmverlauf

Mit Blick auf die Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen fällt zunächst auf, dass sich zu Beginn des Programms (t_0) lediglich knapp die Hälfte der TeilnehmerInnen (43%) ausreichend über „Chancen-gleich!“ informiert fühlte. In der Mitte des Programms (t_1) gaben etwa zwei Drittel der Fachkräfte an, dass die Themen und Inhalte den eigenen Erwartungen entsprechen (62%). Gut die Hälfte der Fachkräfte brachte darüber hinaus zum Ausdruck, dass die eigene **Motivation** bezüglich der Umsetzung der Programminhalte zu diesem Zeitpunkt hoch sei (59%), wobei die Motivation in der Gruppe der **EinrichtungsleiterInnen** deutlich höher (82%) und bei den **Co-MultiplikatorInnen** niedriger (48%) lag. Von den LeiterInnen zeigten sich 61% zufrieden mit ihrer Funktion im Programm. Lediglich gut ein Drittel von ihnen (39%) meinte, zu Beginn gut auf die Aufgaben vorbereitet worden zu sein. Von den Co-MultiplikatorInnen waren nur 39% mit ihrer Rolle zufrieden, nur knapp jede/r Vierte (23%) fühlte sich in dieser Gruppe gut auf die Tätigkeit vorbereitet, etwa zwei Drittel (70%) wertete die Unterstützung bei den Aufgaben als Co-MultiplikatorIn durch die Einrichtungsleitung als gut. Die meisten Fachkräfte (72%) aus Einrichtungen, in denen Co-MultiplikatorInnen tätig waren, schätzten in der Mitte der Programmlaufzeit diese in ihrer Funktion – im Gegensatz zu einem Großteil der MultiplikatorInnen – als hilfreich ein; allerdings fühlte sich nur etwa die Hälfte der LeiterInnen (52%) von den Co-MultiplikatorInnen unterstützt. Auf die Frage, was denn in Bezug auf die Co-MultiplikatorInnen verbessert werden könnte, empfahlen die Fachkräfte auf Basis offener Nennungen (t_2) für die Tätigkeit der Co-MultiplikatorIn u.a. mehr zeitliche Ressourcen bzw. eine gewisse zeitliche Freistellung für die hiermit verbundenen Aufgaben (4%) sowie eine bessere Vorbereitung (z.B. im Rahmen einer Schulung) auf die Inhalte dieser Rolle (7%). Diese Einschätzung teilten auch die interviewten MultiplikatorInnen.

Etwa zwei Drittel der Fachkräfte fanden zur Mitte der Programmlaufzeit (t_1) die Wahl der **Themen und Inhalte** in den Fortbildungseinheiten (72%) gelungen, fast ebenso viele beurteilten auch die Wahl der Methoden und Materialien der MultiplikatorInnen (69%) positiv. Ähnliche Werte zeigen sich auch in Bezug auf die Vorbereitung des Transfers der Inhalte in die Praxis (59%). Am Ende des Programms (t_2) bewerteten immerhin 82% der Fachkräfte die verwendeten Materialien als verständlich.

Einige Fachkräfte (8%) äußerten den Wunsch nach mehr konkreten Praxisbezügen in den Fortbildungen z.B. in Form von Fallbeispielen, Ideen für die Umsetzung im Alltag usw. Dementsprechend erschien den Fachkräften allem Anschein nach insbesondere die Praxisnähe

verbesserungswürdig. Weitere Fachkräfte hielten zudem eine zu geringe Transparenz der Programminhalte und -ziele zu Beginn der Qualifizierungsmaßnahme, einen mangelnden individuellen Zuschnitt der Fortbildungen auf die jeweilige Einrichtung sowie die Begrenzung des Themas Vielfalt auf interkulturelle Aspekte für verbesserungswürdig (jeweils 4%). In Bezug auf die methodische Gestaltung der Fortbildungseinheiten sowie die verwendeten Materialien äußerten 5% der TeilnehmerInnen vor allem den Wunsch nach weiterführender Literatur und/oder praxisorientierten Materialien (z.B. Handbuch, Zusammenfassung der Seminartage) sowie nach mehr methodisch-didaktischer Vielfalt und nach Unterlagen in elektronischer Form (jeweils 2%).

Die **Zusammenarbeit mit den MultiplikatorInnen** wurde zu Beginn des Programms zunächst nur von etwa der Hälfte der Fachkräfte als reibungslos erlebt (t_0 : 52%). Im weiteren Verlauf hat sich die Zufriedenheit mit der Betreuung und Beratung jedoch zunehmend gesteigert (t_1 : 76%, t_2 : 80%). Etwa zwei Drittel der LeiterInnen (68%) und die Hälfte der Co-MultiplikatorInnen (52%) fühlten sich in der zweiten Programmhälfte (t_1) in ihrer Funktion gut von den MultiplikatorInnen unterstützt. In Bezug auf die Zufriedenheit mit der Tätigkeit der MultiplikatorInnen bezeichneten 70% (t_1) der Fachkräfte die Häufigkeit und den Umfang der Prozessbegleitung, ebenso aber auch die individuelle, bedürfnisorientierte Anpassung der Themen und Inhalte als angemessen. Mit Blick auf eine Verbesserung der Prozessbegleitung äußerten einige Fachkräfte zum Ende des Programms – im Rahmen offener Nennungen – aber auch Wünsche nach einer intensiveren Begleitung (t_2 : 9%) und einer individuelleren Anpassung an die Bedürfnisse bzw. an die Größe des jeweiligen Teams (t_2 : 4%). Insgesamt zeigten sich knapp zwei Drittel der Fachkräfte im Programmverlauf (t_1) mit der bisherigen Arbeit (62%) bzw. mit der Umsetzung der Programminhalte in den jeweiligen Einrichtungsteams (61%) zufrieden; aber nur etwa der Hälfte der Fachkräfte (52%) fiel es leicht, die Inhalte und Ziele des Programms in den pädagogischen Alltag der jeweiligen Einrichtung zu integrieren. Zur Durchführung des Programms gaben 60% der Fachkräfte zum Programmende (t_2) an, dass die Aufgaben im Team gleichmäßig verteilt waren.

Diese Einschätzungen sind deckungsgleich mit denen der MultiplikatorInnen, wohingegen die Protokolle der Einrichtungsbegehungen auf große Unterschiede in der Repräsentanz des Programms in den Einrichtungen hinweisen; bei der Mehrheit der Einrichtungen war das Programm allerdings nur wenig sichtbar.

Die **Laufzeit** des Programms wurde von etwa der Hälfte der Fachkräfte als ausreichend empfunden, um die wesentlichen Inhalte behandeln zu können (t_1 : 61%, t_2 : 55%) und die eigenen Projekte der jeweiligen Einrichtung zu realisieren (t_2 : 50%). Nur etwa ein Drittel der Fachkräfte (t_2 : 34%) befand, dass das Programm insgesamt viel Zeit in Anspruch genommen hat. Damit hat sich der Anteil der Fachkräfte, der Sorge hat, das Programm sei zu zeitintensiv, gegenüber dem Beginn des Programms (t_0 : 26%) gesteigert.

7.1.4 Einschätzungen der Akteure zu den Wirkungen des Programms insgesamt

In Hinsicht auf die wahrgenommenen Wirkungen des Programms lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die **Erwartungen an das Programm** zu Programmbeginn (t_0) insgesamt hoch waren – bei großen Übereinstimmungen zwischen den befragten Fachkräften in

den Einrichtungen und den MultiplikatorInnen: So gaben alle MultiplikatorInnen und die meisten Fachkräfte an, dass sie Veränderungen der Haltungen sowie des Wissens, Könnens und Handelns bei den teilnehmenden Fachkräften erwarten. Eine fast ebenso hohe Erwartung war zum Programmstart darauf gerichtet, dass die Kinder und Eltern vom Programm profitieren werden, während die Erwartungen von Veränderungen auf Einrichtungs- und Trägerebene geringer ausfielen. Der Aussage, dass durch das Programm „Chancen–gleich!“ die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund vermindert werden könnte, stimmten insgesamt nur gut ein Drittel der Befragten zu. Am Ende des Programms (t_2) gaben etwa zwei Drittel (67%) der Fachkräfte an, **Veränderungen** der pädagogischen Arbeit durch das Programm wahrzunehmen. Die insgesamt sehr hohen Erwartungen an das Programm wurden jedoch in keinem der genannten Bereiche vollständig erfüllt, wobei an dieser Stelle die MultiplikatorInnen die Effekte – insbesondere auf Akteursebene – höher einschätzten als die Fachkräfte. Auffallend ist, dass nur ein/e MultiplikatorIn Veränderungen in Form einer Verankerung der Thematik auf Trägerebene wahrnahm (vgl. Tab. 62).

Zum Programmende (t_2) gab lediglich etwa jede achte Fachkraft (13%) an, dass das Programm insgesamt für die eigene pädagogische Arbeit wenig hilfreich war, was so gedeutet werden kann, dass die meisten Fachkräfte das Programm als hilfreich ansehen. Im Rahmen offener Nennungen wurden an dieser Stelle vor allem die Sensibilisierung für andere Kulturen, Lebenssituationen und für Vielfalt (27%), ein gesteigertes Interesse und Verständnis für Vielfalt und Offenheit gegenüber anderen Kulturen, Lebensbedingungen und Religionen (27%), der konkrete Einbezug verschiedener Kulturen, Religionen und Sprachen in die pädagogische Arbeit (22%) sowie der stärkere Einbezug von Eltern in die pädagogische Arbeit (15%) geäußert.

Tab. 62: Einschätzungen der Akteure zu erwartbaren und realisierten Wirkungen

Wirkung	Multiplikatorinnen		Fachkräfte in den Einrichtungen	
	Erwartet t_0	Eingetreten t_2	Erwartet t_0	Eingetreten t_2
Sensibilisierung der Fachkräfte für Vielfalt	100%	100%	85%	76%
Kenntnisse der Fachkräfte in Bezug auf Grundlagen einer Pädagogik der Vielfalt	100%	90%	86%	64%
Sicherheit der Fachkräfte im Umgang mit Vielfalt	100%	90%	91%	65%
Sicherheit der Fachkräfte im Umgang mit Eltern unterschiedlicher Herkunft	100%	80%	78%	61%
Profit für Kinder	100%	90%	86%	71%
Profit für Eltern	90%	70%	80%	57%
Veränderungen in den Einrichtungen	90%	70%	--	--
Verankerung auf Trägerebene	70%	10%	--	--
Minderung von Bildungsbenachteiligung	40%	20%	77%	34%

Damit das Programm **nachhaltig** wirken kann und sich die eingeschätzten Veränderungen langfristig etablieren können, benannte die Hälfte der befragten Fachkräfte (49%) konkrete Unterstützungswünsche. Am häufigsten aufgeführt wurden hierbei regelmäßige Treffen der Akteure zum Austausch, zur Reflexion und zur Aufrechterhaltung der bestehenden Kooperationen (13%), eine Nachschulung neuer MitarbeiterInnen⁴³ (12%), die weiterhin regelmäßige Begleitung durch die MultiplikatorInnen (10%), eine bessere personelle Ausstattung bzw. mehr zeitliche Ressourcen (9%) sowie finanzielle Unterstützung der Einrichtungen (3%).

7.2 Einschätzungen der Akteure zum Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“

7.2.1 Einschätzungen der TrainerInnen zu Programminhalten und Programmverlauf

Den TrainerInnen kommt, entsprechend der MultiplikatorInnen im Programm „Chancen–gleich!“, mit Blick auf die Umsetzung der Qualifizierungseinheiten des Programms eine zentrale Rolle zu. Sie haben wesentlich die Konkretisierung des Programms in den Einrichtungen vorangetrieben und mitgestaltet. Entsprechend sind auch zunächst ihre Aussagen genauer in den Blick zu nehmen: Als **Beweggründe** für die Teilnahme führten alle TrainerInnen zum Programmbeginn (t_0) den Reiz der Aufgabe, ErzieherInnen und Einrichtungen über zwei Jahre intensiv zu begleiten, sowie das Interesse an den mit „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ verbundenen Themen an. Die meisten (86%) nannten zudem den Wunsch, an eigenen Erfahrungen anknüpfen zu können sowie etwas zu bewegen; und die meisten wollten zudem ihre Kompetenzen ausbauen (71%). Finanzielle Aspekte spielten bei etwa der Hälfte der TrainerInnen eine Rolle (57%). Demnach zeigt sich auch hier zum Programmbeginn z.T. eine starke „intrinsische Motivation“, von der man annehmen kann, dass sie auf hohen Wirksamkeitserwartungen beruht (vgl. Deci/Ryan 1985); allerdings dürfte diese – im Vergleich mit den Aussagen der befragten MultiplikatorInnen – geringer als bei „Chancen–gleich!“ gewesen sein.

Generell fühlte sich zum Programmbeginn von „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ (t_0) die Mehrheit der TrainerInnen (71%) gut auf ihre Aufgabe vorbereitet. Sie waren insbesondere mit dem **Einführungsseminar**, mit den Methoden der Vorbereitung und der Zusammenarbeit der TrainerInnen in den Wissensbörsen zufrieden (jeweils 86%). Allerdings war nur etwa die Hälfte (57%) der Meinung, dass im vorbereitenden Seminar alle relevanten Inhalte erarbeitet wurden und dass der Transfer des Programms in die Praxis hinreichend vorbereitet worden sei. Zum Programmende (t_2), nach Durchführung aller Fortbildungseinheiten, änderte sich die Einschätzung einiger TrainerInnen hinsichtlich der Einführungsveranstaltung. Nunmehr gaben die meisten (86%) an, dass der Praxistransfer gut vorbereitet und sie gut für ihre Aufgabe präpariert gewesen seien. Auch in den abschließenden Interviews bekräftigten sie diese Haltung; sie äußerten sich positiv über die Wissensbörsen und den Austausch der TrainerInnen untereinander.

Mit Blick auf die **Programmdurchführung und Prozessbegleitung** stimmten alle TrainerInnen sowohl im Rahmen der ersten Rückmeldungen (t_0) als auch am Ende des Programms (t_2) der Aussage zu, dass es ihnen leicht falle, sich auf die unterschiedlichen Voraussetzungen

⁴³ Mit der bisherigen Einarbeitungspraxis ist nur die Hälfte der EinrichtungsleiterInnen (54%) zufrieden. Rund zwei Drittel (71%) beklagen zudem mangelnde Ressourcen zur Einarbeitung neuer KollegInnen.

gen und Bedarfe der Einrichtungen einzustellen. Dabei gaben in der Eingangserhebung (t_0) fast alle (86%) und in der Abschlussbefragung (t_2) alle an, dass sie keine Schwierigkeiten hatten, die Inhalte und Ziele des Programms in den pädagogischen Alltag der Fachkräfte zu integrieren. In den Interviews berichteten die TrainerInnen, dass sie in den ersten Fortbildungen das Vertrauen der Teams gewinnen konnten, dass sie sich aber auch mit Vorbehalten und mit überhöhten Erwartungen auseinandersetzen mussten. Als große Ressource für den Umgang mit Vielfalt in den Kitas nahmen sie die Fachkräfte mit Migrationshintergrund bzw. die interkulturellen Fachkräfte in den Teams wahr. Die Form der Inhouse-Fortbildungen wurde von allen befragten TrainerInnen als besonders geeignet angesehen. Die Kombination von Fortbildungen und Praxisberatungen bewerteten sie als sehr positiv. Allerdings berichteten die TrainerInnen in den Protokollen der Praxisberatungen, dass die Bereitschaft der Fachkräfte, sich und ihre Arbeit der Praxisberatung „auszusetzen“ z.T. erst erarbeitet werden musste. Zwar erkannten die meisten bald die Vorteile dieser Arbeitsform, aber dennoch war es nicht immer leicht, im gegebenen Zeitrahmen Veränderungen zu etablieren.

Als günstig empfanden die TrainerInnen, dass sie bei der Durchführung der Fortbildungen große Freiheiten in der Gestaltung hatten und so in den Fortbildungen und Praxisberatungen gut auf die unterschiedlichen Situationen in den einzelnen Einrichtungen eingehen konnten. Die kritische Begleitung durch das „frühstart“-Team beeinträchtigte diese Freiheit nicht, ja, sie wurde eher positiv gesehen, wenn auch die zeitlichen Vorgaben für die Vorlage von Programm und Dokumentation der Fortbildungen von einigen als erschwerend wahrgenommen wurde.

Die TrainerInnen berichteten allerdings, dass das Erstellen der **Materialien** für die Fortbildungen aufwendiger gewesen sei, als sie vorher gedacht hatten. Zu Beginn (t_0) bezeichneten nur etwas mehr als die Hälfte der TrainerInnen (57%) die Materialien, die ihnen zur Verfügung gestellt worden waren, als sehr hilfreich. Dies änderte sich auch zum Programmende nicht (t_2). So sahen die meisten TrainerInnen (71%) zum Programmbeginn auch die Planung und Durchführung der Fortbildungen und der Praxisberatungen als aufwendiger als erwartet, wobei der Anteil der Zustimmenden im Programmverlauf rückläufig ist (t_2 : 43%). Die meisten TrainerInnen (86%) sind aber nach Ablauf des Programms (t_2) mit der Umsetzung der Teaminhalte in die Praxis durchaus zufrieden.

Die **Laufzeit** des Programms wurde von etwas mehr als der Hälfte der befragten TrainerInnen (57%) und KoordinatorInnen (66%) als ausreichend empfunden, um die wesentlichen Inhalte behandeln bzw. die notwendigen Netzwerkstrukturen aufbauen zu können. Zudem wurden am Ende des Programms (t_2) von über der Hälfte der TrainerInnen (57%) Bedenken hinsichtlich der Nachhaltigkeit des Programms geäußert, wenn keine weiterführende Begleitung über die Laufzeit des Programms hinaus etabliert werde.

7.2.2 Einschätzungen der TrainerInnen zur Realisierung des Programms in den Einrichtungen

Hinsichtlich der konkreten Realisierung des Programms in den Einrichtungen waren zu Beginn des Programms nur knapp die Hälfte der TrainerInnen (43%) der Meinung, dass die ErzieherInnen sehr engagiert bei der **Umsetzung der Programminhalte** sind; gleiches gilt

für die Aussage, dass die personellen Ressourcen vollkommen ausreichen. Etwas mehr als die Hälfte der TrainerInnen (57%) äußerte darüber hinaus die Vermutung, dass die ErzieherInnen das Programm teilweise als zusätzliche Belastung empfinden. Die Befürchtung der TrainerInnen in Bezug auf die Belastung der Fachkräfte, könnte mit der anfangs eher mühsamen Etablierung der Praxisberatung zusammenhängen. Aber die Belastungen der Fachkräfte beschäftigten die TrainerInnen auch in den Interviews, und dort wurde insbesondere auf die gegenwärtig allgemein hohe Belastung der ErzieherInnen abgehoben. Deswegen, so folgerten die befragten TrainerInnen, sollte das Qualifizierungsprogramm möglichst wenig zusätzliche Belastungen beinhalten. Überraschenderweise waren dann jedoch in der zweiten Programmhälfte (t_2) alle TrainerInnen mit der bisherigen Arbeit der Teams an den Programminhalten und fast alle TrainerInnen (86%) mit der bisherigen praktischen Umsetzung der Inhalte in den Einrichtungen durch die Fachkräfte zufrieden.

In den **LeiterInnen** sah die Hälfte der befragten TrainerInnen in der Mitte der Programmlaufzeit (t_1) eine wertvolle Unterstützung bei der Partizipation von Team und Eltern und bei der Überprüfung und Begleitung des Programmverlaufs. Für zwei Drittel erwiesen sich die LeiterInnen darüber hinaus als impulsgebend für die Praxisberatungen.

In den **ThemenpatInnen** sah ebenfalls die Hälfte der befragten TrainerInnen eine große Hilfe und Unterstützung – sowohl für die eigene Fortbildungsarbeit als auch für die Reflexionsarbeit der ErzieherInnen. Allerdings nahm lediglich ein Drittel wahr, dass die ThemenpatInnen den Programmverlauf in den Einrichtungen überprüften und begleiteten oder dass sie von den entsprechenden ThemenpatInnen Impulse zur Praxisberatung erhielten. In den Interviews wurde von den TrainerInnen angemerkt, dass viele Themenpaten-Fortbildungen zeitlich so platziert waren, dass die ThemenpatInnen sich in die entsprechenden Teamfortbildungen und die Arbeit an ihrem Thema nicht mehr einbringen konnten.

Schließlich ist noch die Frage in den Blick zu nehmen, ob die allgegenwärtige **Personalfluktuation** in den Kitas für die TrainerInnen einen Einfluss auf die Programmdurchführung hatte. Nach ihren Aussagen in den Interviews konnten sie mit dem Personalwechsel relativ konstruktiv umgehen und die neuen Kräfte jeweils in die Programmarbeit einbeziehen. Schwieriger war dagegen der Personalmangel, der nach Aussagen der TrainerInnen in mehreren Einrichtungen zu erheblichen Belastungen führte. Ebenfalls gravierend wirkte sich – nach Aussagen der Befragten – zumeist ein Leitungswechsel aus. Weitere Belastungen waren Umstrukturierungen bzw. Umbauten von Einrichtungen und Konflikte im Team. Alle diese Bedingungen erschwerten die Arbeit der TrainerInnen und forderten sie und die Teams heraus, sich in den jeweiligen Bedingungen bestmöglich auf die Entwicklungen im Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ einzurichten.

Retrospektiv (t_2) haben sich die **Erwartungen** der meisten Befragten erfüllt: Das Thema des Programms fanden nach wie vor alle sehr interessant. Ebenso gaben alle an, dass es Spaß gemacht habe, die Einrichtungen über zwei Jahre zu begleiten und dass sie davon ausgehen, etwas bewegt zu haben. Einen Ausbau der eigenen Kompetenzen nahmen 86% der TrainerInnen wahr. Alle konnten im Programmverlauf zudem an eigenen Erfahrungen anknüpfen und bei 86% hat sich die Motivation hinsichtlich ihrer Tätigkeit in „*frühstart* Rhein-

land-Pfalz“ in den beiden Jahren noch verstärkt. Keine TrainerIn berichtete über besondere Schwierigkeiten oder das Gefühl, an der Aufgabe zu scheitern.

7.2.3 Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu Programminhalten und Programmdurchführung

Das folgende Unterkapitel bezieht sich auf Aussagen aller pädagogischen Fachkräfte, soweit sie seit Beginn der Programmlaufzeit in den Einrichtungen tätig waren.⁴⁴ Dabei sind, sofern es nicht anders vermerkt ist, auch die LeiterInnen und die ThemenpatInnen eingeschlossen; Aussagen spezifischer Gruppen, d.h. der LeiterInnen und der ThemenpatInnen, werden als solche gekennzeichnet.

Zu Programmbeginn (t_0) fühlte sich lediglich knapp ein Drittel der teilnehmenden Fachkräfte (31%) ausreichend über das Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ informiert. In der Mitte des Programms (t_1) gaben etwa drei Viertel der Fachkräfte an, dass die Themen und Inhalte den eigenen Erwartungen entsprechen (77%). Allerdings gab nur etwa jede zehnte Fachkraft (9%) an, dass die eigene **Motivation** bezüglich der Umsetzung der Programminhalte zu diesem Zeitpunkt hoch sei. Die unterschiedlichen Einstellungen zum Programm zu diesem Zeitpunkt werden dabei insbesondere darin sichtbar, dass sich die Motivation der LeiterInnen zu diesem Zeitpunkt als sehr hoch (92%), die der ThemenpatInnen dagegen als niedrig (16%) darstellt.

Solche Unterschiede – gerade zwischen der Gruppe der **LeiterInnen** und der der ThemenpatInnen – sind auch in anderen Bereichen zu erkennen; in manchen Bereichen nähern sich die Einschätzungen aber auch an. So zeigten sich alle LeiterInnen bei der Befragung während der Programmlaufzeit (t_1) zufrieden mit ihrer Funktion in „*frühstart* Rheinland-Pfalz“. Fast alle (82%) meinten, zu Beginn gut auf die Aufgaben vorbereitet worden zu sein. Über die Materialien, die in den Leitungsfortbildungen verwendet wurden, äußerten nach Abschluss des Programms (t_2) gut zwei Drittel der Befragten (69%), sie seien verständlich, und über die Hälfte (58%) hielt die Zeit zur Bearbeitung der einzelnen Themen als ausreichend. Lediglich etwa jede Vierte (23%) hätte sich im Rahmen dieser Fortbildungen mehr theoretische Erkenntnisse gewünscht und etwa jede Siebte (15%) vermisste konkrete Anregungen für die pädagogische Arbeit. Als große Bereicherung wurden von den meisten (69%) die Austauschtreffen für LeiterInnen erfahren, wobei sich etwa jede vierte LeiterIn (23%) einen stärkeren städteübergreifenden Austausch gewünscht hätte.

Von den **ThemenpatInnen** war in der zweiten Programmhälfte (t_1) nur gut die Hälfte (57%) mit ihrer Rolle zufrieden und fühlte sich gut auf die Tätigkeit vorbereitet. Die Wahl der Themen und Inhalte sowie der Methoden und Materialien bei den Themenpatenfortbildungen wurde zu diesem Zeitpunkt von zwei Drittel (64% bzw. 66%) der ThemenpatInnen als gelungen bewertet. Etwa drei Viertel (78%) fühlten sich bei ihren Aufgaben als ThemenpatIn durch die Einrichtungsleitung und die Hälfte durch die jeweilige TeamtrainerIn gut unterstützt. Zwei

⁴⁴ In die Auswertung des Erhebungszeitpunkt t_0 werden also im Folgenden nur die Fachkräfte einbezogen, die auch an der Enderhebung (t_2) teilgenommen haben. Die Werte der Eingangsbefragung können dadurch von den Daten des Zwischenberichtes abweichen.

Drittel (67%) der ThemenpatInnen für Vernetzung wertete zudem die Unterstützung durch die KoordinatorInnen als gut. Viele LeiterInnen (61%) fühlten sich durch die ThemenpatInnen bei einigen Aufgaben entlastet. Von den Fachkräften schätzte gut die Hälfte (56%) die Funktion der ThemenpatInnen als hilfreich ein.

Auf die Frage, was denn in Bezug auf die Rolle der ThemenpatInnen verbessert werden könnte, empfahlen die Fachkräfte auf Basis offener Nennungen (t_2) vor allem, dass beide PatInnen eines Themengebietes die Fortbildungen besuchen dürfen sollen, so dass sie sich besser vertreten und füreinander einspringen können – sie hätten dann den gleichen Wissensstand. Weiter wurde von einigen Fachkräften vorgeschlagen, die Fortbildungen der ThemenpatInnen im zeitlichen Ablauf vor den Teamfortbildungen zu positionieren, damit die ThemenpatInnen die Teamfortbildungen besser mit den TrainerInnen abstimmen, planen und somit unterstützend wirken könnten. Als weiterer Kritikpunkt wurde genannt, dass die beiden Fortbildungstage für die ThemenpatInnen zeitlich sehr weit auseinanderlagen.

Die **Zusammenarbeit mit den TrainerInnen** wurde zu Beginn des Programms zunächst nur von etwa der Hälfte aller Fachkräfte als reibungslos erlebt (t_0 : 55%). Im weiteren Verlauf hat sich die Zufriedenheit mit der Betreuung und Beratung jedoch zunehmend gesteigert (t_1 : 85%, t_2 : 88%). Die Häufigkeit und den Umfang der Prozessbegleitung empfanden 79% (t_1) als angemessen.

Die Wahl der **Themen und Inhalte** in den Teamfortbildungen fanden die meisten Fachkräfte (82%) zur Mitte der Programmlaufzeit (t_1) gelungen, mehr als ebenso viele beurteilten auch die Wahl der Methoden und Materialien der TrainerInnen (88%) als gut. Nur geringfügig niedrigere Werte zeigen sich auch in Bezug auf die Vorbereitung des Transfers der Inhalte in die Praxis (70%). Am Ende des Programms (t_2) bewerteten fast alle Fachkräfte (97%) die verwendeten Materialien in den Fortbildungseinheiten und der Prozessbegleitung als verständlich. Im Hinblick auf die Fortbildungseinheiten wurden im Rahmen offener Nennungen von einigen Fachkräften angemerkt, dass sie sich noch mehr konkrete Beispiele für die Umsetzung in die Praxis und mehr Zeit für die Reflexion und den Praxistransfer in der eigenen Einrichtung wünschen. Darüber hinaus wurde von einigen Fachkräften genannt, dass generell ein individuellerer Zuschnitt auf die Bedürfnisse des jeweiligen Teams wünschenswert ist. Dies entspricht auch den Verbesserungsvorschlägen der TeamtrainerInnen (vgl. IV.7.2.2).

In Bezug auf die **Programmumsetzung** waren etwa zwei Drittel der Fachkräfte in der Mitte der Programmlaufzeit (t_1) zufrieden; konkret zeigten sich 58% mit der bisherigen Programmarbeit in den Kitas und 64% mit der Umsetzung der Programminhalte in den jeweiligen Einrichtungsteams zufrieden. Etwas mehr als die Hälfte der Fachkräfte (56%) gab an, dass es leicht fiele, die Inhalte und Ziele des Programms in den pädagogischen Alltag der jeweiligen Einrichtung zu integrieren. Zur Durchführung des Programms gaben zwei Drittel der Fachkräfte (66%) zum Programmende (t_2) an, dass die Aufgaben im Team gleichmäßig verteilt waren. Allerdings gab nur ein Drittel der Fachkräfte (33%) an, dass Plakate, Dokumentationen und Materialien aus „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ regelmäßig aktualisiert wurden. Die Protokolle der Einrichtungsbegehungen weisen auf deutliche Unterschiede in der Repräsentanz des Programms in den Einrichtungen hin. Sie geben darüber hinaus auch Hinweise auf die Einschätzung des Zeitaufwandes der Fachkräfte für das Programm. Die meisten LeiterInnen

betonten, dass man den Zeitaufwand kaum abschätzen kann, weil die Programmarbeit ganz in den Alltag integriert sei. Wenn Angaben gemacht wurden, so reichten sie von einer Stunde im Monat bis zu drei Stunden pro Woche.

Die **Laufzeit** des Programms wurde von zwei Dritteln der Fachkräfte als ausreichend empfunden, um die wesentlichen Inhalte behandeln zu können (t_1 : 67%). Nur etwa ein Sechstel der Fachkräfte (t_2 : 16%) befand, dass das Programm insgesamt viel Zeit in Anspruch genommen habe. Damit ist der Anteil der Fachkräfte, der Sorge hat, das Programm sei zu zeitintensiv, gegenüber dem Beginn des Programms (t_0 : 28%) zurückgegangen.

7.2.4 Einschätzungen der Akteure zu den Wirkungen des Programms insgesamt

In Hinsicht auf die wahrgenommenen Wirkungen des Programms lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die **Erwartungen** an das Programm zu Programmbeginn (t_0) insgesamt hoch waren – bei großen Übereinstimmungen zwischen den befragten Fachkräften und TrainerInnen. So gaben die meisten KoordinatorInnen, TrainerInnen und Fachkräfte an, dass sie Veränderungen der Haltungen sowie des Wissens, Könnens und Handelns bei den teilnehmenden Fachkräften erwarten. Eine ähnlich hohe Erwartung war zu Programmstart darauf gerichtet, dass die Kinder und Eltern vom Programm profitieren werden. Am Ende des Programms (t_2) wird deutlich, dass die meisten Akteure zwar Veränderungen wahrnehmen, die insgesamt sehr hohen Erwartungen an das Programm jedoch kaum vollständig erfüllt wurden, wobei an dieser Stelle die TrainerInnen die Effekte – insbesondere auf Akteursebene – höher einschätzten als die Fachkräfte (vgl. Tab. 63).

Tab. 63: Einschätzungen der Akteure zu erwartbaren und realisierten Wirkungen

Wirkung	TrainerInnen		KoordinatorInnen		Fachkräfte in den Einrichtungen	
	Erwartet t_0	Eingetreten t_2	Erwartet t_0	Eingetreten t_2	Erwartet t_0	Eingetreten t_2
Sensibilisierung der Fachkräfte für Vielfalt	57%	88%	50%	100%	79%	74%
Kenntnisse der Fachkräfte in Bezug auf Grundlagen einer Pädagogik der Vielfalt	100%	88%	100%	-	93%	56%
Sicherheit der Fachkräfte im Umgang mit Vielfalt	86%	63%	50%	-	91%	55%
Sicherheit der Fachkräfte im Umgang mit Eltern unterschiedlicher Herkunft	100%	75%	100%	-	82%	50%
Profit für Kinder	100%	75%	100%	100%	97%	61%
Profit für Eltern	100%	75%	100%	67%	84%	39%
Minderung von Bildungsbenachteiligung	63%	63%	50%	0%	67%	29%
Bessere Vernetzung der Kitas	-	38%	-	100%	–	29%
Bessere Einbindung der Eltern durch Bildungsbausteine	–	38%	-	33%	-	39%
Höhere Motivation der Eltern durch BrückenbauerInnen	-	25%	-	33%	–	41%

Zum Programmende (t_2) gab lediglich etwa jede siebte Fachkraft (15%) an, dass das Programm insgesamt für die eigene pädagogische Arbeit wenig hilfreich war, was so gedeutet werden kann, dass die meisten Fachkräfte das Programm als hilfreich ansehen. Von den Fachkräften gab gut die Hälfte (61%) an, Veränderungen durch das Programm wahrgenommen zu haben. Offenen Nennungen zufolge beziehen sich diese **Veränderungen** in erster Linie auf die Zusammenarbeit mit den Familien, die Organisations- und Teamstrukturen, die Sensibilisierung für Vielfalt und individuelle Bedürfnisse sowie die Raumgestaltung und Materialausstattung.

Damit das Programm **nachhaltig** wirken kann und sich die eingeschätzten Veränderungen langfristig etablieren können, benannte etwa die Hälfte der befragten Fachkräfte (52%) konkrete Unterstützungswünsche (t_2). Am häufigsten aufgeführt wurden hierbei regelmäßige Treffen mit der TeamtrainerIn in Form von Hospitationen, Reflexionstagen oder Auffrischkursen (36%), ein weiterhin regelmäßiges Coaching durch die TeamtrainerIn oder eine andere Ansprechperson (23%), eine bessere personelle Ausstattung bzw. mehr zeitliche Ressourcen (22%), weiterführende Fortbildungen zu den „*frühstart*“-Themen (16%) sowie die regelmäßige Bereitstellung von neuen Erkenntnissen, Methoden etc. im Bereich „*frühstart*“-relevanter Themen per Email, Post o.ä. (3%).

7.3 Einschätzungen der Akteure zu den Programmen „Chancen-gleich!“ und „*frühstart*“

7.3.1 Einschätzungen der MultiplikatorInnen und TrainerInnen zu Programminhalten, -verlauf und Realisierung des Programms in den Einrichtungen

Vergleicht man die Einschätzungen der MultiplikatorInnen zum Programm „Chancen-gleich!“ mit denen der TrainerInnen zum Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“, dann fällt auf, dass die Aussagen zum jeweiligen Fortbildungskonzept oftmals ähnlich sind. Allerdings lassen sich hinsichtlich spezifischer Aspekte auch Unterschiede erkennen.

Eine erste Gemeinsamkeit besteht hinsichtlich der mit dem Programm verbundenen Hoffnungen: Sowohl die MultiplikatorInnen als auch die TrainerInnen formulierten zu Beginn recht hohe **Erwartungen** und positive Annahmen in Bezug auf die eigene Tätigkeit – z.T. wurden diese zum Programmende etwas relativiert, z.T. aber auch übertroffen (insbesondere im Hinblick auf das eigene Handeln, den eigenen Kompetenzerwerb im Rahmen der Fortbildungstätigkeit etc.). Weiter zeigt sich gerade im Programm „Chance-gleich!“ eine hohe intrinsische Motivation, d.h. als Gründe für die Mitarbeit spielen finanzielle Aspekte fast keine Rolle. Im Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ stellt sich dies etwas anders dar, allerdings muss dies auch in einem Zusammenhang mit der unterschiedlichen Rekrutierung der FortbildnerInnen gesehen werden (vgl. IV.7.1.1 und IV.7.2.1).

In beiden Gruppen gaben zudem die meisten der Befragten an – und diese beschreibt eine weitere Gemeinsamkeit –, mit den **Inhalten** und den **Methoden** der **Eingangsschulung bzw. des Vorbereitungsseminars**, sehr zufrieden zu sein. Auch die Zusammenarbeit untereinander wurde von beiden Gruppen als positiv erlebt (> 80%). Während die meisten „*frühstart*“-TrainerInnen (86%) auch die Vorbereitung auf die eigene Tätigkeit als ausreichend einstufen, zeigten sich unter den „Chancen-gleich!“-MultiplikatorInnen etwas weniger

(70%) zufrieden mit der Vorbereitung auf die Programmarbeit und den Praxistransfer in den Einrichtungen, wenngleich auch hier die positiven Bewertungen klar überwiegen. Allerdings wurde der zeitliche Rahmen der MultiplikatorInnen-Schulung von weniger als der Hälfte (40%) als ausreichend empfunden.

Die zur Verfügung gestellten **Materialien für die Programmarbeit** wurden von den meisten MultiplikatorInnen (70%) nach Programmende (t₂) als ausreichend bewertet. Im Rahmen offener Nennungen wurde jedoch angemerkt, dass diese wenig Raum für Selbst- und Praxisreflexionen lassen und zum Teil zu anspruchsvoll und akademisch formuliert sind, so dass die vorgelegten Materialien von den meisten MultiplikatorInnen durch eigene ergänzt wurden. Die Umsetzung der „Chancen-gleich!“-Inhalte in die Praxis der Einrichtungsteams fiel dementsprechend nur der Hälfte der MultiplikatorInnen leicht. Hier äußerten einige den Wunsch nach einem Coaching während der Programmbegleitung. Von den TrainerInnen gaben gut die Hälfte (57%) an, dass die bereitgestellten Inhalte ausreichend gewesen seien. Allerdings wurde von dieser Personengruppe in offener Nennung häufig hervorgehoben, dass dies viel Gestaltungsfreiraum für individuelle, auf die Einrichtungen zugeschnittene Spielräume ließ. Auch die Integration der Programminhalte in den Alltag der Fachkräfte verlief bei fast allen reibungslos (86%). Diese Unterschiede dürften mit der unterschiedlichen Anlage der beiden Programme zusammenhängen (vgl. II und IV.1): Während die MultiplikatorInnen sehr konkrete Vorgaben zur Programmdurchführung erhielten und über sehr unterschiedliche Erfahrungen als FortbildnerInnen verfügten, waren die erfahrenen „*frühstart*“-TrainerInnen in der Ausgestaltung ihrer Tätigkeit deutlich freier. Sie hatten weniger (einheitliche) Materialien zur Verfügung, sahen dies aber als Chance und auch als Voraussetzung, um besser auf individuelle Bedingungen der Kitas eingehen zu können. Was den zeitlichen Aufwand der Tätigkeit betrifft, gaben sowohl die Hälfte der MultiplikatorInnen als auch knapp die Hälfte der TrainerInnen an, dass dieser deutlich höher lag als erwartet.

Eine gute Unterstützung durch die **Co-MultiplikatorInnen** erhielten nach eigenen Angaben (t₂) nur wenige (20%) der MultiplikatorInnen, wobei angemerkt wurde, dass die Profilbildung und Qualifizierung der Co-MultiplikatorInnen zu oberflächlich und zu spät im Programmverlauf erfolgte. Zudem sei es problematisch gewesen, dass keine zeitliche Freistellung für diese Personen erfolgte und somit häufig die Zeit fehlte, um sich den Aufgaben zu widmen. In der Gruppe der „*frühstart*“-TrainerInnen fühlte sich die Hälfte gut von den **ThemenpatInnen** unterstützt, wobei auch hier geäußert wurde, dass die Fortbildungen der ThemenpatInnen zu weit hinten im Programmverlauf angesiedelt waren, so dass die PatInnen ihr Wissen nicht mehr in die Teamfortbildungen einbringen konnten.

Die **Arbeit der Fachkräfte** in den jeweiligen Einrichtungen wurde von der Mehrheit der MultiplikatorInnen (60%) und noch stärker von den TrainerInnen (86%) als zufriedenstellend bewertet. Hinsichtlich der praktischen Umsetzung der jeweiligen Programminhalte in den Einrichtungen zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Personengruppen: Lediglich knapp die Hälfte („Chancen-gleich!“: 40%; „*frühstart*“: 43%) zeigte sich hier zufrieden. Als Ursachen hierfür wurden vor allem im Rahmen von „Chancen-gleich!“ häufig der starke Personalwechsel und zum Teil gravierende Teamkonflikte genannt, die

eine produktive Programmarbeit erschweren, in einigen Einrichtungen beinahe unmöglich machen.

7.3.2 Einschätzungen der Fachkräfte zu Programminhalten, -verlauf und Realisierung des Programms in den Einrichtungen

Im Hinblick auf die Vorbereitung der **LeiterInnen** und **Co-MultiplikatorInnen bzw. ThemenpatInnen** fühlten sich diese beiden Personengruppen in „Chancen-gleich!“ deutlich schlechter präpariert (LeiterInnen: 39%; Co-MultiplikatorInnen: 23%) als in „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ (LeiterInnen 82%, ThemenpatInnen 57%). Während in Bezug auf die Co-MultiplikatorInnen und ThemenpatInnen von den betroffenen Personengruppen ähnliche Schwierigkeiten benannt wurden wie von den MultiplikatorInnen und TrainerInnen, hoben die „*frühstart*“-LeiterInnen die Relevanz der LeiterInnenfortbildung und der regelmäßigen Austauschtreffen zwischen den LeiterInnen hervor, von denen viele (t_0 , t_2 : jeweils 69%) profitiert haben. Ein solches Programmelement war in „Chancen-gleich!“ nicht vorgesehen.

In Bezug auf die von den MultiplikatorInnen durchgeführten **Fortbildungen**, zeigten sich die Fachkräfte in „Chancen-gleich!“ zufrieden (t_2). Entgegen der Befürchtungen der MultiplikatorInnen bewerteten die meisten (82%) die verwendeten Methoden und Materialien als verständlich. Etwa drei Viertel (72%) zeigten sich auch mit den Themen und Inhalten als durchaus zufrieden, während die Vorbereitung auf den Praxistransfer nur von gut der Hälfte (59%) als geglückt eingeschätzt wurde. In „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ äußerten sich die teilnehmenden Fachkräfte noch etwas zufriedener über die Fortbildungen der TrainerInnen. Hier fanden nahezu alle die verwendeten Materialien verständlich und die Methoden (97%) hilfreich. Weiter bezeichneten die meisten (82%) auch die Themen und Inhalte der Fortbildungen als gelungen. Nur geringfügig niedrigere Werte zeigen sich in Bezug auf die Vorbereitung der Fachkräfte auf den Transfer der Inhalte in die Praxis (70%). Was die **Praxisbegleitung** durch die MultiplikatorInnen und TrainerInnen betrifft, zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den beiden Programmgruppen. Die Mehrheit war mit der Zusammenarbeit mit der/dem jeweiligen MultiplikatorIn bzw. TrainerIn zufrieden („Chancen-gleich!“: 80%, „*frühstart*“: 88%) und empfand den Umfang als angemessen („Chancen-gleich!“: 70%, „*frühstart*“: 79%) An dieser Stelle scheinen wieder die Unterschiede in der Anlage der beiden Programme (vgl. Kap. II, 1) hervorzutreten, die den „*frühstart*“-TrainerInnen vor allem in den Fortbildungen gegenüber den MultiplikatorInnen mehr Spielraum für individuelle Bedürfnisse der Fachkräfte ließ und daher auf eine höhere Akzeptanz der Fortbildungseinheiten bei den Fachkräften zu stoßen schien. Allerdings waren die TrainerInnen auch mit deutlich weniger Personalwechseln und Teamkonflikten konfrontiert als die MultiplikatorInnen.

Hinsichtlich der **Umsetzung der Programminhalte** und deren Integration in den pädagogischen Alltag durch die Fachkräfte selbst, zeichnen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Programmen ab. Über die Hälfte war sowohl mit der Umsetzung („Chancen-gleich!“: 61%, „*frühstart*“: 64%) als auch mit der Integration in den Alltag („Chancen-gleich!“: 52%, „*frühstart*“: 56%) zufrieden. Allerdings bewerteten etwa zwei Drittel (34%) der Fachkräfte aus den „Chancen-gleich!“-Einrichtungen, dass das Programm zu zeitintensiv gewesen sei, während dem nur etwa jede sechste Fachkraft (16%) aus den „*frühstart*“-Einrichtungen zustimmte. Hierbei sollte jedoch berücksichtigt werden, dass die „Chancen-

gleich!“-Einrichtungsteams im Mittel etwas häufiger zeitgleich an anderen Programmen teilnahmen und in einem größeren Ausmaß von problematischen Rahmenbedingungen (Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Familien, Personalwechsel, Teamkonflikte etc.) betroffen waren.

7.3.3 Einschätzungen der Akteure zu den Wirkungen der Programme insgesamt

Die **MultiplikatorInnen und TrainerInnen** schätzen die Wirkungen des jeweiligen Programms insgesamt als hoch ein. Lediglich die Ansicht, dass durch das entsprechende Programm die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Allgemeinen gemindert werden kann, wurde von den „*frühstart*“-TrainerInnen deutlich seltener geteilt (vgl. Tab. 64) Ursächlich hierfür könnte sein, dass der Programmschnitt von „*frühstart*“ nicht auf interkulturelle Vielfalt und Migration begrenzt war und infolgedessen auch die Wirkungen im Rahmen dieses spezifischen Themas als deutlich geringer eingeschätzt wurden. Leichte, aber signifikante Unterschiede zwischen den MultiplikatorInnen und TrainerInnen zeigten sich darüber hinaus hinsichtlich des Profits für Kinder und Eltern. Hier wurden die Effekte sowohl in Bezug auf die Kinder als auch auf die Eltern von den TrainerInnen etwas höher eingeschätzt als von den MultiplikatorInnen (vgl. Tab. 64).

Tab. 64: Einschätzungen der Akteure zu den Programmeffekten

Wirkung	MultiplikatorInnen bzw. TrainerInnen					Fachkräfte in den Einrichtungen				
	„Chancen-gleich!“		„ <i>frühstart</i> “		p (2-seitig)	„Chancen-gleich!“		„ <i>frühstart</i> “		p (2-seitig)
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
Sensibilisierung der Fachkräfte für Vielfalt	4,60	,516	5,00	,000	,063	4,13	1,013	4,01	0,983	,202
Sicherheit der Fachkräfte im Umgang mit Vielfalt	4,30	,675	4,14	,900	,752	3,73	1,224	3,5	1,089	,036
Sicherheit der Fachkräfte im Umgang mit Eltern unterschiedlicher Herkunft	4,40	,843	4,29	,756	,667	3,65	1,211	3,43	1,001	,035
Profit für Kinder	4,10	,876	4,86	,378	,001	3,96	1,089	3,73	1,065	,049
Profit für Eltern	4,00	,816	4,71	,756	,024	3,68	1,118	3,37	1,026	,011
Minderung von Bildungsbenachteiligung	3,00	,667	1,86	,900	,017	3,01	1,187	2,91	1,058	,439

Insgesamt fanden die **Fachkräfte** beide Programme sehr hilfreich („Chancen-gleich!“: 87%, „*frühstart*“: 85%). Was die Wirkungen der Programme betrifft, zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich der Annahme, dass sie als Fachkräfte für Vielfalt sensibilisiert wurden oder die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund durch die Programme gemindert werden konnte. Während der ersten Einschätzung von nahezu allen Fachkräften beider Gruppen zugestimmt wird, wurde die zweite Aussage im Mittel von bei-

den Gruppen nicht geteilt. Signifikante, aber eher marginale Unterschiede in der Einschätzung der Programmeffekte zeigen sich jedoch in allen anderen Bereichen, wobei die wahrgenommenen Wirkungen bei den „Chancen-gleich!“-Fachkräften im Durchschnitt etwas höher liegen.

Etwa jede zweite Fachkraft beider Programme äußerte den Wunsch auch nach der jeweiligen Programmlaufzeit noch konkrete Unterstützung zu erhalten. („Chancen-gleich!“: 49%, „*frühstart*“: 52%). Allerdings unterscheiden sich die konkreten Vorstellungen der Fachkräfte beider Programme diesbezüglich. Während die „*frühstart*“-Gruppe im Rahmen offener Nennungen in erster Linie eine weitere Begleitung (36%) oder zumindest regelmäßige Treffen (23%) mit den bisherigen TeamtrainerInnen wünscht, erhofft sich die „Chancen-gleich!“-Gruppe vor allem regelmäßige Austauschtreffen aller Akteure (13%) sowie die Möglichkeit der Nachschulung neuer MitarbeiterInnen (12%): Eine weitere Begleitung durch die entsprechenden MultiplikatorInnen schlägt jede zehnte Fachkraft vor.

V Fazit

Mit der Konzeptualisierung und Durchführung der Evaluation von „Chancen – gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ als vergleichende Evaluation war das Ziel verbunden, die Beurteilung der beiden Qualifizierungsprogramme auf eine breitere Basis zu stellen. Durch den Vergleich des konkreten Vorgehens der beiden Maßnahmen, der Einschätzungen der beteiligten Akteure sowie der mit verschiedenen Erhebungsmethoden gewonnenen Ergebnisse zur Veränderung von Kompetenzen und Handlungsweisen im Programmverlauf, d.h. der erzielten Akzeptanz und messbaren Wirkungen, sollten Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestimmt und Erkenntnisse zur Bedeutung einzelner Programmelemente gewonnen werden. Entsprechend war in der Evaluation zu untersuchen, zu beschreiben und zu erläutern, was die jeweiligen Programme auszeichnet. Dabei ging es insbesondere auch um die Suche nach Erklärungen dafür, warum z.B. im einen Programm jene und im anderen diese Ergebnisse erzielt werden konnten.

Die im Folgenden zunächst noch einmal zusammenfassend darzustellenden und dann zu diskutierenden Ergebnisse der vergleichenden Analysen sollen Ansatzpunkte für eine mögliche Weiterentwicklung der Programme „Chancen – gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ aufzeigen. Diese werden abschließend in der Formulierung von ‚Empfehlungen‘ aufgegriffen.

1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

(1) Die untersuchten Programme weisen in ihrer Konzeptualisierung und Durchführung **große Ähnlichkeiten** auf, wie aus der tabellarischen Übersicht (Abb. 18) hervorgeht. Diese Ähnlichkeiten zeigen sich vor allem in der Definition von **Ausgangslage und Zielbestimmung**, in den zentralen **Themen** und in der **Struktur der Fortbildungsmaßnahmen**. Hervorzuheben sind dabei die Strukturelemente der Team-Fortbildungen und der praxisbezogenen Begleitung der Teams durch kontinuierlich über die gesamte Programmlaufzeit arbeitende Team-FortbildnerInnen. Nicht zuletzt hierdurch werden die beiden Programme als Fortbildungsmaßnahmen ausgewiesen, die auf die Qualifizierung der Fachkräfte im Rahmen der Entwicklung der Arbeit der Kindertageseinrichtungen ausgerichtet sind.

Abb. 19: Aspekte der beiden Programme im Vergleich

	„Chancen – gleich!“	„frühstart Rheinland-Pfalz“
Ausgangsdiagnose	Vielfalt ist Realität in Kindertageseinrichtungen	Vielfalt ist Realität in Kindertageseinrichtungen
Zielbestimmung	Verbesserung von Chancengerechtigkeit durch Qualifizierung der Fachkräfte	Verbesserung von Chancengerechtigkeit durch Qualifizierung der Fachkräfte
Organisation der Maßnahmen	Hauptsächlich durch die Programmverantwortliche	Durch das Programmteam der Stiftung
Rekrutierung der Einrichtungen	Trägerverbände, internes Bewerbungsverfahren	Bewerbungsverfahren für Städte mit mehreren Einrichtungen verschiedener Träger
Sample	28 Kindertageseinrichtungen; sehr heterogene Gruppe	13 Kindertageseinrichtungen; sehr heterogene Gruppe
Zentrale Themen der Qualifizierungsmaßnahme	Migration, Pädagogische Arbeit mit Kindern, Arbeit mit Familien, Kooperation und Vernetzung	Vielfalt gestalten, Eltern einbeziehen, Sprache fördern
Ergänzende Themen der Qualifizierungsmaßnahme	Sprachförderung	Organisationsentwicklung, Vernetzung und kommunale Verankerung
Zentrale Formen der Qualifizierungsarbeit	8 Fortbildungstage und Prozessbegleitung	8 Fortbildungstage und Praxisberatung
Ergänzende Formen der Qualifizierungsarbeit	Praxisprojekt	Koordinierungsstellen, „Brückenbauer“ und „Bildungsbausteine“
Qualifizierungspersonal	MultiplikatorInnen, von der Programmverantwortlichen geschult und auf das gemeinsame Programm verpflichtet; relative personale Kontinuität	TeamtrainerInnen, vom Programmteam begleitet und im Austausch untereinander; hohe personale Kontinuität Zusätzliche FortbildnerInnen für die Fortbildung verschiedener Gruppen von Beteiligten
Teaminterne Ressourcen	je 1, max. 2 Co-MultiplikatorInnen	je 4 ThemenpatInnen zu den Fortbildungsthemen
Öffentlichkeitsarbeit	eher wenig	Öffentlichkeitswirksame Auftakt- und Abschlussveranstaltung; Newsletters

Unterschiede in der Programmdurchführung zeigen sich in verschiedenen Details: So liegt beim Programm „Chancen-gleich!“ ein besonderer Schwerpunkt auf dem **Thema Migration**, während das Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“ dieses Thema nicht vertiefend, sondern als einen von mehreren Aspekten der Vielfalt behandelt. Hinsichtlich der **Praxisbegleitung** zeigen sich Unterschiede, die bereits in der Benennung des jeweiligen Fortbildungselementes zum Ausdruck kommen: So wird bei „Chancen-gleich!“ von „Prozessbegleitung“ gesprochen, womit der Prozess der Programmrealisierung in den Einrichtungen als Gegenstand der Begleitung definiert wird. Bei „frühstart“ dagegen wird von Praxisberatung gesprochen und damit eine breitere Beratung der Fachkräfte in Bezug auf die in den Einrichtungen realisierte Praxis benannt. Die **Qualifizierung der FortbildnerInnen** findet bei „Chancen-gleich!“ in Form einer ausführlichen Schulung auf der Grundlage des Programmreaders statt, während sie bei „frühstart Rheinland Pfalz“ als Austausch der selbständig arbeitenden TeamtrainerInnen – bei enger organisatorischer und inhaltlicher Kooperation mit dem Programmteam – realisiert wird. Damit erscheint das Programm „Chancen-gleich!“ in seiner Durchführung enger auf die **Programmvorgaben** bezogen, während das Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“ einen offeneren Charakter hat. Schließlich gibt es weitere Unterschiede in der Programmarbeit, wie etwa die **ergänzenden Elemente** im Programm „frühstart Rheinland-

Pfalz“ (z.B. die BrückenbauerInnen, die Bildungsbausteine für Eltern) oder das Praxisprojekt bei „Chancen – gleich!“ (vgl. Kap. IV.1.3).

(2) Die Rahmenbedingungen, unter denen die Programme in den Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurden, stellen sich zusammenfassend wie folgt dar: Die Einrichtungen beider Programme, aber auch der Vergleichsgruppe, hatten insgesamt einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, wobei dieser gerade in der „*frühstart*“-Gruppe auch zwischen den Einrichtungen bzw. teilnehmenden Städten z.T. stark variierte. Im Mittel nahmen die „Chancen – gleich“-Einrichtungsteams etwas häufiger zeitgleich an anderen Programmen teil und waren in einem etwas stärkeren Ausmaß von **problematischen Rahmenbedingungen** betroffen (Anzahl Kinder aus bildungsfernen Familien, Personalwechsel bzw. -mangel, Teamkonflikte usw.).

In Bezug auf die Angaben zu **materiellen, räumlichen und konzeptionellen Aspekten** unterscheiden sich die beiden Programmgruppen nur marginal. Bei beiden Gruppen bestand hier zu Beginn ein nicht unerheblicher Entwicklungsbedarf. Dass dieser im Programmverlauf angegangen wurde und Erfolge in dieser Richtung verzeichnet werden können, zeigen die Daten der Enderhebung. So sind sowohl mit Blick auf die interkulturelle Materialausstattung, den Einbezug des Themas in die Raumgestaltung als auch auf die konzeptionelle **Berücksichtigung kultureller Vielfalt** – zumindest bereichsspezifisch – im Programmverlauf **signifikante Zuwächse** für beide Programmgruppen zu verzeichnen; in der Vergleichsgruppe bleiben diese aus. **Positive Entwicklungen** zeigen sich für beide Programmgruppen auch **im Bereich der Sprachförderung** und bezüglich der Integration der Familiensprachen in den Alltag. Auffällig ist hier, dass in der „*frühstart*“-Gruppe nach eigenen Angaben am Programmende deutlich häufiger Sprachförderung in Kleingruppen angeboten wurde als in den „Chancen – gleich“-Einrichtungen und den Einrichtungen der Vergleichsgruppe. Die Ergebnisse zur **Zusammenarbeit mit den Eltern** fallen in beiden Programmgruppen sehr ähnlich aus. **Signifikante Effekte** zeichnen sich – im Vergleich zur Vergleichsgruppe – insbesondere im Hinblick auf die Bereitstellung eines ausreichend großen Elternbereiches in den Kindertageseinrichtungen ab. Mit Blick auf strukturelle und konzeptionelle Aspekte der **Kommunikation, Kooperation und Vernetzung im Sozialraum** lassen sich **in keiner Gruppe signifikante Entwicklungsprozesse** erkennen. Dies betrifft Programm- und Vergleichsgruppe(n) gleichermaßen. Darüber hinaus ist erwähnenswert, dass fast alle Einrichtungen der beiden Programmgruppen zu Programmende angaben, mindestens einmal jährlich das pädagogische Konzept zu überarbeiten, während dieser Anteil laut Angaben der LeiterInnen in der Vergleichsgruppe deutlich niedriger ausfällt (vgl. Kap. IV.2.3).

(3) Im Hinblick auf die Frage nach den beruflichen Handlungskompetenzen und deren Weiterentwicklung im jeweiligen Programmverlauf – als Kernfrage der Evaluation – wurden drei Aspekte genauer betrachtet: die pädagogischen Haltungen/Einstellungen, das professionelle Wissen und das berufliche Können/Handeln. Dabei zeigte sich bereits zu Beginn sowohl in beiden Programmgruppen als auch der Vergleichsgruppe eine **hohe Anerkennung von Reflexivität als Ressource** für die pädagogische Arbeit – in Bezug auf die eigene Haltung und das eigene Handeln – sowie eine **erhöhte Sensibilität** der befragten Fachkräfte **für das Thema soziale und kulturelle Vielfalt** in Kindertageseinrichtungen. Zum einen nahmen

beispielsweise im Rahmen der Selbsteinschätzungen fast alle Befragten für sich in Anspruch, dass die individuellen Lebensgeschichten der Kinder und ihrer Familien wichtige Orientierungspunkte für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit darstellen, oder sie stimmten überwiegend der Auffassung zu, dass ErzieherInnen ihre Wahrnehmungsmuster hinterfragen und – mit Blick auf andere Familienkulturen – die Grenzen ihres eigenen Wissens und Verstehens reflektieren sollen (vgl. Kap. IV.3.3). Zum anderen erfolgten die im Kontext der Leitfadeninterviews erfassten Reflexionen beruflicher Handlungssituationen zumeist vor dem Hintergrund eines gegebenen Bewusstseins für soziale und kulturelle Diversität, z.B. in Bezug auf das Erleben von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im pädagogischen Alltag, die Wahrnehmung unterschiedlicher Lebensbedingungen von Kindern, das Verständnis für kulturelle Besonderheiten, die Berücksichtigung von Heterogenität in der pädagogischen Arbeit etc. (vgl. Kap. IV.4.3). Diese Aspekte einer **kultursensiblen Haltung** auf Seiten der Fachkräfte veränderten sich zwischen den Eingangs- und den Enderhebungen allenfalls marginal, was aufgrund des **hohen Eingangsniveaus** aber auch nicht überrascht. Dabei lassen sich keine relevanten Gruppenunterschiede feststellen. Die kultursensiblen Haltungen der Fachkräfte gegenüber Vielfalt können demnach nicht als Ergebnis des jeweiligen Programms interpretiert werden, wenngleich davon auszugehen ist, dass sie durch die Fortbildungsangebote weiter **gestärkt** wurden.

In Bezug auf das professionelle Wissen stellt sich die Situation dann allerdings anders dar – sowohl hinsichtlich der Ausgangslage als auch hinsichtlich der Veränderungen zum Ende der beiden Programme: Die Ergebnisse der **Selbsteinschätzungen zum professionellen Wissen** verweisen hier in allen Untersuchungsgruppen **zu Programmbeginn** auf einen nicht unerheblichen **Entwicklungsbedarf**. So zeigten sich viele Fachkräfte zunächst unsicher bei zentralen wissensbezogenen Inhalten der Themen Interkulturalität, Pädagogik der Vielfalt und sozialräumliche Arbeit – beispielsweise bezüglich der Unterschiede zwischen Ausländerpädagogik und Interkultureller Pädagogik, spezifischer Aspekte sprachlicher Bildung und Förderung in diesem Zusammenhang, Methodenkenntnisse hinsichtlich der Gestaltung von Sozialraumerkundungen mit Kindergartenkindern, Strategien zur Netzwerkarbeit im Sozialraum etc. **Gegen Ende** der beiden Programme können dann **z.T. beträchtliche Veränderungen** in den Einschätzungen der eigenen Kenntnisse zu diesen Inhalten festgestellt werden, was jedoch nur **für einen Teil** der befragten Fachkräfte gilt. Zudem fallen die Veränderungen im Bereich der eingeschätzten Wissensfacetten mit einer leichten Tendenz zugunsten der Vergleichsgruppe aus, so dass auch hier insgesamt kein unmittelbarer Zusammenhang mit den untersuchten Programmen zu bestehen scheint (vgl. Kap. IV.3.3).

Wenn allerdings dennoch in Bezug auf die Selbsteinschätzungen zum professionellen Wissen – zumindest für einen Teil der Fachkräfte – eine Weiterentwicklung im jeweiligen Programmverlauf attestiert werden kann, so ergibt sich mit Blick auf die tatsächliche Nutzung und Aktualisierung von Wissensressourcen im Rahmen handlungsbezogener Reflexionen ein anderes Bild: Das **aktualisierte Wissen** der befragten Fachkräfte ist insgesamt **sowohl in der Eingangserhebung als auch in der Schlussbefragung** bei beiden Programmgruppen **überwiegend nicht vertieft** bzw. nicht elaboriert; d.h., dass sich hinsichtlich der Qualität des in fachlichen Auseinandersetzungen genutzten Wissens gegen Ende der Programme

keine nennenswerten Weiterentwicklungen ergaben. Allerdings zeigen sich in der Tendenz dennoch Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen. Während die befragten Fachkräfte aus den „**Chancen-gleich**“-Einrichtungen zu beiden Erhebungszeitpunkten eine **deutliche Sensibilität für das Thema** ‚soziale und kulturelle Vielfalt‘ zeigten, findet sich eine solche Aufgeschlossenheit bei Weitem nicht bei allen befragten Fachkräften der „*frühstart*“-Gruppe. Dies relativiert dann – für die „*frühstart*“-Einrichtungen – die auf der Grundlage der Selbsteinschätzungen noch für die Mehrheit der Akteure beider Programme konstatierten positiven Einstellungen zu diesem Themenbereich. Darüber hinaus wird deutlich, dass in beiden Gruppen der **Rückgriff auf praxisbezogene Wissensanteile** gegenüber theoretisch begründetem Wissen **überwiegt**, wobei sich am Programmende bei den an „Chancen-gleich!“ teilnehmenden Fachkräften eine leichte Zunahme zeigt, die in der „*frühstart*“-Gruppe ausbleibt. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die Fachkräfte beider Programmgruppen zwar auch am Ende des Programms weitgehend auf theoriebezogene Begründungen und ausführliche Erläuterungen verzichten, sich im Hinblick auf den **Umfang der Argumentation**, d.h. die Anzahl der genutzten Argumente, in der Tendenz aber durchaus in beiden Untersuchungsgruppen **Zunahmen** erkennen lassen (vgl. Kap. IV.4.3).

Insgesamt verweisen die Ergebnisse im Bereich des professionellen Wissens somit auf **moderate wissensbezogene Zuwächse**, vor allem in den Selbsteinschätzungen beider Programmgruppen. Der **Transfer in die reflexive Wissensverwendung** erfolgte alles in allem aber zu wenig bzw. **zu wenig vertieft**.

Ein anderer Aspekt von Handlungskompetenz stellt die performative Umsetzung der bisher thematisierten Handlungsdispositionen dar (vgl. Treptow 2014; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen lassen für diesen Bereich, also für das **konkrete Handeln, zum Beginn der Programme** in allen Untersuchungsgruppen – ebenso wie für das professionelle Wissen – einen **relevanten Entwicklungsbedarf** erkennen. So gaben beispielsweise nur wenige der Befragten an, die Kinder zu ermutigen, sich mit anderen Kulturen auseinanderzusetzen oder den Kindern zu ermöglichen zu erzählen, wie bei ihnen zu Hause ihre Religion gelebt wird. Ebenso lässt sich in den Eingangserhebungen Veränderungsbedarf bei der regelmäßigen Integration der Familiensprachen der Kinder in den Alltag, bei der Bereitstellung von Büchern und Materialien zu interkulturellen Themen, bei der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien sowie dem Einbezug des Sozialraums konstatieren. Bei **einigen** dieser **Aspekte** lassen sich dann **im Programmverlauf** bei allen Gruppen **signifikante Steigerungen** erkennen, die jedoch auch in der Vergleichsgruppe zu beobachten sind, z.T. sogar in einem stärkeren Ausmaß, und daher nicht kausal auf die Programme zurückgeführt werden können (vgl. Kap. IV.3.3).

(4) Die Auswertung der Aktivitätenlisten zeigt, dass nach Angaben der Fachkräfte in allen Gruppen zum **ersten Erhebungszeitpunkt** in den **grundlegenden Bereichen viele relevante Aktivitäten regelmäßig** durchgeführt wurden, wobei die Werte in den „Chancen-gleich“-Einrichtungen tendenziell etwas höher ausfallen. Hierunter fallen z.B. musikalische und hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Aktivitäten im Bereich Literacy sowie Wahrnehmungs-, Sprach- und Zahlenspiele. Tätigkeiten, die in einem **Zusammenhang mit** Erkundungen im **Sozialraum** stehen **sowie den Einbezug** von Aspekten kultureller, sozialer und familienbe-

zogener **Vielfalt** betreffen, fanden – nach Angaben der befragten Fachkräfte – **in den meisten Einrichtungen** aller Gruppen im benannten Zeitraum **überhaupt nicht** statt. Zum **Ende der Evaluation** sind lediglich in der Gruppe der „**Chancen-gleich!**“-Einrichtungen **signifikante Effekte** festzustellen. Insgesamt wurden nun in verschiedenen Bereichen häufiger und regelmäßiger Aktivitäten durchgeführt. Inhaltlich zeigt sich nach wie vor der größte Entwicklungsbedarf im Hinblick auf die sozialraumbezogene Arbeit, während die stärksten positiven Entwicklungen in der Durchführung von „Rollen-“ sowie „Buchstaben- und Wörterspielen“ zu beobachten sind. Da die deutlichen positiven Entwicklungen vor allem jene Bereiche betreffen, in denen in den Qualifizierungsmaßnahmen des Programms „Chancen-gleich!“ gemeinsam mit den Fachkräften exemplarisch Handlungsstrategien erarbeitet worden sind, kann an dieser Stelle von einem Programmeffekt ausgegangen werden. In der „**frühstart**“-Gruppe zeigen sich die **Veränderungen** sehr viel **heterogener** und **weniger bereichsspezifisch**. Während einige Einrichtungen am Ende der Programmlaufzeit deutlich mehr Aktivitäten durchführten als zu Programmbeginn, fällt bei anderen Einrichtungen das pädagogische Angebot sogar geringer aus, wobei sich dies in beiden Fällen nicht auf bestimmte Aktivitäten reduzieren lässt. Lediglich im Bereich der **Aktivitäten mit den Eltern** können gegenüber der Vergleichsgruppe in der Tendenz **Effekte** zugunsten der an „**frühstart Rheinland-Pfalz**“ teilnehmenden Einrichtungen verzeichnet werden, die jedoch nicht signifikant sind. Weiter sind zum zweiten Messzeitpunkt in beiden Programmgruppen deutliche Zusammenhänge zwischen den Aktivitäten in den Kindergruppen und der jeweils die Einrichtungsteams begleitenden **MultiplikatorIn bzw. TrainerIn** zu erkennen. Dies weist darauf hin, dass der Programmserfolg nicht zuletzt auch von der die Fortbildungen und Teambesprechungen durchführenden FortbildnerIn abhängig ist (vgl. Kap. IV.5.3).

Die Angaben, die von den EinrichtungsleiterInnen beider Programmgruppen in der Sozialraumanalyse zu den **Angeboten bzw. Kooperationen und Vernetzungen** gemacht wurden, deuten nicht auf einen bedeutsamen Zuwachs oder eine differenziertere Ausgestaltung der sozialraumbezogenen Arbeit hin, insbesondere in Hinsicht auf kultursensible Aspekte. Im Programm „**frühstart Rheinland-Pfalz**“ zeigt sich allenfalls eine **leichte Zunahme der Angebote für die Kinder**, während für das Programm „**Chancen-gleich!**“ eine **leichte Steigerung** im Bereich der sozialraumbezogenen **Angebote für die Eltern** zu erkennen ist. Es ist bemerkenswert, dass etwa jeweils die Hälfte der an beiden Programmen teilnehmenden Einrichtungen auch nach Ablauf der Programme keine Vernetzung mit interkulturellem Charakter aufweisen kann. Insgesamt lässt sich für den Bereich Kooperation und Vernetzung, in Übereinstimmung mit den Ergebnissen auf Basis der anderen Erhebungen, für beide Untersuchungsgruppen **auch im Rahmen der Enderhebung ein nicht unerheblicher Entwicklungsbedarf** feststellen (vgl. Kap. IV.6.3).

Es ist hier noch erwähnenswert, dass sich bei der Betrachtung der Entwicklung der einzelnen Einrichtungen große einrichtungsspezifische Unterschiede zeigen. So gibt es in beiden Programmen Einrichtungen mit erheblichen positiven Veränderungen auf mehreren Ebenen, ebenso aber auch Einrichtungen mit sehr geringen Entwicklungen. Die Ergebnisse der vorliegenden Evaluation lassen zwar keine direkten Aussagen zu Gründen und Bedingungen für diese Unterschiedlichkeiten zu, in den im Rahmen der Untersuchungen erhobenen Angaben

lassen sich jedoch Hinweise auf bestimmte Faktoren wie Personalmangel, Umstrukturierungen oder Teamkonflikte finden.

(5) Hinsichtlich der Frage, wie die Programme und der jeweilige **Programmverlauf** insgesamt einzuschätzen sind, spielen – neben den vorangehend referierten Aspekten – auch die Wahrnehmungen und Sichtweisen der beteiligten Akteure eine wichtige Rolle; hier geht es um die Berücksichtigung der „von ihrer Lebenspraxis geleiteten Situationsdeutungen“ in Bezug auf „die mit einem Programm veränderten Bedingungen“ (Kardorff 2006: 81).

Die **Erwartungen an das jeweilige Programm** waren zu Programmbeginn in beiden Programmgruppen insgesamt hoch – sowohl bei den befragten ErzieherInnen und LeiterInnen als auch bei den MultiplikatorInnen bzw. TrainerInnen. Zum Programmende fanden die meisten Akteure beide Programme sehr hilfreich, auch wenn die z.T. sehr hohen Erwartungen an das Programm nicht in vollem Umfang erfüllt wurden, was aber mit Blick auf die sehr hohen Eingangserwartungen nicht überraschend ist. Weiter zeigt sich, dass insgesamt sowohl die MultiplikatorInnen als auch die TrainerInnen die Effekte – insbesondere auf der Ebene der Fachkräfte vor Ort – höher einschätzten als die ErzieherInnen selbst. Im Hinblick auf die Trägerebene und Vernetzungsstrukturen wurden deutlich weniger Veränderungen wahrgenommen.

Was die konkreten Einschätzungen der **Wirkungen der Programme** durch die Fachkräfte betrifft, zeigen sich in einigen Bereichen, z.B. hinsichtlich des realisierten Profits für die Kinder und Eltern in den Einrichtungen, signifikante, aber eher marginale Unterschiede in der Einschätzung dieser Effekte. Die Werte für die wahrgenommenen Wirkungen sind dabei aber bei den „Chancen-gleich!“-Fachkräften im Durchschnitt etwas höher. Hinsichtlich eher reflexiver, weniger konkret handlungsbezogener Programmeffekte, z.B. der Sensibilisierung der Fachkräfte für kulturelle, soziale und familiäre Vielfalt, zeigen sich dagegen keine signifikanten Gruppenunterschiede. Diese Wirkungen werden von beiden Programmgruppen als sehr hoch eingeschätzt (vg. Kap. IV.7.3).

(6) Mit den zur Verfügung gestellten **Materialien für die Programmarbeit** zeigten sich die meisten MultiplikatorInnen der „Chancen-gleich!“-Gruppe am Programmende zufrieden. Hierbei wurde jedoch z.T. angemerkt, dass diese zu anspruchsvoll formuliert seien. Zudem wurde von einigen der befragten MultiplikatorInnen der Wunsch nach einem begleitenden Coaching während der Programmarbeit geäußert. In der „*frühstart*“-Gruppe gaben zwar nur die Hälfte der TrainerInnen an, mit den Materialien zur Programmdurchführung zufrieden zu sein, positiv wurde jedoch hervorgehoben, dass es viel Gestaltungsfreiheit und individuelle, auf die Einrichtungen zugeschnittene Spielräume gäbe. Entsprechend verlief auch die **Integration der Programminhalte in den Alltag** der entsprechenden Einrichtungsteams nach Angaben fast aller „*frühstart*“-TrainerInnen reibungslos.

Die meisten **Fachkräfte** in den Einrichtungen zeigten sich am Ende der Programme insgesamt mit der Programmarbeit, den bereitgestellten Materialien und der Zusammenarbeit mit den jeweiligen TrainerInnen bzw. MultiplikatorInnen in beiden Programmgruppen durchaus **zufrieden**, wobei jedoch gut ein Drittel der Fachkräfte aus den „Chancen-gleich!“-

Einrichtungen angab, dass das Programm zu zeitintensiv gewesen sei, während dem nur etwa jede sechste Fachkraft aus den „*frühstart*“-Einrichtungen zustimmte.

Die Arbeit der **Co-MultiplikatorInnen** wurde von nur wenigen Fachkräften und MultiplikatorInnen aus der „Chancen-gleich!“-Gruppe als sinnvolle **Unterstützung der Programmarbeit** bewertet; wobei angemerkt wurde, dass die Profilbildung und Qualifizierung der Co-MultiplikatorInnen zu oberflächlich und zu spät im Programmverlauf erfolgte. Zudem sei es problematisch gewesen, dass keine zeitliche Freistellung für diese Personen erfolgte und somit häufig die Zeit fehlte, sich der Programmarbeit zu widmen. In der Gruppe der „*frühstart*“-TeilnehmerInnen fühlten sich zwar etwas mehr TrainerInnen und Fachkräfte gut von den **ThemenpatInnen** unterstützt, allerdings wurde auch hier kritisch angemerkt, dass die Fortbildungen der ThemenpatInnen zu spät im Programmverlauf angesiedelt waren, so dass die ThemenpatInnen ihr Wissen nicht mehr in die Teamfortbildungen einbringen konnten (vgl. Kap. IV.7.3).

2 Diskussion der zentralen Ergebnisse

Die Programme „Chancen – gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ zielen darauf ab, Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für die pädagogische Arbeit im Kontext von sozialer, kultureller und familienbezogener Vielfalt zu qualifizieren. Das Personal soll in die Lage versetzt werden, ein pädagogisches Angebot in Kindertageseinrichtungen zu gestalten, das dazu beiträgt, die Bildungschancen von Kindern unterschiedlichster Herkunft zu erhöhen und Familien auf ihrem Bildungs- und Lebensweg zu stärken. Die Evaluationen der einzelnen Programme hatte zu prüfen, inwiefern diese Ziele jeweils erreicht werden konnten und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang den verschiedenen Programmkomponenten zugeschrieben werden kann (vgl. Dahlheimer/Faas/Thiersch 2014a und 2014b). Der Vergleich beider Programme ermöglichte es, die Frage nach der Bedeutung einzelner Programmkomponenten noch differenzierter zu betrachten und durch das Hinzuziehen einer Vergleichsgruppe mögliche Programmeffekte abzuschätzen. Im Rahmen der Diskussion sind nun die sich in den Evaluationsergebnissen zeigenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede vor dem Hintergrund programmbezogener Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie im Kontext der allgemeinen frühpädagogischen Diskussion zu reflektieren und zu interpretieren. Dabei ist der Blick auf Impulse für eine mögliche Weiterentwicklung des jeweils konkreten Fortbildungs- und Beratungsangebots zu richten. Darüber hinaus sind das gewählte methodische Vorgehen zu hinterfragen und vor diesem Hintergrund die ermittelten Ergebnisse, im Sinne einer Begrenzung, kritisch einzuordnen.

2.1 Reflexion und Interpretation der zentralen Befunde

(1) Die Ergebnisse zur Konzeptualisierung der Programme „Chancen – gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ bzw. zu ihrer Durchführung verdeutlichen, dass grundlegende Elemente der beiden Qualifizierungsmaßnahmen ähnlich sind, gleichzeitig aber auch Besonderheiten und programmspezifische Schwerpunktsetzungen vorliegen. Eine erste Gemeinsamkeit ist dabei im Format der Fortbildungen zu sehen. Mit Blick auf das Ziel, im Kontext von sozialer und

kultureller Diversität einen Beitrag zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu leisten, bieten beide Programme den Fachkräften eine Fortbildungsmaßnahme an, die als Kombination von **Inhouse-Fortbildungen und Praxisberatungen/-begleitungen** durchgeführt wird. Dabei ist jeweils eine **FortbildnerIn** über die gesamte Programmlaufzeit für eine Einrichtung zuständig. Die so sichergestellte Einbeziehung des gesamten Teams in die Kompetenz- und Praxis-Entwicklung, die langfristige Bearbeitung der Themen, die Verbindung von inhaltlicher Auseinandersetzung, Reflexion und Handeln sowie die Kontinuität in der Begleitung der Fachkräfte sind vor dem Hintergrund vorliegender fachwissenschaftlicher Erkenntnisse zur Fort- und Weiterbildung positiv zu bewerten; denn es handelt sich um Aspekte, die allgemein als notwendige Voraussetzung für Lernerfolg und die wirksame Veränderung von Praxis angesehen werden können (vgl. Hippel 2011).

Des Weiteren ist festzuhalten, dass auch die inhaltliche Ausrichtung beider Programme ähnlich ist: **Zentrale Themen** sind der ‚Umgang mit Vielfalt‘, ‚Sprachförderung‘ und ‚Elternzusammenarbeit‘. Diese sind im Kontext aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen und Diskurse als relevant und **wichtig** zu bewerten (z.B. Borke/Döge/Kärtner 2011; König/Friederich 2014; Thiersch 2008). Allerdings ist die Perspektive im Programm „Chancen – gleich!“ fokussierter. Dort, wo „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ allgemein von „Vielfalt“ spricht, wird in „Chancen – gleich!“ eine **Konzentration auf** das Thema **Migration** und den **Erwerb interkultureller Kompetenz** vorgegeben. Diese thematische „Engführung“ ist zu hinterfragen: In der fachwissenschaftlichen Diskussion wird Migration gegenwärtig nur als ein Faktor unter den sozial belastenden Lebenslagen gesehen, der sich erst in Kombination mit anderen (z.B. Armut, niedriges Bildungsniveau) benachteiligend auf die Bildungschancen von Kindern auswirkt (vgl. Hamburger 2009). Die Evaluationsergebnisse zum Programm „Chancen – gleich!“ bestätigen in gewisser Weise diese Sicht. Denn spezifische Förderaktivitäten in Kindertageseinrichtungen – gerade auch im interkulturellen Bereich – werden vor allem dann häufig durchgeführt, wenn Einrichtungen über einen hohen Anteil an Familien in prekären Lebenssituationen verfügen. Die sozialen Lagen der Familien erklären insgesamt bis zu 88% der Varianz in der Häufigkeit der durchgeführten Tätigkeiten, während sich hinsichtlich des Migrationshintergrundes der Familien keine signifikanten Zusammenhänge zeigen (vgl. Dahlheimer/Faas/Thiersch 2014a: 80). Dies bestärkt dann die These, dass die ethnische Herkunft nicht die entscheidende Determinante für Handlungsdruck seitens der Fachkräfte darstellt, sondern dass sie in Kombination mit anderen Faktoren sozialer Ungleichheit kumulierend wirkt und erst dann zur Durchführung spezifischer Aktivitäten anregt. Vor dem Hintergrund dieses Befundes ist zu überlegen, den Fokus des Programms „Chancen – gleich!“ – ähnlich wie in „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ – auf weitere Bereiche sozialer Benachteiligung auszuweiten, um nicht die Vermittlung einer Sensibilität gegenüber interkulturellen Aspekten überzubetonen und gleichzeitig andere Differenzlinien zu übersehen (vgl. Auernheimer 2003; Kalpaka 2001). Dies bedarf dann aber auch einer spezifischen fachlichen bzw. theoretischen Fundierung im Fortbildungskonzept.

In Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung ist ergänzend anzumerken, dass vor dem Hintergrund der in beiden Programmen verfolgten Zielstellung der Verbesserung von Bildungschancen noch eine darüber hinausgehende Erweiterung der Perspektive naheliegend er-

scheint: die **Berücksichtigung des Bildungssystems als Ganzes**. Entsprechend könnte sowohl in „Chancen – gleich!“ als auch in „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ in den Fortbildungen und Praxisreflexionen der Zusammenarbeit mit der (Grund-)Schule ein höherer Stellenwert zugewiesen werden; auch sollten die schulbezogenen Ängste und Sorgen der Eltern als Thema Berücksichtigung finden.

Ein anderes Thema, das für den Umgang mit Vielfalt im Horizont von Bildungsprozessen bedeutsam ist, ist das **Thema Religion/Interreligiöses Lernen**. Es wird in beiden Programmen zwar angesprochen, angesichts seiner Bedeutung sollte es jedoch noch deutlicher und konkreter verankert werden.

(2) Betrachtet man in einem zweiten Schritt die in den Einrichtungen für die Realisierung der Programme gegebenen **Rahmenbedingungen** bzw. deren Weiterentwicklung im Programmverlauf, dann ist der Befund herauszustellen, dass sich sowohl in „Chancen – gleich!“ als auch in „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ grundlegende Verbesserungen in der **räumlich-materiellen Ausstattung** sowie der **konzeptionellen Ausrichtung** zeigen: z.B. hinsichtlich der interkulturellen Materialausstattung, des stärkeren Einbezugs des Themas Vielfalt in die Raumgestaltung, der konzeptionellen Berücksichtigung sozialer und kultureller Vielfalt. Da diese Veränderungen der zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt im Alltag nur in den beiden Interventionsgruppen, nicht aber in der Vergleichsgruppe zu beobachten waren, kann hier von einem Programmeffekt ausgegangen werden. Dieser tritt in beiden Programmen auf, so dass er nicht an ein spezifisches Vorgehen, sondern vielmehr an die systematische Implementierung des Themas „Vielfalt“ gebunden zu sein scheint.

Die genauere Analyse verweist aber auch auf Unterschiede – z.B. im Bereich der konzeptionellen Grundlegung sprachlicher Bildung und Förderung. Zwar zeigen sich auch hier positive Entwicklungen in beiden Programmgruppen, etwa in der konzeptionellen Berücksichtigung der **Sprachförderung** sowie der **Integration der Familiensprachen in den Alltag**, in der *frühstart*-Gruppe bezieht sich dies aber sehr viel häufiger auf die Sprachförderung in Kleingruppen als in den „Chancen-gleich“-Einrichtungen und den Einrichtungen der Vergleichsgruppe (vgl. Kap. IV.2.3.2). Hier lag der Fokus eher auf einer alltagsintegrierten Förderung. Von Bedeutung ist, dass sich dieser Unterschied nicht explizit aus den Programmkonzeptionen ergibt: Das Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ hatte die Sprachförderung in Kleingruppen, die noch im Programm „*frühstart* Hessen“ verankert war, ausdrücklich nicht übernommen. Deshalb sind die Gründe für diese Unterschiede außerhalb der Programme zu suchen. So kann z.B. gemutmaßt werden, dass sich hier evtl. schon vor dem Programm gelebte Praxen bzw. Orientierungen durchsetzen und/oder spezifische Orientierungen der ModeratorInnen bzw. TrainerInnen zum Tragen kommen. Auch die Kleingruppen-Sprachförderung des Programms „Zukunftschance Kinder“ des Landes Rheinland-Pfalz (vgl. Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz 2012: 51) könnte als Bundesland spezifische Eigenheit eine Rolle gespielt haben. Entsprechend ist hier allgemein von einer Überlagerung regionaler Rahmenbedingungen und Programmimpulsen auszugehen. Mit Blick auf die Weiterentwicklung ist zu fragen, inwiefern durch konzeptionelle Programmvorgaben solche Besonderheiten vor Ort mitgesteuert werden sollten.

Die Ergebnisse zur konzeptionellen Berücksichtigung der **Zusammenarbeit mit den Eltern** und ihren räumlich-materiellen Voraussetzungen stellen sich wiederum in beiden Programmgruppen ähnlich dar. Signifikante Veränderungen zeichnen sich – im Vergleich zur Vergleichsgruppe – insbesondere in Form der Bereitstellung eines ausreichend großen Elternbereiches in der Kita ab, wobei gerade in den *frühstart*-Einrichtungen besonders starke Verbesserungen in diesem Zusammenhang festzustellen sind. Dieser Aspekt weist auf eine besondere Berücksichtigung der Eltern in „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ hin, die sich auch in anderen Bereichen der Evaluation zeigt.

Insgesamt machen die Ergebnisse darauf aufmerksam, dass sich beide Interventionen – bei programmspezifischen Nuancen – insgesamt positiv auf die Veränderung räumlich-materieller und konzeptioneller Rahmenbedingungen auswirken. Allerdings trifft dies nicht für strukturelle und konzeptionelle Aspekte der **Kommunikation, Kooperation und Vernetzung im Sozialraum** zu, d.h., in diesem Bereich sind keine signifikant **positiven Entwicklungen** zu erkennen. Da dies nicht nur in den beiden Programmgruppen, sondern auch in der Vergleichsgruppe zu beobachten war, liegt es nahe davon auszugehen, dass für Entwicklungen in diesem Bereich insgesamt ein größerer Aufwand notwendig ist – sowohl im Rahmen der Programmarbeit als auch hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Ressourcen vor Ort (z.B. Zeit). Ein erster Schritt könnte im Kontext der Fortbildungen eine engere Verbindung des Themenbereichs „Kooperation und Vernetzung im Sozialraum“ mit den Themen „Vielfalt gestalten“ und „Zusammenarbeit mit Familien“ sein.

(3) Mit Blick auf die Entwicklung der Selbsteinschätzungen der befragten Fachkräfte zu **diversitätssensiblen Einstellungen, Wissensinhalten und zur Umsetzung eines entsprechenden pädagogischen Handelns** im Programmverlauf zeigen die Ergebnisse einige gewünschte Effekte, wenngleich insgesamt von nur **moderaten Veränderungen** gesprochen werden kann. Während in Hinsicht auf die pädagogischen Haltungen bereits zu Beginn sowohl in den beiden Programmgruppen als auch in der Vergleichsgruppe relativ hohe Werte und damit eine grundlegende Sensibilität für zentrale Programmaspekte wie kulturelle Vielfalt, sprachliche Bildung, Zusammenarbeit mit Eltern und Vernetzung im Sozialraum zu erkennen sind, weisen die Selbsteinschätzungen zum berufsbezogenen Wissen sowie zur handlungsbezogenen Umsetzung (Handlungsabsichten) zunächst auf einen nicht unerheblichen Entwicklungsbedarf hin. Entsprechend sind dann – im Programmverlauf – auch vor allem in den Bereichen Wissen und Umsetzung in Handeln deutliche Verbesserungen zu beobachten. Allerdings zeigen sich diese nicht nur in den beiden Programmgruppen, sondern ebenso in der Vergleichsgruppe – hier sogar noch deutlicher.

Bei der Bewertung dieser Befunde ist zunächst noch einmal darauf hinzuweisen, dass Selbsteinschätzungen kein objektives Bild hinsichtlich tatsächlich verfügbarer Kompetenzelemente vermitteln und aufgrund fehlerhafter Selbstwahrnehmungen auch verzerrt sein können. Sie sagen insofern weniger etwas über das tatsächliche Wissen und Handeln der beteiligten ErzieherInnen aus, sondern beschreiben vielmehr den **subjektiv wahrgenommenen Qualifizierungsbedarf** (vgl. Faas 2014); und dieser – so können die Daten dann interpretiert werden – hat im Verlauf der Programme spürbar abgenommen. Da dieser Befund aber auch für die Vergleichsgruppe zutrifft, kann die Veränderung nicht als Folge der

Programme bzw. der Fortbildungen und Praxisberatungen verstanden werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass ErzieherInnen ganz allgemein in den letzten Jahren zunehmend mit den Themen kulturelle Vielfalt, sprachliche Bildung und Förderung, Zusammenarbeit mit Eltern oder Vernetzung konfrontiert wurden – sei es in den regelmäßig angebotenen Fortbildungsveranstaltungen der Träger, in der Fachliteratur oder in öffentlichen Diskursen; dies könnte dann – neben der Programmteilnahme – zu einer **zunehmenden Vertrautheit mit den entsprechenden Inhalten** geführt haben. Für diese Lesart sprechen dann auch die Befunde, dass weit über die Hälfte der befragten Fachkräfte im Programmverlauf zusätzlich an weiteren Fortbildungen zum Thema Vielfalt teilgenommen (Fachkräftefragebogen) und einige Einrichtungen sich parallel an weiteren, inhaltlich ähnlichen Projekten beteiligt haben (Einrichtungsfragebogen). Darüber hinaus wird hier der Befund relevant, dass die Anzahl der besuchten Fortbildungen – also nicht die Teilnahme an einem bestimmten Programm – mit einer positiven Selbsteinschätzung hinsichtlich des eigenen Wissens korreliert.

Dass die positiven Selbsteinschätzungen aber noch nicht als Kompetenzsteigerungen interpretiert werden dürfen, darauf macht dann u.a. der im Kontext der inhaltsanalytischen Auswertungen der Experteninterviews ermittelte Befund zur **reflexiven Wissensverwendung** aufmerksam: In beiden Interventionsgruppen sind hier nur **geringe Veränderungen im Programmverlauf** festzustellen. Daraus kann geschlossen, dass sich das gesteigerte Kompetenzerleben noch nicht auf die reflexive Wissensverwendung auswirkt. Hierbei sollte berücksichtigt werden, dass in den programmbezogenen Fortbildungen so bedeutsame und umfangreiche Themen wie ‚Umgang mit Vielfalt‘ und ‚Elternzusammenarbeit‘ in nur je zwei Fortbildungstagen abgehandelt wurden und dass das individuelle Vorwissen nur teilweise berücksichtigt werden konnte. Insgesamt dürften aber **größere Anstrengungen erforderlich** sein, die nicht nur die Programmarbeit als solche betreffen, sondern ganz allgemein die Implementierung einer reflexiven Praxis vor Ort (vgl. Faas 2013).

(4) Während in den Veränderungen der Rahmenbedingungen, des Kompetenzerlebens und der reflexiven Wissensverwendung keine größeren Unterschiede zwischen den Programmen „Chancen – gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ zu erkennen sind, stellt sich dies in Bezug auf **das tatsächliche Handeln**, d.h. die den Kindern und Eltern angebotenen Aktivitäten bzw. deren Häufigkeit anders dar. Hier konnten **nur für ein Programm**, und zwar für das Programm „Chancen-gleich!“, im Programmverlauf signifikante **Verbesserungen** festgestellt werden. Diese betreffen sowohl grundlegende Angebote der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Eltern als auch die Berücksichtigung kultursensibler Aspekte in diesem Zusammenhang. Besonders deutlich sind die Veränderungen dabei in den Bereichen Literacy und Rollenspiel. Für diese haben die MultiplikatorInnen gemeinsam mit den Teams in den Fortbildungen bzw. in der Prozessbegleitung **exemplarisch Handlungsstrategien** entwickelt **und deren Umsetzung** in der alltäglichen pädagogischen Arbeit reflektiert. In „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ gab es solche gemeinsamen Konkretisierungen bestimmter Handlungselemente nicht. Und auch im Programm „Chancen – gleich!“ betraf diese intensive, alle Einrichtungen betreffende Arbeitsweise nur zwei exemplarisch ausgewählte Bereiche. Der erhoffte Transfer auf ähnlich gelagerte Handlungsbereiche während der Programmlaufzeit stellte sich allerdings nicht ein.

Aus diesen Unterschieden in Durchführung und erfasster Wirkung kann abgeleitet werden, dass Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vor allem dann **messbare Veränderungen** nach sich ziehen, wenn sie **konkrete Handlungspraktiken vermitteln**, wenn deren Umsetzung im Alltag durch entsprechende Beratungen begleitet werden und wenn dabei systematisch vorgegangen wird. Diese Folgerungen decken sich mit anderen Forschungsbefunden zu dieser Thematik (vgl. hierzu Roßbach 2009). Vor diesem Hintergrund ist dann zu prüfen, inwiefern insbesondere das Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ Elemente einer auf konkrete Handlungsmöglichkeiten abzielenden Arbeit integrieren kann. Aber auch für das Programm „Chancen – gleich!“ wäre zu fragen, ob solche Handlungsstrategien nicht nur punktuell, sondern in allen relevanten Bereichen entwickelt werden sollten.

(5) Ein weiteres Ergebnis der Evaluation schließt hier direkt an und gibt Hinweise für mögliche Veränderungen der Fortbildungskonzeptionen. Gemeint ist der Befund, dass zwischen den **Selbsteinschätzungen zum professionellen Wissen** und zum **eigenen beruflichen Handeln** sowie den tatsächlich in den Einrichtungen **durchgeführten Kindergruppenaktivitäten deutliche Zusammenhänge** bestehen. So erreichen Fachkräfte, die ihre Wissens- und Kompetenzressourcen hoch einschätzen, signifikant höhere Werte in der Durchführung grundlegender und diversitätssensibler Aktivitäten (vgl. Kap. IV.5.3). Dagegen sind auf der Ebene der Einstellungen bzw. Haltungen keinerlei signifikanten Zusammenhänge zwischen Selbsteinschätzungen und umgesetzten Aktivitäten zu erkennen. Die beiden untersuchten Programme aber setzen verstärkt an der Entwicklung von diversitätssensiblen Haltungen an und weniger an der Vermittlung von Wissensinhalten. Beide **Programme** sollten ihre Konzeption vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses **hinterfragen**. Zusammen mit dem oben diskutierten Befund, dass die **Erarbeitung konkreter Handlungsstrategien** sich erkennbar auf die durchgeführten Aktivitäten in den Einrichtungen auswirken, rückt damit insbesondere das **methodisch-didaktische Wissen** bzw. dessen Vermittlung in den Mittelpunkt.

In diesem Kontext ist weiter zu erwägen, ob die Aneignung methodisch-didaktischen Wissens und die Realisierung entsprechender Handlungsformen im pädagogischen Alltag der Einrichtungen innerhalb der Programmlaufzeit von zwei Jahren gelingen konnten oder ob für die Verankerung der durch die Programmarbeit angestoßenen Entwicklungen nicht eine längere Zeit veranschlagt werden müsste. Das gilt umso mehr, weil sich die Evaluation nicht auf die Durchführung einzelner Maßnahmen, sondern auf die Realisierung bestimmter Handlungsweisen in der regelmäßigen Praxis bezieht. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die angestoßenen Entwicklungen sich mit einer gewissen Verzögerung im pädagogischen Alltag etablieren und damit ggf. erst zu einem späteren Zeitpunkt zu erfassen sind.

(6) Im Zusammenhang mit der Frage nach einer möglichen Weiterentwicklung der untersuchten Programme dürfen aber auch die Personen, welche die Qualifizierungsmaßnahmen durchführen, nicht außer Acht gelassen werden. So zeigen sich zum zweiten Messzeitpunkt in beiden Programmgruppen starke Zusammenhänge zwischen den durchgeführten Aktivitäten und der jeweils die Einrichtungsteams begleitenden **MultiplikatorIn bzw. TrainerIn** (vgl. Kap. IV.5.3). Dies gibt einen Hinweis darauf, dass der **Programmerfolg** nicht zuletzt auch von der jeweiligen, die Fortbildungen und Teambesprechungen durchführenden

Fachkraft abhängig ist. Deshalb ist darüber nachzudenken, inwiefern durch Programmvorgaben und Rahmenbedingungen für die Durchführung sichergestellt werden kann, dass das **Konzept des Programms für die FortbildnerInnen transparent und verbindlich** ist und dass sich die Umsetzung der einzelnen Maßnahmen an einheitlichen Vorgaben orientiert. Solche Vorgaben sollten allerdings ausreichend Raum für die Berücksichtigung einrichtungsbezogener Besonderheiten lassen.

(7) Die bisherigen Reflexionen haben sich vor allem auf die Frage nach den Programmwirkungen bezogen und vor diesem Hintergrund Ansatzpunkte für eine mögliche Weiterentwicklung von „Chancen – gleich!“ bzw. „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ aufgezeigt. Die Bewertung der Programme kann aber nicht einseitig auf diesen Aspekt beschränkt bleiben (vgl. Biesta 2011). Neben den Wirkungen richtete sich von daher der Blick auch insbesondere auf die **Sichtweisen der beteiligten Akteure**; nicht zuletzt in Hinsicht auf die Frage nach der Akzeptanz, die sie dem jeweiligen Programm entgegenbringen. Und die Ergebnisse hierzu sind durchgehend positiv und zeigen, dass die Programme insgesamt eine **hohe Akzeptanz** finden (vgl. IV.7.3). Dies ergibt sich zum einen aus dem Befund, dass sowohl das Programm „Chancen – gleich!“ als auch das Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz!“ von den befragten Fachkräften (ErzieherInnen und LeiterInnen) und von den MultiplikatorInnen bzw. TrainerInnen am Programmende als sehr hilfreich beurteilt wurden, auch wenn die z.T. sehr hohen Erwartungen zum Beginn nicht in vollem Umfang erfüllt werden konnten. Zum anderen zeigen sich die befragten Fachkräfte in beiden Programmen mit der Gestaltung der Fortbildungen und den Teambegleitungen/-beratungen sehr zufrieden. In der *frühstart*-Gruppe wurden dabei insbesondere die große Gestaltungsfreiheit und die Spielräume für eine individuelle Anpassung an die Bedürfnisse vor Ort herausgestellt. Insofern verwundert es nicht, dass – nach Angaben fast aller *frühstart*-TrainerInnen – die **Integration der Programminhalte in den Alltag** der Einrichtungssteams völlig reibungslos verlief. Dieser Aspekt ist in einem direkten Zusammenhang mit der „**konzeptionellen Offenheit**“ des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ zu sehen, das im Vergleich zu „Chancen – gleich!“ weniger auf konkrete inhaltliche Vorgaben für die durchzuführenden Fortbildungen und Praxisberatungen setzt. Zu diesem relativ offenen Konzept von „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ passt der **Einsatz der ergänzenden Elemente** (Koordinierungsstellen, Einsatz von Ehrenamtlichen und von Familienbildungsbausteinen), die die Programmarbeit anreicherten.

Von dieser Betrachtung aus sind die bisherigen, vor allem vor dem Hintergrund der Wirkungsanalysen formulierten Anregungen zu einer stärkeren inhaltlichen Strukturierung der Programme und einer Vereinheitlichung der Umsetzung zu relativieren und durch Anregungen zu einer auf die Bedürfnisse der Einrichtungen bezogenen Arbeitsweise zu ergänzen. Hier wird deutlich, dass **Fragen der Wirkung** und **Fragen der Akzeptanz** durchaus auf verschiedene Gestaltungsoptionen verweisen. Im Kontext von Empfehlungen sind entsprechend beide Aspekte zu berücksichtigen und auszubalancieren.

2.2 Begrenzungen

Bei der Evaluation von implementierten Praxisprogrammen, die an den Erfordernissen der Praxis und weniger an den Notwendigkeiten wissenschaftlicher Begleitforschung orientiert sind, liegen in der Regel Bedingungen vor, die dazu führen, dass im Rahmen der Datenerhebung und Datenauswertungen Ungenauigkeiten und Verzerrungen auftreten. Diese Ungenauigkeiten und Verzerrungen müssen – im Sinne von Begrenzungen – bei der Bewertung der ermittelten Befunde Berücksichtigung finden, damit die Reichweite der Evaluationsergebnisse realistisch eingeschätzt werden kann (vgl. z.B. auch Roßbach/Sechtig/Freund 2010: 116). Dies trifft auch für die empirische Evaluation der Programme „Chancen – gleich!“ und „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ zu, d.h., auch hier sind Begrenzungen gegeben. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die vorangehend referierten und diskutierten Ergebnisse grundlegend in Frage zu stellen sind. Sie sollten aber nicht kontextunabhängig betrachtet und unreflektiert verallgemeinert werden. Im Einzelnen sind folgende Aspekte angesprochen:

(1) Zum einen ist darauf hinzuweisen, dass in „Chancen – gleich!“ die Evaluation nicht vor bzw. zeitgleich mit dem Programm beginnen konnte, sondern erst mit einigen Monaten Verzögerung. Dies führte – neben organisatorischen Schwierigkeiten – dazu, dass manche Fachkräfte/Einrichtungen zum Zeitpunkt der Ausgangserhebung schon die erste Fortbildungsveranstaltung absolviert hatten. In diesen Fällen kann nicht ausgeschlossen werden, dass dies Einfluss auf die erste Befragung, d.h. die hier evozierten Ergebnisse genommen hat.

(2) Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass sich die Untersuchungsstichproben unmittelbar aus den beiden Projekten bzw. der an ihnen teilnehmenden Einrichtungen ergaben; d.h., sie wurden nicht aufgrund von Bedingungen der Vergleichbarkeit bzw. methodischen Erfordernissen zusammengestellt. Dies impliziert, dass die Stichproben in manchen Bereichen klein sind und die beiden Interventionsgruppen hinsichtlich ihrer Merkmalsausprägungen (z.B. Alter, Berufserfahrung) einige Unterschiede aufweisen, was wiederum ein Stichprobenabgleich bei der Auswahl der Vergleichsgruppe schwierig gestaltete. Mit Blick auf die ermittelten Ergebnisse folgt daraus, dass diese zunächst nur für die Stichprobe selbst gelten und nicht ohne weiteres verallgemeinert werden sollten. Zum anderen bedingt die z.T. relativ kleine Fallzahl, dass die in diesem Zusammenhang vorgenommenen statistischen Analysen bzw. ermittelten Signifikanzen vorsichtig zu interpretieren sind. Dies gilt insbesondere für die Gruppenvergleiche, bei denen auf dieser Grundlage evtl. Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen nicht sichtbar werden.

(3) Darüber hinaus ergab sich im Rahmen der vorliegenden Evaluation eine Fluktuation der ProgrammteilnehmerInnen – ein Problem, dass i.d.R. in einer Prä-Post-Untersuchung auftritt. Konkret bedeutet dies, dass Fachkräfte im Kontext von Personalwechsel aus dem Programm ausschieden und andere neu hinzukamen. Diese mussten dann erst eingearbeitet und ggf. nachgeschult werden. Es ist vor diesem Hintergrund nicht auszuschließen, dass hiermit ein Faktor vorliegt, der negativ Einfluss auf die gemessenen Programmeffekte nahm.

(4) Schließlich ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den untersuchten Programmen um komplexe Handlungsmodelle zur Erreichung spezifischer Ziele in einem bestimmten organisationalen Rahmen handelt. Sie sind in den pädagogischen Alltag und die organisationalen

Abläufe einer Einrichtung eingebunden, d.h., sie finden nicht isoliert statt. Daraus resultiert, dass eine kontrollierte Erfassung der Netto-Wirkungen, d.h. der Veränderungen, die eindeutig den Programmen zugeschrieben werden können, nicht möglich war. Insofern kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch in der vorliegenden Evaluation andere Faktoren – wie persönliche Entwicklungsprozesse, emotionale Befindlichkeiten, spezifische strukturelle Rahmenbedingungen etc. – intendierte Wirkungen aufgehoben, abgeschwächt, verstärkt oder aber für Synergieeffekte gesorgt haben, die nicht vollständig kontrolliert werden konnten. Auch die Tatsache, dass ein Teil der Einrichtungen gleichzeitig an anderen Programmen mit ähnlicher Thematik teilnahmen, spielt hier eine Rolle (vgl. Kap. III.2). Dies alles ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

3 Empfehlungen

Vor dem Hintergrund der vorangehend diskutierten Ergebnisse sind nun abschließend Empfehlungen für die Weiterentwicklung von „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ bzw. „Chancen – gleich!“ zu formulieren. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass das **gemeinsame Ziel** der beiden Programme, ErzieherInnen bzw. Einrichtungsteams für die **pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen im Kontext von sozialer und kultureller Vielfalt** zu qualifizieren, mit Blick auf die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern gesellschafts- und bildungspolitisch einen hohen Stellenwert hat. Die Evaluation zeigt, dass **prinzipiell beide Programme** mit ihren zentralen Themen und der Kombination von Inhouse-Fortbildungen und Praxisberatungen **das Potential haben**, diesem Ziel näher zu kommen und das Thema „Vielfalt“ in Kindertageseinrichtungen zu tragen, d.h., um eine pädagogische Arbeit zu implementieren und zu befördern, die zum Ausgleich von sozial und kulturell begründeter Bildungsbenachteiligung beiträgt. Dabei gelingt es jeweils in besonderer Weise, Einfluss auf die **Veränderung der räumlich-materiellen Rahmenbedingungen** zu nehmen sowie die **Verankerung kultursensibler Aspekte und Handlungsziele in den Einrichtungskonzeptionen** voranzutreiben. Des Weiteren finden beide Ansätze bei den beteiligten Fachkräften eine **hohe Akzeptanz** und tragen in bestimmten Bereichen zu einem gesteigerten Kompetenzerleben bei. Allerdings gelingt auf der **Handlungsebene die Realisierung** der konzeptionellen Vorgaben **noch nicht durchgängig**: Während in den „Chancen – gleich!“-Einrichtungen, mit Ausnahme von Aktivitäten im Sozialraum, positive Programmeffekte mit Blick auf die den Kindern und Eltern angebotenen Aktivitäten festzustellen sind, bleiben in den *frühstart*-Einrichtungen solche auf der Handlungsebene messbaren Entwicklungen weitgehend aus; nur im Bereich der Elternzusammenarbeit sind hier in der Tendenz Verbesserungen zu beobachten.

In der Diskussion wurden diese Unterschiede zwischen beiden Programmen insbesondere damit begründet, dass „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ auf **eine eher offene Konzeption** setzt, während in „Chancen – gleich!“ eine **klar gegliederte Fortbildungskonzeption** vorliegt, die den MultiplikatorInnen in spezifischen Schulungen vermittelt wurde. Hinsichtlich der Messbarkeit von Programmeffekten wird also ein Vorteil vor allem im Zusammenhang mit einheitlich vermittelten Vorgaben gesehen. Da auch in „Chancen – gleich!“ nicht in allen Bereichen eindeutige Effekte zu beobachten sind, sondern insbesondere in solchen, für die in den Fort-

bildungen gemeinsam mit den Fachkräften konkrete Handlungsstrategien entwickelt worden sind, liegt auf der Hand, dass **insbesondere die Erarbeitung konkret handlungsleitenden, methodisch-didaktischen Wissens** zu einer Verbesserung des konkreten pädagogischen Angebots beitragen kann. Demgegenüber ist zu beachten, dass im Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“ hohe Akzeptanzwerte erzielt werden, die u.a. im Zusammenhang mit den offenen Vorgaben und **großen Handlungsspielräumen** dieses Programms zu sehen sind und die es ermöglichen, die Programmarbeit an die jeweilige Situation vor Ort anzupassen.

Diese verschiedenen Facetten der herausgearbeiteten Befunde formulieren Hinweise darauf, dass eine **mögliche Weiterentwicklung der Programme behutsam** erfolgen sollte. Beide Programme sollten in ihrer Grundgestalt beibehalten werden, sie sind aber insbesondere in Hinsicht auf eine **Verbesserung des Outputs**, d.h. der Qualität der pädagogischen Interaktionen in den Einrichtungen im Sinne der Programmziele, weiterzuentwickeln. Die hier vorgelegten Empfehlungen beziehen sich zum einen auf Fragen der Programmkonzeption, zum anderen auf inhaltliche Aspekte und zum dritten auf die Rahmenbedingungen vor Ort. Schließlich wird die in beiden Programmen diskutierte Verstetigung der Programminhalte thematisiert.

3.1 Empfehlungen zu konzeptionellen Fragen

(1) Für die Weiterentwicklung der **schriftlichen Grundlagen**, die die jeweilige **Programmkonzeption** sowie Hinweise zu deren Vermittlung an die beteiligten Fachkräfte beinhalten, erscheinen auf der Grundlage der Auswertung der Qualifizierungsarbeit folgende Aspekte von zentraler Bedeutung: Die Papiere sollten neben einer **differenzierten Themenstellung** und einer **klaren Aufgabenbestimmung** auch Aussagen zum **erwarteten Output** enthalten. Gemeint ist, dass ergänzend zu den Zielen – als Bezugspunkte für die Arbeit der FortbildnerInnen – überprüfbare Kriterien für gute pädagogische Praxis benannt werden. Zu begründen ist dies zum einen mit der damit einhergehenden Konkretisierung des erwarteten pädagogischen Handelns, die den Transfer in die Praxis unterstützen dürfte. Zum anderen werden damit Anpassungen an die Bedingungen vor Ort in Form einer „offenen Konzeption“ ermöglicht: Qualitätskriterien lassen einen gewissen Freiraum in der Durchführung, da sie nur Aussagen über das anzuzielende Ergebnis machen, nicht aber über den zu wählenden Weg dorthin.

(2) Die in der Evaluation gewonnene Erkenntnis, dass sich die Kompetenzen der Fachkräfte in den drei Dimensionen **Haltung, Wissen und Handeln** voneinander unabhängig entwickelten, bedeutet auch, dass hohe Werte im Bereich der Haltung nicht unmittelbar mit hohen Werten in den Bereichen des Wissens und des Handelns der Fachkräfte einhergehen. Jenseits einer **auf Haltung** und Reflexionsfähigkeit bezogenen **Entwicklungsarbeit** sind insofern in den Fortbildungen auch explizit die **Entwicklung von Wissen** und die **Implementierung spezifischer Handlungsformen** in den Blick zu nehmen. Dies stellt eine ebenso bedeutsame, **eigenständige Aufgabe** dar, bei der es gilt, Theorie und Praxis in angemessener Weise miteinander zu vermitteln. Dazu bedarf es einer klareren Darlegung von Reflexions- und Wissenszielen, vor allem aber auch von **Handlungszielen**. Die in diesem Zusammenhang vorangehend schon angesprochenen **Kriterien guter pädagogischer Praxis** sollten

allerdings nicht nur gesetzt, sondern im Fortbildungszusammenhang von den Teams in ihrem fachwissenschaftlichen Kontext und in Hinsicht auf ihre alltagspraktischen Implikationen diskutiert und reflektiert werden (vgl. hierzu auch Tietze 2002).

(3) An diesen Handlungszielen und Kriterien sollte sich dann auch die **Praxisbegleitung** orientieren. Die FortbildnerInnen sollten also bei der Praxisentwicklung vor Ort im Horizont der Programmvorgaben agieren und die Realisierung der Vorgaben und Vereinbarungen regelmäßig vor diesem Hintergrund reflektieren. Es wäre sinnvoll, auch zusätzliche **FortbildnerInnen**, wie sie etwa im Programm „frühstart Rheinland-Pfalz“ im Rahmen der LeiterInnen-Fortbildungen, der ThemenpatInnen- oder BrückenbauerInnen-Fortbildungen eingesetzt wurden, auf das jeweilige Programm bzw. solche Handlungsziele zu verpflichten.

(4) Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Frage der **Vermittlung von Theorie-Praxis-Bezügen**. Hierfür können sehr unterschiedliche Instrumente eingesetzt werden. Sie sollen die Fachkräfte dabei unterstützen, **Transfer- bzw. Übertragungsprozesse** nachzuvollziehen und selbst zu gestalten. Im Programm „Chancen – gleich!“ ist in diesem Zusammenhang das **Instrument** der „**Zielvereinbarung**“ angesprochen, mit dessen Hilfe die Fachkräfte jeweils am Ende einer Fortbildungseinheit eine praxisbezogene Konkretisierung der erarbeiteten Erkenntnisse vornehmen sollen. Zwar fiel den Fachkräften die Formulierung von Zielvereinbarungen nicht leicht, dennoch kann es insgesamt als hilfreicher Ansatz bewertet werden. Insofern ist zu empfehlen, das Instrument – sorgsam begleitet – weiterhin einzusetzen, um die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis im Sinne der Programmkonzeption zu unterstützen. In dieser Absicht sind aber auch weitere Zugänge denkbar: Zur Intensivierung der Vermittlung von Theorie und Praxis und zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit wird vorgeschlagen, verstärkt **Elemente zur Selbstreflexion**, die auf die im jeweiligen Programm formulierten Zielvorgaben und Handlungskriterien Bezug nehmen, einzubeziehen – etwa in Form von **Selbsteinschätzungsbögen** und **Selbstbeobachtungsaufgaben**. Mit diesen Instrumenten kann dann auch im Rahmen von Teamreflexionen gearbeitet werden.

3.2 Empfehlungen zu Themen und Inhalten der Programme

(1) Die **zentralen Themen**, die in den Fortbildungsveranstaltungen beider Programme bearbeitet wurden, erscheinen in der gegenwärtigen Situation als relevant und **wichtig**. Der thematische Zuschnitt der Programme sollte also beibehalten werden. Im Hinblick auf das Ziel einer Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit wird die Konzentration des Programms „Chancen – gleich!“ auf das **Thema Migration** allerdings als Engführung angesehen, die zugunsten eines weiteren Verständnisses von **Diversität** aufgegeben werden sollte. Gemeint ist, dass auch **Aspekte** wie Armut, prekäre Lebensverhältnisse, Geschlecht und Familiensituation verstärkt thematisiert bzw. in den Blick genommen werden müssten.

(2) Ein weiterer thematischer Aspekt, der in beiden Programmen die zentralen Themen sinnvoll ergänzt, ist der thematische **Bereich „Kooperation und Vernetzung im Sozialraum“**. Für diesen Bereich lässt sich in allen Untersuchungsteilen und zu allen Untersuchungszeitpunkten ein **hoher Entwicklungsbedarf** konstatieren. Offensichtlich sind für Entwicklungen in diesem Bereich ein größerer Aufwand und eine höhere Intensität der Programmarbeit notwendig. Als erster Schritt könnte eine engere Verknüpfung dieses Themenbereichs mit

den Themen „Vielfalt gestalten“ und „Zusammenarbeit mit Familien“ zu mehr Akzeptanz und Handlungsrelevanz verhelfen. Zugleich müssen aber auch vor Ort Ressourcen für eine solche intensive pädagogische Arbeit gegeben sein, vor allem in zeitlicher Hinsicht.

(3) Wenn die Programme auf eine Verbesserung von Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zielen, erscheint es sinnvoll, dass in der **Programmarbeit** auch das **Bildungssystem** bzw. **die Bildungsbiographie der Kinder** in den Blick genommen wird. Damit wäre der Zusammenarbeit mit der **(Grund-)Schule** ein höherer Stellenwert einzuräumen. Weiter wären auch die schulbezogenen Erwartungen, Ängste und Sorgen der Eltern zu thematisieren. Schließlich erscheint gegenwärtig im Kontext von Diversität das **Thema Religion/Interreligiöses Lernen** wichtig; es sollte in den Programmen inhaltlich noch deutlicher verankert werden.

(4) Das Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ enthält einige **ergänzende Programmelemente mit innovativem Charakter** (Koordinierungsstellen, ehrenamtliche BrückenbauerInnen und „Bildungsbausteine“). Zwar wurden diese nicht in die vergleichende Evaluation einbezogen⁴⁵, doch soll hier erwähnt werden, dass sie für die Kindertageseinrichtungen sehr **bereichernd** sein können. Allerdings stellen solche Elemente, die bisher nicht in der Tradition der deutschen Frühpädagogik verankert sind, gegenwärtig immer auch eine **Herausforderung für die Teams** dar. Deshalb wird empfohlen, solche innovativen Elemente nur in die Programmarbeit aufzunehmen, wenn eine fachliche **Unterstützung** in diesem Bereich gewährleistet ist.⁴⁶ In diesem Kontext soll dann auch angemerkt werden, dass ebenso das ergänzende „**Praxisprojekt**“ des Programms „Chancen – gleich!“ interessante Möglichkeiten zur Vertiefung der Programmarbeit bot.

3.3 Empfehlungen zu Rahmenbedingungen und Ressourcen in den Einrichtungen

(1) Die Samples der an den Programmen teilnehmenden Einrichtungen waren sehr heterogen. Die Auswertung auf Einrichtungsebene zeigt in beiden Programmen sehr unterschiedliche Entwicklungen, darunter auch einige Einrichtungen mit geringen Eingangs- und Ausgangswerten. Es ist davon auszugehen, dass in diesen Einrichtungen die Programmarbeit durch Hinderungsfaktoren (vgl. Kap. III.7.3) beeinträchtigt wurde. Deshalb wird es als sinnvoll angesehen, durch eine **eingehende Analyse der Ausgangssituation** in jeder Einrichtung vor Programmbeginn sicherzustellen, dass die Voraussetzungen für eine gelingende Realisierung des jeweiligen Programms gegeben sind (ausreichende personelle Ressourcen, keine schwierigen Vorhaben während der Programmlaufzeit wie z.B. größere Baumaßnahmen, keine gravierenden Teamkonflikte, intrinsische Motivation des Teams). Auf Grund dieser Ausgangsanalyse sollten dann die konkreten Ziele der Programmarbeit auf die jeweiligen Bedingungen und **Möglichkeiten der einzelnen Einrichtung** abgestimmt und die Arbeitsschritte festgelegt werden.

⁴⁵ Hintergrund ist die Konzentration auf die Analyse der beiden Programme gemeinsamen Aspekte.

⁴⁶ Erwähnt werden soll hier aber die Tatsache, dass regional (z.B. die Stadt Nürnberg in Zusammenarbeit mit dem Institut ISKA) Erfahrungen bezüglich des Einsatzes von Ehrenamtlichen in Kindertageseinrichtungen vorliegen.

(2) In beiden Programmen wurden zur Verankerung der Programmarbeit in den Einrichtungen die **Ressourcen vor Ort** genutzt, indem neben den LeiterInnen auch **Fachkräfte aus den Teams (Co-MultiplikatorInnen bzw. ThemenpatInnen)** mitgewirkt haben. Deren Qualifizierung sollte allerdings zeitlich und inhaltlich noch besser auf die Anforderungen der Programme abgestimmt werden; für das Programm „Chancen – gleich!“ besteht hier besonderer Entwicklungsbedarf.

(3) Im Kontext von Rahmenbedingungen und Ressourcen der Programmarbeit muss auch die Frage nach dem **Umfang der Fortbildungsmaßnahmen** gestellt werden. Die Konzepte beider Programme bieten mit jeweils acht Fortbildungstagen, d.h. ca. 64 Fortbildungsstunden, in zwei Jahren durchaus einen erheblichen Input; allerdings ergibt der Blick auf die Fortbildungseinheiten zu den einzelnen Themen mit maximal je zwei Fortbildungstagen eine weniger überzeugende Bilanz. Dass der Zeitaufwand für Fortbildungen höher liegen sollte, ist evident, aber eine solche Forderung nach **mehr Fortbildungstagen** ist konfrontiert mit dem Problem, wie sich diese in den Alltag der am Programm teilnehmenden Einrichtungen und den schon bereits jetzt hoch belasteten Fachkräften einpassen lassen.

Eine Intensivierung der Lern- und Entwicklungsprozesse könnte evtl. auch durch eine stärkere Eigenaktivität der Fachkräfte, z.B. initiiert durch spezifische **Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben** und **die Durchführung eigener Entwicklungsaufgaben**, erreicht werden. Aber angesichts der angespannten Personalsituation erscheint es nicht möglich, eine solche Arbeitsform ohne den Einsatz und die Finanzierung von Entlastungskräften zu realisieren.

3.4 Empfehlungen zur Verstetigung der Programme

(1) Dass in beiden Programmen nach Ablauf der regulären Programmlaufzeit von den Fachkräften der Wunsch geäußert wurde, im Hinblick auf eine **nachhaltigere Wirkung der Programmarbeit** Maßnahmen zur Verstetigung der Programme zu treffen, spricht für eine hohe Akzeptanz des Themas und der Programmarbeit. Vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse lässt sich eine Fortsetzung der Arbeit an den Programmzielen über die eigentliche Programmlaufzeit hinaus befürworten. Sie sollte insbesondere auf die Vergegenwärtigung der Programminhalte und deren Umsetzung in konkretes Handeln abzielen. Die in beiden Programmen vorgeschlagenen Maßnahmen betreffen vor allem **Austauschtreffen** der Fachkräfte, die bei „Chancen – gleich!“ als Qualitätszirkel bezeichnet werden. Im Programm „*frühstart* Rheinland-Pfalz“ sollen außerdem einzelne **Fortbildungseinheiten** mit Praxisberatungen kombiniert werden, um die längerfristige Wirksamkeit der Programmarbeit zu fördern. Es erscheint sinnvoll, auf diese Weise das Weiterwirken der Programmenthemen und die Festigung der im Programm erarbeiteten Erkenntnisse und Handlungsansätze zu unterstützen.

(2) Für beide Programme ist geplant, **Fortbildungseinheiten zu Programmenthemen** auch anderen Einrichtungen anzubieten; ebenso ist die Übernahme von einzelnen Fortbildungselementen in die Fortbildungsprogramme der beteiligten Träger vorgesehen. Allerdings ist zu erwarten, dass die **Wirkung einer solchen „schlankeren“ Form** der Programme durch das Fehlen der kontinuierlichen Arbeit mit den FortbildnerInnen geringer sein wird als die der

umfassenden Version. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie der Anschluss an den Programmkontext als Ganzes aufrechterhalten werden kann.

(3) Eine weitere Möglichkeit zur Verstetigung der Programmarbeit liegt darin, dass die Träger den Einrichtungen **Anreize für eine nachhaltige Arbeit an den Programmenthemen** bieten. Grundlage dafür sollten speziell erarbeitete **Kriterien** sein (s.o.), die die Fortsetzung und Vertiefung der Programmarbeit und die Realisierung der dort erarbeiteten Handlungsformen dokumentieren; ihre Berücksichtigung in der täglichen pädagogischen Arbeit sollte in irgendeiner Form (vom Träger) honoriert werden.

VI Literatur

AUERNHEIMER, G. (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

BAUMEISTER, K./GRIESER, A. (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. München: DJI (WiFF)

BAUMERT, J./KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 4. S. 469–520.

BECKH, K./MAYER, D./BERKIC, J./ BECKER-STOLL, F. (2014): Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Frühe Bildung 3(2). S. 73 – 81.

BIESTA, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hg.): Wissen, was wirkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-121.

BMFSFJ (2012): Offensive Frühe Chancen. Verfügbar unter:
http://www.fruehechancen.de/informationen_fuer/institutionen/dok/1008.php [14.04.2014].

BORKE, J./DÖGE, P./KÄRTNER, J. (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren: Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF): München: Deutsches Jugendinstitut.

BORTZ, J./LIENERT, G. A./BOEHNKE, K. (2008): Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik, 3. Aufl. Heidelberg: Springer.

DAHLHEIMER, S./FAAS, S./THIERSCH, R. (2014a): Evaluation des Programms „Chancen – gleich!“. Kulturelle Vielfalt in frühkindlichen Bildungsprozessen – ein Qualifizierungsprogramm für pädagogische Fachkräfte. Abschlussbericht. Tübingen

DAHLHEIMER, S./FAAS, S./THIERSCH, R. (2014b): Evaluation des Programms „*frühstart* Rheinland-Pfalz“. Qualifizierungsoffensive für Kitas. Abschlussbericht. Tübingen.

DECI, E. L./RYAN, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

DEWE, B. (1998): Zur Relevanz der Professionstheorie für pädagogisches Handeln. In: Schulz, W. K. (Hg.): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich. S. 67-86.

DIPPELHOFER-STIEM, B (2012): Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In: Fried, L./ Dippelhofer-Stiem, B.; Honig, M.-S., Liegle, L.: Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, S. 129-161.

FAAS, S. (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden: Springer VS.

FAAS, S. (2014): Wissen und Können einer kindheitspädagogischen Profession. In: Betz, T./Cloos, P. (Hg.): Kindheit und Profession. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 176-190.

FAAS, S./TREPTOW, R. (2010): Zur Konstruktion individueller frühpädagogischer Handlungskompetenz und zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft 3. S. 164-175.

FISCHER, S./FRÖHLICH-GILDHOFF, K. (2012): Chancen – gleich! Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen – ein Qualifizierungsprogramm für pädagogische Fachkräfte. Das Curriculum – Grundlagen und Materialien. Unveröff. Reader.

FRIED, L. (2010): Wie steht es um die Sprachförderkompetenz von deutschen Kindergarten-erzieherinnen? Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Fischer, H.-J./Gansen, P./Michalik, K. (Hg.): Sachunterricht und frühe Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 205–218.

FRIEDRICH, G./ GALGÓCZY, V. (2004): Komm mit ins Zahlenland. Freiburg: Christophorus-Verlag.

FRÖHLICH-GILDHOFF, K./NENTWIG-GESEMANN, I./PIETSCH, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.

GEMEINNÜTZIGE HERTIE-STIFTUNG (Hg.) (2012): frühstart-Leitfaden. Ziele, Inhalte und Kompetenzen. Frankfurt.

GEMEINNÜTZIGE HERTIE-STIFTUNG (Hg.) (2013): frühstart-Navigator. Ein Leitfaden für die Praxis. Frankfurt.

GOGOLIN, I./DIRIN, I./KLINGER, T./LANGE, I./LENGYEL, D./MICHEL, U./NEUMANN, U./REICH, H. H./ROTH, H.-J./SCHWIPPERT, K. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Hamburg: FörMig Edition.

HAMBURGER, F. (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Weinheim: Juventa.

HIPPEL, A. v. (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, *Pädagogische Professionalität*. S. 248-267.

HORN, K.-P. (2006): Professionalisierung durch Akademisierung? Erkenntnisse aus der Geschichte der Lehrerbildung. In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Deutsches Jugendinstitut. S. 35-45.

KÄHLER, W.-M. (2010): Statistische Datenanalyse. Wiesbaden: Springer VS

KALPAKA, A. (2001): Von Elefanten auf Bäumen. Kompetentes pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft - Anforderungen, Überforderungen, Chancen. In: KiTa spezial, Sonderausgabe zu KiTa aktuell. Heft 3. S. 5-10.

KARDORFF, E. (2006): Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: rowohlt. S. 63-91.

- KÖNIG, A./FRIEDERICH, T. (Hg.) (2014): Inklusion durch Sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- KRIPPENDORFF, K. (1980): Content Analysis: An Introduction to its Methodology. Newbury Park: SagePublications.
- KROMREY, H. (2009): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart: UTB.
- KUNZ, T./ PUHL, R. (2011): Arbeitsfeld Interkulturalität: Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. Weinheim: Juventa.
- LIEGLE, L. (2011): Pädagogische Prinzipien zur Rechtfertigung von Kontinuität in den Bildungsverläufen von Kindern. In: Oehlmann, S./Manning-Chlechowitz, Y./Sitter, M. (Hg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim: Juventa. S. 159-171.
- LIST, G. (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- MAYRING, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- MICHEEL, H.-G. (2010): Quantitative empirische Sozialforschung. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- MINISTERIUM FÜR INTEGRATION, FAMILIE, KINDER, JUGEND UND FRAUEN RHEINLAND-PFALZ (2012): Verwaltungsvorschrift „Förderung von Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten ...“. http://leb.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/leb.bildung-rp.de/Gesetze__Verord.__VV__usw/Verwaltungsvorschriften/200_Foerderung_von_Sprachfordermassnahmen_in_Kindergaerten_sowie_von_Massnahmen_der_Vorbereitung_des_UEbergangs_vom_Kindergarten_zur_Grundschule_05.12.28.pdf
- NUNNALLY, J. C. (1978): Psychometric theory. New York: McGraw-Hill.
- OBERHUEMER, P./SOLTENDIEK, M./ Ulich, M. (2010): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- PENNER, Z./KRÜGEL, C. (2007): Sprache und frühkindliche Bildung. Das Programmhandbuch. Köln: Bildungsverlag eins.
- PETER, S. I. (1997): Kundenbindung als Marketingziel. Identifikation und Analyse zentraler Determinanten. Wiesbaden: Gabler.
- RAA HAUPTSTELLE (2004): Rucksack-Projekt/Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Verfügbar unter: http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Info_Rucksack.pdf [20.12.2013]
- REISCHMANN, J. (2006): Weiterbildungs-Evaluation: Lernerfolg messbar machen, 2. Aufl. Augsburg: ZIEL.

RIETMANN, S./HENSEN G. (Hg.) (2008): Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Wiesbaden: VS.

ROßBACH, H.-G. (2006): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, L./Roux, S. (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim und Basel: Beltz. S. 280-292.

ROßBACH, H.-G. (2008): Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hg.), Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, 2. Aufl. Wiesbaden: VS. S. 123-131.

ROßBACH, H.-G. (2009): Expertise zum Programmkonzept von frühstart – Deutsch und interkulturelle Bildung im Kindergarten. (unveröffentlichtes Dokument).

ROßBACH, H.-G./SECHTIG, J./FREUND, U. (2010): Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KIDZ“. Ergebnisse der Kindergartenphase. Bamberg: Universität Bamberg.

ROßBACH, H.-G./TIETZE, W. (2007): Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-R-E). – unveröffentlichte Forschungsversion.

SCHNELL, R. (1997): Nonresponse in Bevölkerungsumfragen. Ausmaß, Entwicklung und Ursachen. Leske + Budrich: Opladen.

STOCKÉ, V. (2004): Entstehungsbedingungen von Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit. Ein Vergleich der Prognosen der Rational-Choice Theorie und des Modells der Frame-Selektion. In: Zeitschrift für Soziologie. Heft 4. S. 303-320.

STOCKMANN, R. (2004): Evaluation staatlicher Entwicklungspolitik. In: ders. (Hg.) : Evaluationsforschung. Opladen: Leske + Budrich. S. 375-410.

THIERSCH, R. (2001): Sozialräumliche Aspekte von Bildungsprozessen. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg: Lambertus. 242-257.

THIERSCH, R. (2008): Elternbildung und Erziehungspartnerschaft in der Kindertagesbetreuung. In: Beck, H./Schmidt, H. (Hg.): Bildung als diakonische Aufgabe. Befähigung – Teilhabe – Gerechtigkeit. Stuttgart: Kohlhammer. S. 191-212.

TIETZE, W. (2002): Qualitätskriterien und Qualitätsfeststellung – Implikationen der Nationalen Qualitätsinitiative für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Teilprojekte I und II). In: FTHENAKIS, W. E./OBERHUEMER, P. (Hrsg.), Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied u.a.: Luchterhand, 279-287.

TIETZE, W./BECKER-STOLL, F./BENSEL, J./ECKHARDT, A. G./HAUG-SCHNABEL, G./KALICKI, B./KELLER, H./LEYENDECKER, B. (HG.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar: das netz.

TIETZE, W./SCHUSTER, K.-M./ROßBACH, H.-G. (2012): Kindergarten-Skala (KES-R-Z). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford, Debby Cryer. – unveröff. Forschungsversion.

TREPTOW, R. (2010): Internationalität und Vergleich in der Sozialen Arbeit. Zwischen Projektkooperation und Grundlagenforschung, In: Thole, W. (Hg.) (2010): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften. S.1145-1161.

TREPTOW, R. (2014): Kompetenz – das große Versprechen. In: Faas, S./Bauer, P./Treptow, R. (Hg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer VS. S. 21-39.

WAGNER, P. (2008) (Hg.): Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.