

Der Ansatz der Evidenzbasierung wird aktuell auch in der Frühpädagogik als mögliche Strategie eines effizienten Wissenschafts-Praxis-Transfers und von Forschungsprogrammen diskutiert und umgesetzt. Doch wie gelingt es, diesen Ansatz im Feld der Frühpädagogik zu implementieren?

Mit dieser Frage beschäftigt sich die Bundesweite Tagung für Nachwuchswissenschaftler_innen „Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik“, deren Ergebnisse im vorliegenden Tagungsband dokumentiert sind. Die vielfältigen Beiträge der (inter)nationalen Expert_innen und der beteiligten Nachwuchswissenschaftler_innen im frühpädagogischen Feld geben nicht nur einen Überblick über den aktuellen Stand in Großbritannien und Deutschland, sondern wagen auch einen Ausblick auf die Perspektiven der Evidenzbasierung in der Frühpädagogik.

Zu den Themen zählen u. a. die Grundlagen einer Evidenzbasierten Praxis und Politik in der Frühpädagogik, die Evidenzbasierung im Kontext der Professionalisierung und Organisationsentwicklung im frühpädagogischen Feld sowie die Evidenzbasierung im Kontext der Gestaltung von Bildungsprozessen im Setting Kita.

Herausgebende: **Annette Schmitt**, Professorin für Bildung und Didaktik im Elementarbereich an der Hochschule Magdeburg-Stendal; **Matthias Morfeld**, Professor für System der Rehabilitation an der Hochschule Magdeburg-Stendal; **Elena Sterdt**, wiss. Mitarbeiterin und Geschäftsführerin im Kompetenzzentrum Frühe Bildung an der Hochschule Magdeburg-Stendal; **Luisa Fischer**, wiss. Mitarbeiterin im Kompetenzzentrum Frühe Bildung an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

ISBN 978-3-95462-503-1



9 783954 625031

Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik

mitteldeutscher verlag

Annette Schmitt
Matthias Morfeld
Elena Sterdt
Luisa Fischer (Hrsg.)

Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik

Ein Tagungsbericht



Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik

Annette Schmitt, Matthias Morfeld,
Elena Sterdt und Luisa Fischer (Hrsg.)

Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik

Ein Tagungsbericht

mitteldeutscher verlag

Das Projekt „Bundesweite Tagung für Nachwuchswissenschaftler_innen: Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik“ wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms „Empirische Bildungsforschung, Qualität in der Hochschullehre“ gefördert (FKZ: 01 JG 1407).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Umschlagfoto: Stephanie Fischer

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek registriert diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten im Internet unter <http://d-nb.de>.

Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. – Alle Rechte vorbehalten. Recht zur fotomechanischen und digitalen Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages.

2015

© mdv Mitteldeutscher Verlag GmbH, Halle (Saale)

www.mitteldeutscherverlag.de

Gesamtherstellung: Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale)

ISBN 978-3-95462-503-1

Printed in the EU

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
---------------	---

Teil I

Grundlagen einer Evidenzbasierten Praxis und Politik in der Frühpädagogik	9
--	----------

Eva Lloyd

Eröffnungsvortrag: Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik in Großbritannien	10
---	----

Annette Schmitt und Matthias Morfeld

Status quo, methodische Herausforderungen und Perspektiven einer Evidenzbasierten Frühpädagogik in Deutschland	25
---	----

Teil II

Professionalisierung und Organisationsentwicklung im frühpädagogischen Feld.....	36
---	-----------

Anja Schwentesius

Zur Implementierung des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt – eine Analyse der Bedeutung von <i>Bildung: elementar</i> – <i>Bildung von Anfang an</i> für Pädagoginnen	38
--	----

Daniela Glaubitz

Ein Ländervergleich: Worin unterscheiden sich Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg von anderen?	52
---	----

Stefan Faas und Sabrina Dahlheimer

Effekte von Fortbildungen im Elementarbereich: Zu Fragen des Messens und Bewertens im Kontext von Programmevaluationen	66
---	----

Teil III

Gestaltung von Bildungsprozessen im Setting Kita 83

Raimund Geene und Susanne Borkowski

Erfolgsabschätzung der Gesundheitsziele im Setting Kita und Ableitung
eines Evaluationskonzepts – Expertise im Rahmen des Gesundheitsziels
„Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung“ 85

Marie Funke, Jenny Greif und Andrea G. Eckhardt

Die Umsetzung gesunder Ernährung in Kindertagesstätten 96

Michaela Koch

U3 mit Profil! Eine qualitative Studie mit Fachkräften
und Lehrenden der frühen Kindheit zu der Aufnahme
von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen 108

Heike Wadepohl

Bindungs- bzw. Beziehungsgestaltung von frühpädagogischen
Fachkräften – eine Videostudie 122

Matthias Morfeld und Annette Schmitt

Fazit und Ausblick: Perspektiven der Evidenzbasierung
in der Frühpädagogik 136

Anhang

Eva Lloyd

Workshopskizze: Erfahrungen mit Evidenzbasierter Praxis
und Politik in Großbritannien 140

Kristin Liabo

Methoden und Techniken für systematische Reviews 144

Zu den Autorinnen und Autoren 148

Vorwort

Der aus der Medizin stammende Ansatz der Evidenzbasierung wird aktuell auch in der Frühpädagogik als mögliche Strategie eines effizienten Wissenschafts-Praxis-Transfers und der Planung bildungspolitischer Maßnahmen sowie von Forschungsprogrammen diskutiert und umgesetzt.

Doch wie gelingt es, den Ansatz der Evidenzbasierung im Feld der Frühpädagogik zu implementieren? Mit dieser Frage beschäftigte sich die *Bundesweite Tagung für Nachwuchswissenschaftler_innen: Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik*, die am 23. und 24.10.2014 am Kompetenzzentrum Frühe Bildung der Hochschule Magdeburg-Stendal stattfand. Die Tagung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms „Empirische Bildungsforschung, Qualität in der Hochschullehre“ gefördert (FKZ: 01 JG 1407), dessen Schwerpunkt auf der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses liegt.

Allgemeine Zielsetzung der Tagung war es, im Kontext der aktuellen Entwicklungen hinsichtlich der Professionalisierung des Personals in Kitas, der Etablierung akademischer Ausbildungsgänge und der Intensivierung der Forschung, den Ansatz der Evidenzbasierung dem wissenschaftlichen Nachwuchs in der Frühpädagogik zugänglich zu machen, entsprechende Kompetenzen zu vermitteln sowie den Ansatz unter Einbezug von Fachwissenschaftler_innen und forschungsinteressierten Praktiker_innen zu diskutieren. Mit Vertreter_innen aus Wissenschaft und Praxis wurden – im Rahmen von Vorträgen, Workshops, Foren und einer abschließenden Diskussionsrunde – unter Beteiligung internationaler Expertinnen der aktuelle Stand sowie Ziele, Methoden und Strategien der Evidenzbasierung in der Frühpädagogik diskutiert. Die Tagung sollte zu einer Erweiterung des Kenntnisstandes und von Kompetenzen hinsichtlich der Evidenzbasierung als einer Strategie der Wissensdissemination beitragen sowie zur Vertiefung des Verständnisses der Angemessenheit unterschiedlicher Forschungsdesigns für Fragestellungen der frühpädagogischen Wirkungsforschung.

Die Beiträge und Ergebnisse dieser Tagung sind in dem vorliegenden Band zusammengefasst. Die Vortragenden thematisieren auf nationaler und internationaler Ebene allgemeine Grundlagen einer Evidenzbasierten Praxis und Politik in der Frühpädagogik. In den Ausführungen der Nachwuchswissenschaftler_innen werden konkrete Forschungsarbeiten zu den Themenbereichen *Professionalisierung und Organisationsentwicklung im frühpädagogischen Feld*

und *Gestaltung von Bildungsprozessen im Setting Kita* vorgestellt sowie deren Beitrag zur Evidenzbasierung der frühpädagogischen Praxis diskutiert. Im Verlauf der Tagung geführte Diskussionen werden im Ausblick aufgegriffen, und es werden die gemeinsam entwickelten Perspektiven der Evidenzbasierung in der Frühpädagogik aufgezeigt. Vervollständigt wird der Band durch die Skizzen der beiden Workshops der Referentinnen des britischen EPPI-Centres Eva Lloyd und Kristin Liabo zu den Themen *Erfahrungen mit Evidenzbasierter Praxis und Politik in Großbritannien* und *Methoden und Techniken für systematische Reviews*.

Der Tagungsband versteht sich als Anstoß einer breiten fachöffentlichen Diskussion der Möglichkeiten, den Ansatz der Evidenzbasierung in der Frühpädagogik zu implementieren, etwa in entsprechenden Curricula von Studiengängen sowie bei der Begutachtung von Forschungsvorhaben. Auch wünschen wir uns, dass er zu einer bundesweiten Vernetzung der wissenschaftlichen Gemeinschaft der Frühpädagogik beiträgt, die der weiteren Profilbildung des Fachs dient und eine Grundlage für abgestimmte Forschungsstrategien in der Frühpädagogik im Rahmen eines evidenzbasierten Ansatzes bildet.

Wir danken herzlich für die Förderung durch das BMBF, die dieses Vorhaben ermöglicht hat. Auch bedanken wir uns herzlich bei Frau Priska Buchner und Frau Jennifer Trümpler die den internationalen Austausch durch ihre Übersetzungen von Texten und Diskussionsbeiträgen erheblich erleichtert haben.

Stendal, im Januar 2015

Die Herausgeberinnen und der Herausgeber

Teil I

Grundlagen einer Evidenzbasierten Praxis und Politik in der Frühpädagogik

Den Auftakt des Bandes, in dem die Grundlagen einer Evidenzbasierten Praxis und Politik in der Frühpädagogik behandelt werden, bildet der Vortrag¹ von *Eva Lloyd* zur Eröffnung der Tagung. Als internationale Expertin der Evidenzbasierung in der Frühpädagogik stellt sie die Ursprünge dieses aktuellen Ansatzes sowie ihre Erfahrungen in der Politik und Praxisentwicklung in Großbritannien und den USA vor. Zudem erörtert sie die in diesem Ansatz verwendeten Methoden und Techniken der Forschungssynthese anhand von Beispielen aus dem Gebiet der Frühpädagogik. Als Vertreterin dieses Forschungsansatzes ist ihr vor allem daran gelegen, dessen Nützlichkeit aufzuzeigen. Gleichermaßen setzt sie sich jedoch mit der kontroversen Diskussion der Evidenzbasierung in den Sozialwissenschaften auseinander. Im zweiten Beitrag dieses Kapitels zeigen *Annette Schmitt* und *Matthias Morfeld* den aktuellen Stand und methodische Anforderungen einer Evidenzbasierten Frühpädagogik in Deutschland sowie die damit einhergehenden Herausforderungen auf. Die Angemessenheit des Ansatzes der Evidenzbasierung in der Frühpädagogik und dessen möglicher Nutzen für die Zugänglichkeit der „besten verfügbaren Praxis“ im Feld der Frühpädagogik werden reflektiert.

¹ Der Vortrag wurde von Eva Lloyd verschriftlicht und für den vorliegenden Tagungsband ins Deutsche übersetzt.

Eröffnungsvortrag: Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik in Großbritannien

Zu Beginn dieses Vortrags gehe ich auf die Ursprünge dieses aktuellen Ansatzes in der Politik und Praxisentwicklung ein. Anschließend erörtere ich die in diesem Ansatz verwendeten Methoden der Forschungssynthese anhand von Beispielen aus dem Gebiet der Frühpädagogik. Abschließend werden wir uns mit der kontroversen Diskussion dieses Ansatzes in den Sozialwissenschaften beschäftigen.

Ergänzend zu diesem Vortrag werden in den Workshops von meiner Kollegin Kristin Liabo und mir die Methodologien und Techniken zur Forschungssynthese, die gegenwärtig in Großbritannien, den USA und sogar weltweit verwendet werden, detaillierter dargestellt. Wir sind uns beide bewusst, dass unsere europäischen Kolleg_innen im Forschungsdesign und in der Interpretation zu einem phänomenologischen Ansatz tendieren, untermauert durch die wegweisende Arbeit des deutschen Philosophen Edmund Husserl (1913/1982).

Im Gegensatz dazu basiert die evidenzbasierte Politik und Praxis auf einem Forschungsansatz aus Großbritannien und den USA, der Ihnen außerordentlich positivistisch erscheinen mag. Ich hoffe, im Verlauf dieses Vortrags deutlich machen zu können, inwiefern dieser die stärker qualitativ orientierten Ansätze komplementiert. Das Ziel meines Vortrages ist letztlich, Sie von seiner Nützlichkeit in Verbindung mit diesen qualitativeren Ansätzen zu überzeugen.

1 Woher stammen die Konzepte der evidenzbasierten Politik und Praxis?

Mit den Begriffen evidenzbasierte Politik und Praxis bezeichnet man Politik und Praxisentwicklung, die durch die bestmögliche Forschungsevidenz hinsichtlich ihrer Effektivität informiert ist. Zweifellos diene Forschung, wie in anderen Feldern auch, schon lange dazu, die Politik und Praxis der Frühpäda-

gogik zu informieren. Jedoch wird mit diesen Begriffen erst seit relativ kurzer Zeit Forschung in diesen Prozessen bezeichnet, deren Qualität und Relevanz in Bezug auf die Forschungsfrage einer besonderen Sorgfalt unterzogen wurden.

Die Forschung, die für die durch Evidenz informierte Politik und Praxis durchgeführt wird, unterliegt nicht nur besonderer Sorgfalt, die ich im Folgenden genauer erläutern werde, sondern ist auch an wissenschaftliche/akademische Primärstudien und Reviews solcher Studien gebunden. Tatsächlich wird heute vor allem im Bereich der Politikentwicklung der Begriff „durch Evidenz informiert (evidence informed)“ häufiger gebraucht als „evidenzbasiert (evidence based)“, denn:

“It would be more accurate to refer to an evidence-informed approach, as policy is determined by more than research evidence alone, including financial, economic and strategic factors, and practitioner knowledge” (Packwood, 2001, S. 27).

Die Betonung evidenzbasierter Politik und Praxis entstand als offizielle Antwort auf die aufkommende Bewegung der evidenzbasierten Medizin im späten zwanzigsten Jahrhundert. Diese Bewegung hatte ihre Wurzeln in einem wichtigen Buch des klinischen Professors an der Welsh National School of Medicine, Archie Cochrane (1972).

Professor Cochrane stellte die Evidenzbasis vieler medizinischer Interventionen in Frage, die damals in allen Medizinfeldern praktiziert wurden. Er thematisierte die mangelnde Qualität vieler Forschungen, die die medizinische Praxis untermauerten, und die Schwierigkeit, zwischen echtem und lediglich vermutetem Wissen zu unterscheiden.

Cochranes Beobachtungen begründeten die Entwicklung eines teambasierten Ansatzes, mit dem medizinische Forschungsevidenz systematisch aufgefunden, gemacht, bewertet und synthetisiert wird. Infolgedessen wurde die erste von mehreren großen Initiativen zur Forschungssynthese, die Cochrane Collaboration, nach ihm benannt.

Seitdem wurde dieser Ansatz über viele akademische und wissenschaftliche Felder hinweg weiterentwickelt. Derartige Reviews sind heute als „systematische“ Reviews bekannt. Sie spielen eine wichtige Rolle in der evidenzbasierten Politik und Praxisentwicklung (Oakley, 2012). Vier der frühen Initiativen zur Forschungssynthese werden in Tabelle 1 dargestellt. Alle haben Reviews im Feld der Frühpädagogik beauftragt, die für Sie interessant sein könnten.

Tab. 1: Große britische und US-amerikanische Initiativen zur Forschungssynthese

Kollaborationen zur Forschungssynthese	Kollaborationsschwerpunkt	Internetadresse
Cochrane Collaboration, 1993	Internationale Forschungssynthesen im Bereich Gesundheit	http://www.cochrane.org/
Campbell Collaboration, 2000	Internationale Forschungssynthese in der Bildungs-, Sozial- und kriminologischen Politik	http://www.campbellcollaboration.org/
EPPI-Centre, 1993	Britische Forschungssynthese im Bereich Sozialwesen und Bildung, finanziert vom britischen Bildungsministerium	http://www.eppi.ioe.ac.uk/cms/
What Works Clearing House, 2002	US-amerikanische Forschungssynthese im Bereich Bildung und Frühpädagogik	http://ies.ed.gov/ncee/wwc/aboutus.aspx

Obwohl wir mit einer Vielzahl systematischer Reviews vertraut sind, konzentrieren Kristin Liabo und ich uns in den beiden Workshops dieser Fachtagung hauptsächlich auf die dritte Initiative zur Forschungssynthese in Tabelle 1. Dies ist der Ansatz, der vom Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre, dem EPPI-Centre (<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>), entwickelt wurde.

Das EPPI-Centre befindet sich innerhalb des Social Science Research Unit am Institute of Education, das zur University of London gehört. Es ist Teil einer Reihe von Institutionen, die mit der Forschungssynthese befasst sind. Deren Verbreitung, nicht nur in der Medizin, sondern auch in den Sozialwissenschaften, wurde von Petticrew und Roberts (2006) gut dokumentiert.

Eine gemeinsame Eigenschaft aller systematischen Reviewansätze ist, dass sie eine Reihe einzelner Schritte enthalten, die den Reviewprozess kennzeichnen. Der Reviewansatz des EPPI-Centre ist charakterisiert durch sechs verschiedene Schritte:

1. Die Bestimmung einer Reviewfrage
2. Schreiben eines Protokolls über die geplante Durchführung des Reviews
3. Die Suche nach relevanten Studien (in einer oder mehreren Sprachen)
4. Die Prüfung aller Suchergebnisse anhand der im Protokoll festgelegten Einschlusskriterien
5. Kritische Würdigung aller ausgewählten Studien
6. Synthese der Studienergebnisse in Bezug auf die Reviewfrage

Eine andere gemeinsame Eigenschaft dieser Ansätze ist, dass sie üblicherweise in Teamarbeit durchgeführt werden. Aber seitdem immer mehr Forscher_innen die Prinzipien des systematischen Reviews als wertvoll betrachten, findet man auch Reviews, die von einzelnen Reviewer_innen durchgeführt wurden. Ein systematisches Review eines Einzelautors, das Sie eventuell hilfreich für Ihre Forschungen im Feld der Frühpädagogik finden werden, ist:

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. Verfügbar unter: <http://tinyurl.com/m4htnrx>.

Überdies kann es frei von der Website des Herausgebers heruntergeladen werden.

Während Sie sich mit der Rolle systematischer Reviews in der evidenzbasierten Politik und Praxis vertraut machen, sollten Sie immer im Gedächtnis behalten, dass die verschiedenen Ansätze zur Forschungssynthese sich kontinuierlich weiter entwickeln.

2 Welche Art von Evidenz ist gemeint, wenn man von evidenzbasierter Politik und Praxis spricht?

Lassen Sie mich wiederholen: Evidenzbasierte Politik und Praxis bedeutet, dass Politik und Praxis die bestmögliche Forschungsevidenz in Bezug auf ihre Effektivität zu Rate ziehen. „Effektivität“ meint in diesem Zusammenhang das Vorliegen stichhaltiger Belege aus methodologisch korrekten Evaluationsstudien dafür, dass die betreffenden politischen oder sozialen Maßnahmen die festgelegten Ziele erreichen können. Das bedeutet, dass mit ihrer Hilfe beabsichtigte positive Veränderungen angestoßen werden können, was sich in der Regel auf Verhaltensveränderungen bezieht.

In Bezug auf die Politik und Praxis in der Frühpädagogik heißt dies beispielsweise, dass ihre Effektivität bei der Unterstützung von Kindern und ihrer Familien überzeugend in sehr guten Forschungsstudien demonstriert werden konnte, welche die Wirkung der politischen Maßnahmen und Interventionen im Bereich Soziales, Bildung oder Gesundheit evaluiert haben. „Bestmöglich“ bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Evidenz aus robusten Einzelstudi-

en, besonders solcher, die geeignete und präzise Methoden verwenden und den gewählten Ansatz, die Studienpopulation, die Stichprobe und deren Planung, Methoden, Analyse und Erkenntnisse klar beschreiben.

Die Abkürzung PICOS wird heute häufig bei der Bewertung der Qualität einer Forschungsstudie oder eines Forschungsreviews verwendet, um darauf hinzuweisen, dass folgende Punkte zu prüfen sind: Population, Interventions, Comparators (Vergleichsindikatoren), Outcomes (Ergebnisse) und Study-design. Dieses Akronym kann Ihnen auch in Ihrer eigenen Forschung hilfreich sein.

Als Masterstudent_innen und Sozialwissenschaftler_innen kennen Sie vermutlich die Hierarchie von Methodologien, die verwendet werden, um die Effektivität praktischer Interventionen zu evaluieren, zum Beispiel im Bereich sozialer Arbeit und Gesundheit für Kinder und ihre Familien und in der frühpädagogischen Bildung:

1. Randomisierte kontrollierte Studien (abgekürzt als RCTs)
2. Quasi-experimentelle Studien mit einer Kontrollgruppe
3. Gut durchgeführte Kohortenstudien
4. Gut durchgeführte Fall-Kontroll-Studien

Wichtige Informationen zur Effektivität sollten auch aus der Perspektive derjenigen gesammelt werden, die von den politischen und praktischen Maßnahmen direkt betroffen sind, durch:

5. Nutzerbefragungen
6. Fragebogenstudien

Die Forschungsansätze sind hier mehr oder weniger in der Reihenfolge der Belastbarkeit und Reliabilität ihrer Evidenz aufgelistet. Den Einsatz randomisierter kontrollierter Studien verbinden wir sofort mit medizinischer Forschung, jedoch kennen Sie sicherlich auch mindestens zwei einflussreiche frühpädagogische Forschungsprojekte, die auf RTCs beruhen und die großen Einfluss auf die weltweite Politik und Praxis der Frühpädagogik genommen haben.

Zunächst sind die drei großen Längsschnittstudien in den USA zur frühen Bildung, Betreuung und Unterstützung für Familien zu nennen, die zu den hoch qualifizierten sogenannten „Demonstrationsprojekten“ (Lazar, Darlington, Murray, Royce & Snipper, 1982) gehören. Alle drei begannen in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts: das HighScope Perry Pre-School Project (Heckman, Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz, 2010); das Abecedarian

Early Intervention Project (Masse & Barnett, 2002) und das Chicago Child-Parent Centre early education programme (Reynolds, Temple, White, Suu-Ruh Ou & Robertson, 2011).

Abgesehen davon, dass sie auf RCTs basieren, gewannen diese Studien viel Einfluss dadurch, dass als Teil der Forschung Kosten-Nutzen-Analysen zur Wirksamkeit der Interventionen durchgeführt wurden. Aber dies wäre ein gutes Thema für eine eigene Vorlesung! Für diejenigen, die an internationaler Evidenz für die langfristige Wirkung von Maßnahmen in der Frühpädagogik interessiert sind, empfiehlt sich für den Anfang eine Publikation des deutschen Forschungsinstituts zur Zukunft der Arbeit von Ruhm und Waldfogel (2011). Ein anderes bekanntes Beispiel eines frühpädagogischen Interventionsprogramms, das auf einer Schritt-für-Schritt-Evaluation seiner Effektivität mithilfe von RCTs beruht, ist das Incredible Years Parent, Teacher and Child Training. Es wurde von der (nun emeritierten) Professorin Carolyn Webster-Stratton an der Familienberatungsstelle der University of Washington in Seattle, USA, entwickelt (Webster-Stratton, Rinaldi & Reid, 2011). Die Website des Programms erinnert Forscher_innen daran, wie wichtig Programmtreue für das Ergebnis ist:

“To obtain similar outcomes it is important to assure that the program is delivered with the highest degree of fidelity possible. Fidelity means that the program is delivered in its entirety, using all the recommended components, therapeutic processes and number of sessions” (<http://incredibleyears.com/for-researchers/>, 2013).

Jedoch sind sich britische und US-amerikanische Forscher_innen, ebenso wie ihre europäischen Kolleg_innen, tendenziell einig, dass häufig eine Kombination von Methoden – sowohl quantitative als auch qualitative – die „bestmögliche Evidenz“ liefert, um Praxis und Politikentwicklung zu informieren.

Die Gründe, warum die Wahl des Forschungsdesigns so wichtig ist, um reliable Evidenz für die Wirksamkeit politischer und praktischer Interventionen zu gewinnen, werden in dem Zitat meiner früheren Kolleginnen Geraldine Macdonald und Helen Roberts gut illustriert.

In der ersten aus einer Reihe von Publikationen von Barnardo's, der größten britischen Kinder- und Jugendfürsorgeeinrichtung, die verfasst wurden, um die Einführung evidenzbasierter Sozialfürsorge zu unterstützen, schrieben sie:

“Without qualitative studies, we would be hard pressed to understand the social worlds of those with whom we work, and without this understanding, we cannot begin to conceptualise interventions which will be

acceptable, let alone effective. However, the development of effective services requires other kinds of evidence. The confidence we can have that a particular set of outcomes is attributable to our actions depends in large part on the research design, and its careful execution" (Macdonald & Roberts, 1995, S. 7).

Der Prozess, robuste Forschungsergebnisse in frühpädagogische Praxis und andere Formen sozialer Fürsorge für Kinder und Familien zu integrieren, ist heikel und manchmal langwierig. Er ist außerdem abhängig von organisatorischen Bedingungen sowie fachlichen Bewertungen.

1998 schrieb ich über den weiten Weg, den die große Kinder- und Jugendfürsorgeeinrichtung Barnardo's genommen hat, um die erste Nichtregierungsorganisation (NGO) in Großbritannien zu werden, die den evidenzbasierten Ansatz in ihrer Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien praktiziert (Lloyd, 1998).

Außerdem bin ich Mitautorin und Herausgeberin eines Bandes über effektive Interventionen in der Elternbildung in der Barnardo's-Reihe von „what works“-Publikationen, die entwickelt wurde, um diesen Prozess zu unterstützen.

3 Wie wird Forschungsevidenz genutzt, um Politik und Praxis zu informieren?

Welcher Natur ist die Evidenz, die für die Entwicklung evidenzbasierter Politik und Praxis am nützlichsten ist? Und wie wird sie gewonnen und präsentiert? Sogenannte systematische Reviews, die ich bereits erwähnte, bilden eine besonders exakte und transparente Möglichkeit, Forschung zu synthetisieren (sowohl Sammlungen von Einzelstudien als auch anderer Forschungsreviews). Daher können sie verwendet werden, um die bestmögliche Evidenz zu identifizieren, die politische Entscheidungsträger_innen oder Praktiker_innen bei der Entscheidung für eine bestimmte politische Maßnahme oder praktische Intervention unterstützt. Systematische Reviews wurden wie folgt definiert:

"Systematic reviews are literature reviews that adhere closely to a set of scientific methods that explicitly aim to limit systematic error (bias), mainly by attempting to identify, appraise and synthesise all relevant studies (of whatever design) in order to answer a particular question (or set of questions)" (Petticrew & Roberts, 2006, S. 9–10).

Dieser systematische Ansatz der Forschungssynthese beruht auf drei Prinzipien:

1. Dem Wunsch, existierende Forschung optimal zu nutzen, d.h. sich auf das existierende Material von Primärforschung und Forschungsreviews zu stützen, bevor neue empirische Forschung begonnen wird. Dies ist in der Überzeugung begründet, dass Wissen kumulativ sein sollte.
2. Dem Wunsch, existierende Forschungsstudien kritisch zu betrachten (sowohl in Bezug auf die methodologische Qualität wie auch die Qualität der Dokumentation), bevor sie in Literaturreviews aufgenommen werden, und sie zu nutzen, um weitere empirische Forschung zu untermauern oder Politik und Praxisentwicklung zu informieren.
3. Der Notwendigkeit, die zunehmende Menge an Forschung, die elektronisch verfügbar ist, in eine handhabbare Form zu bringen, mit anderen Worten, die Notwendigkeit, mit dem akademischen Informations-„Overload“ umzugehen.

Tab. 2: Systematische Reviews aus dem Feld der Frühpädagogik

Review-Thema	Kollaboration zur Forschungssynthese	Autor_innen und Erscheinungsdatum	Internetadresse
Die langfristige wirtschaftliche Wirkung von Früher Bildung und Betreuung (ECEC)	EPPI-Centre Review	Penn et al., 2006	http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=676
Der Einsatz auditiver Medien im Lese- und Schreibunterricht	Hybrid-Ansatz	Torgerson, Brooks & Hall, 2006	http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB711.pdf
Training für Eltern von Kleinkindern mit Verhaltensauffälligkeiten	Cochrane Review	Barlow, Smailagic, Ferriter, Bennett & Jones, 2010	http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD003680.pub2/pdf
Arbeitsbedingungen und Ausbildungsmöglichkeiten in der Frühen Bildung und Betreuung	An den EPPI- Centre-Ansatz angelehntes Format	Molinuevo et al., 2014	http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef13101.htm

Es wäre ein zufriedenstellendes Ergebnis dieser Vorlesung, wenn ich Sie überzeugen könnte, diese Prinzipien auf alle Ihre zukünftigen Literaturreviews anzuwenden.

Tabelle 2 führt Beispiele jüngerer und verfügbarer systematischer Reviews aus dem Feld der Frühpädagogik auf, die für Sie interessant sein könnten.

Die Studien in Tabelle 2 umfassen systematische Reviews von Primärstudien sowie Reviews von Reviews, sowohl systematisch als auch nicht-systematisch, und Meta-Analysen. Einige, aber nicht alle, verwenden einen der Ansätze zur Forschungssynthese aus Tabelle 1. Meta-Analysen nutzen statistische Techniken, um die Ergebnisse aus unterschiedlichen RCTs zu demselben Thema auf einen Nenner zu bringen. Sie tauchen seit etwa 1975 in der Forschungsliteratur auf.

Weitere Reviews, die für Sie interessant sein könnten, sind eine Studie über gesundheitsorientierte Interventionen bei Eltern während der Schwangerschaft und der frühen Kindheit (Barlow, Schrader McMillan, Kirkpatrick, Ghate, Smith & Barnes, 2010) und eine Studie über die Wirkung eines Trainings für frühpädagogische Fachkräfte (Fukkink & Lont, 2007).

Solche Reviews – genauso wie jede andere Form guter Forschung – sind in ein konzeptuelles Bezugssystem eingebettet. Dies enthält sowohl epistemologische Konzepte über die Natur der Welt und wie sie verstanden werden kann als auch theoretische Vorannahmen zum Thema, wie Oliver und ihre Kolleg_innen am EPPI-Centre deutlich machen (Oliver, Dickson & Newman, 2012, S. 67).

Diese Autor_innen weisen darauf hin, dass systematische Reviews alles andere als atheoretisch sind. Im Gegenteil: "Reviews of effects are based on hypotheses constructed from theories and evidence about how interventions might work" (Oliver et al., 2012, S. 68). Das heißt, sie werden untermauert von Hypothesen darüber, warum und wie eine bestimmte Intervention die beabsichtigten Ergebnisse bewirken wird.

4 Wie hat sich die evidenzbasierte Politik und Praxis in Großbritannien etabliert?

Das EPPI-Centre wurde schon 1993 unter einer konservativen britischen Regierung gegründet. Noch stärker verbreitete sich die evidenzbasierte Politik und Praxis jedoch unter der britischen Labour Regierung von 1997–2010 (Cabinet Office, 2000). Seit Ende der neunziger Jahre beauftragten die verschiedenen Regierungsministerien immer häufiger direkt die Sozialwissenschaften und an-

dere wissenschaftliche Forschungen, die Politik und Praxis direkt zu informieren. Sozialwissenschaftliche Forschung wurde von etablierten akademischen Forscher_innen in Auftrag gegeben, aber auch von Seiten der Regierung über den Government Social Research Service (<http://tinyurl.com/n23rgh2>). Dies ist eine Organisation für Sozialwissenschaftler_innen, die in den oder für die Regierungsministerien arbeiten. In ihrem Leitfaden heißt es: "Government Social Research is the application of social scientific knowledge with the aim of improving the impact and efficacy of government policy and delivery" (Government Social Research Service, 2013).

Dieser Trend zur evidenzbasierten Politik und Praxis auf Regierungsebene wird vielleicht am prominentesten repräsentiert von der Arbeit des NICE – des National Institute for Health and Clinical Excellence. NICE ist eine große Institution in der Praxisberatung innerhalb des National Health Service (NHS) in England and Wales.

NICE, das im operativen Geschäft unabhängig von der Regierung ist, wurde 1999 gegründet. Seine Aufgabe besteht darin, Beratung zur Verfügung zu stellen, um Schwankungen in der Verfügbarkeit und Qualität von Leistungen und Fürsorge des NHS zu reduzieren, sowie die Entwicklung von Public Health-Beratung zur Prävention von Krankheiten und zur Förderung gesunder Lebensstile. Hier finden Sie weitere Informationen zu NICE: <https://www.nice.org.uk/About/Who-we-are>.

Public Health macht einen großen und wichtigen Teil seiner Arbeit aus. 2012 veröffentlichte NICE einen Leitfaden für das soziale und emotionale Wohl in der frühen Kindheit. Der Fokus des Leitfadens und der darin enthaltenen Empfehlungen richtete sich besonders auf „vulnerable“ Kinder unter fünf Jahren:

"This guidance aims to define how the social and emotional wellbeing of vulnerable children aged under 5 years can be supported through home visiting, childcare and early education" (NICE, 2012, S. 5).

Der Begriff „vulnerable“ bezieht sich hier auf die zusätzliche Unterstützung, die Kinder brauchen, wenn sie ein höheres Risiko für soziale und emotionale Probleme haben. Es freute mich sehr, bei der Beratung des NICE Public Health Advisory Committees beteiligt zu sein, das diesen Leitfaden auf der Basis mehrerer systematischer Reviews erstellte, die es in Auftrag gegeben hatte.

Die Bedeutung evidenzbasierter Politik und Praxis in der Frühpädagogik in Großbritannien stieg beträchtlich durch die Gründung der ersten EPPI-Centre Early Years Review Group im Jahr 2002. Zwischen 2002 und 2006 führte diese

Arbeitsgruppe unter der Leitung von Professorin Helen Penn an der University of East London drei systematische Reviews auf dem Gebiet der Frühpädagogik durch (Penn et al., 2004; Lloyd et al., 2005; Penn et al., 2006). Da solche Reviews von Zeit zu Zeit auf den neuesten Stand gebracht werden sollten, überarbeitete ich mit Frau Professor Penn das zweite Review (Lloyd & Penn, 2010).

Alle Reviews beschäftigten sich mit der Wirksamkeit („what works“) in Bezug auf die beabsichtigten Ergebnisse, ein in der Politik bevorzugtes Kriterium. Die Evaluierung von Verfahrensfragen ist typischer für die qualitative Forschung, aber das EPPI-System schließt sie nicht aus.

5 Was sind die Grenzen der evidenzbasierten Politik und Praxisentwicklung?

Die Grenzen, Forschung für Politik einzusetzen, wurden von Ray Pawson, Professor der Sozialforschungsmethodologie an der University of Leeds, gut zusammengefasst. Pawson, der nicht nur ein früher Vertreter der evidenzbasierten Politik- und Praxis-Bewegung war, sondern auch ein „kritischer Freund“, schreibt:

“ ... in order to inform policy, the research must come before the policy”
(Pawson, 2002, S. 158).

Die verschiedenen zeitlichen Maßstäbe, die üblicherweise bei der Produktion von Forschung im Vergleich zur Produktion von Politik gelten, sind eines der offensichtlicheren, aber auch schwerwiegenden Hindernisse bei der Etablierung von Forschung, die Politik informieren soll. Bedenkt man weiterhin den Druck politischer Imperative, wie beispielsweise den Wunsch, ein Gesetz schnell zu verabschieden und bestimmte politische Lösungen zu bevorzugen, kann man sich vorstellen, dass Politik auch zukünftig häufig nicht auf der besten Evidenz beruht. Die Beziehung zwischen Forschung und Politik ist ohnehin niemals linear oder eindeutig.

Selbst Erkenntnisse der Evaluationsforschung, die in Auftrag gegeben wurde, um die Einführung großer nationaler Initiativen zu informieren und rechtzeitig geliefert wurde, können von Entscheidungen des politischen Marketings überholt werden. Die Evaluation des Pilotprojekts kostenloser Bildung für benachteiligte zweijährige Kinder (Smith et al., 2009) ist ein Beispiel einer teuren, vom Bildungsministerium in Auftrag gegebenen Studie, bei der wichtige

Entscheidungen bezüglich der Einführung getroffen wurden, bevor die Ergebnisse bekannt waren.

Eine Reihe von Forscher_innen hat sich mit der Evidenz für den Einfluss von Forschung auf die evidenzbasierte Politik und Praxis beschäftigt. Eine sehr verständliche Arbeit von Philip Davies (2012) zeigt, wie Forschungsevidenz auf verschiedene und komplementäre Weisen in verschiedenen Phasen eines politischen Prozesses eingesetzt werden kann. Er argumentiert, dass das Fehlen direkter Evidenz wissenschaftlicher Erkenntnisse, die die Politik informiert haben, nicht bedeutet, dass sie überhaupt keine direkte Wirkung hatten. Hierin spiegelt sich der bekannte Aphorismus aus der Aussagenlogik, dass die Abwesenheit von Evidenz nicht die Evidenz von Abwesenheit anzeigt.

6 Wie gut wurde die evidenzbasierte Politik und Praxis in der Frühpädagogik aufgenommen?

Das Konzept der evidenzbasierten Politik und Praxis führt nach wie vor zu hitzigen Debatten. Ich hoffe, es wird sich für Sie als nützlich und interessant erweisen, die Argumente beider Seiten kennen zu lernen.

Eine häufig verwendete Bezeichnung für den in dieser Abhandlung dargestellten Forschungsansatz ist der „what works“-Ansatz (Macdonald & Roberts, 1995). Dieser Begriff wird kontrovers diskutiert, besonders unter Akademiker_innen, die sich auf die interpretative Forschung spezialisiert haben. Aber nicht nur dieser Begriff und die damit verbundene Vorstellung, sondern auch der systematische Reviewprozess selbst rufen immer wieder lautstarke Kritik von Akademiker_innen hervor, besonders in den Erziehungswissenschaften (Biesta, 2007; Vandenbroeck, Roets & Roose, 2012). Andere Akademiker_innen, zum Beispiel Martin Hammersley (2013), stellen ernsthaft in Frage, ob evidenzinformierte, das heißt, auf Forschung basierende, Politik und Praxis überhaupt existieren.

Aus meiner Sicht gibt es eine klare Evidenz dafür, dass die Forschung heute wesentlich häufiger Politik und Praxis informiert als beispielsweise vor dreißig oder mehr Jahren. Aber die Politik behält den dominanten Einfluss auf die politische Gestaltung, während ein Mangel an institutioneller Kapazität, Forschung einzusetzen, die evidenzbasierte Praxis einschränken kann. In meinem Workshop behandle ich Beispiele verschiedener Formen der Unterstützung, die Praktiker_innen helfen sollen, evidenzinformierte Praxis mit Kindern und Familien durchzuführen.

Wie steht es schließlich mit dem Einsatz systematischer Reviews in der Frühpädagogik? Als die EPPI-Centre Early Years Review Group ihre Arbeit an den drei systematischen Reviews abgeschlossen hatte, schrieben Helen Penn und ich zwei wissenschaftliche Artikel, um die Einführung dieser neuen Methode in die Forschung der Frühpädagogik zu beschreiben und zu reflektieren (Penn & Lloyd, 2006; Penn & Lloyd, 2007).

Wir kamen zu dem Schluss:

“We think that whatever its limitations, the systematic review process has proved a useful exercise in scrutiny and clarification of studies in the field of early years” (Penn & Lloyd, 2006, S. 326).

Wir argumentierten, dass in der frühpädagogischen Forschung ein höherer Grad von Sicherheit besonders wichtig ist, da bestimmte politische und praktische Maßnahmen beträchtliche Konsequenzen auf das Leben von Kindern und ihrer Familien haben können. Darüber hinaus haben Kinder, ihre Eltern und Familien ein Recht darauf, die Evidenz für die voraussichtlichen Auswirkungen und die Effektivität der politischen und praktischen frühpädagogischen Maßnahmen zu kennen.

Bis heute stehe ich dazu, dass der systematische Reviewansatz ein nützliches Instrument im Werkzeugkasten eines Forscherteams ist, aber ich sehe auch die Notwendigkeit, sich über den erkenntnistheoretischen Standpunkt im Klaren zu sein, der jedem Review zugrunde liegt. Systematische Reviews ermöglichen uns, frühere Forschungsevidenz wertzuschätzen und auf ihr aufzubauen. Diese Methode reduziert die ausgewählten Studien auf solche, deren Dokumentationsqualität geprüft wurde, und der Teamansatz hilft dabei, den Forschungs-Bias zu minimieren. Insgesamt ist der Prozess transparenter als andere Arten von Reviews. Zweifellos ist es aber ein extrem arbeitsaufwändiger Prozess.

Ich hoffe, es ist mir gelungen, mit dieser Vorlesung eine überzeugende Grundlage für diesen Standpunkt zu schaffen.

Literatur

- BARLOW, J., SMAILAGIC, N., FERRITER, M., BENNETT, C. & JONES, H. (2010). Group-based parent-training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in children from birth to three years old (review). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 17(3).
- BARLOW, J., SCHRADER MCMILLAN, A., KIRKPATRICK, S., GHATE, D., SMITH, M. & BARNES, J. (2010). *Health-led parenting interventions in pregnancy and early years*. Research report SCS-RWO70. London: Department for Education.

- BIESTA, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 15(1), 1–22.
- BURGER, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- CABINET OFFICE (2000). *Professional policymaking in the 21st century*. London: Cabinet Office.
- COCHRANE, A. L. (1972). *Effectiveness and efficiency: random reflections on health services*. Oxford: Nuffield Provincial Hospitals Trust.
- DAVIES, P. (2012). The state of evidence-based policy evaluation and its role in policy formation. *National Institute Economic Review*, 219(1), 41–52.
- FUKKINK, R. G. & LONT, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311.
- GOVERNMENT SOCIAL RESEARCH SERVICE (2013). Code of practice. London: Cabinet Office. Verfügbar unter: <http://www.civilservice.gov.uk/networks/gsr/gsr-code> [Zugriff: 16.10.14].
- HAMMERSLEY, M. (2013). *The myth of research-based policy and practice*. London: Sage.
- HECKMAN, J. J., MOON, S. H., PINTO, R., SAVELYEV, P. & YAVITZ, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128.
- HUSSERL, E. (1913/1982). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy – First book: General introduction to a pure phenomenology*. Kersten, f., trans. The Hague: Nijhoff.
- LAZAR, I., DARLINGTON, R., MURRAY, H., ROYCE, J. & SNIPPER, A. (1982). Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(195).
- LLOYD, E. (1998). Introducing evidence-based social welfare practice in a national child care agency. In A. Buchanan & B. L. Hudson (eds.), *Parenting, schooling and children’s behavior* (pp. 161–177). Alton: Ashford.
- LLOYD, E., PENN, H., BARREAU, S., BURTON, V., DAVIS, R., POTTER, S. & SAYEED, Z. (2005). *How effective are measures taken to mitigate the impact of direct experience of armed conflict on the psychosocial and cognitive development of children aged 0–8? Research Evidence in Education Library*. London: Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- LLOYD, E. & PENN, H. (2010). Working with children who are victims of armed conflict. *Contemporary Issues in the Early Years*, 11(3), 278–287.
- MACDONALD, G. & ROBERTS, H. (1995). *What works in the early years? Effective interventions for children and their families in health, social welfare, education and child protection*. Ilford, Essex: Barnardo’s.
- MASSE, L. N. & BARNETT, W. S. (2002). *A benefit cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention*. New Brunswick, New Jersey: National Institute for Early Education Research.
- NICE (2012). *Social and emotional wellbeing: early years*. NICE Public Health Guidance 40. London: National Institute for Health and Clinical Excellence.
- OAKLEY, A. (2012). Foreword. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (eds.), *An introduction to systematic reviews*. London: Sage.
- OLIVER, S., DICKSON, K. & NEWMAN, M. (2012). Getting started with a review. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (eds.) *An introduction to systematic reviews* (pp. 66–82). London: Sage Publications Ltd.
- PACKWOOD, A. (2001). Evidence-based policy: rhetoric and reality. *Social Policy and Society*, 1(1), 267–272.
- PAWSON, R. (2002). Evidence-based policy: in search of a method. *Evaluation*, 8(2), 157–181.

- PENN, H., BARREAU, L., BUTTERWORTH, L., LLOYD, E., MOYLES, J., POTTER, S. & SAYEED, Z. (2004). *What is the impact of out-of-home integrated care and education settings on children aged 0-6 and their parents?* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- PENN, H., BURTON, V., LLOYD, E., MUGFORD, M., POTTER, S. & SAYEED, Z. (2006). *What is known about the long-term economic impact of centre-based early childhood interventions?* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- PENN, H. & LLOYD, E. (2006). Using systematic reviews to investigate research in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 4(3), 311–330.
- PENN, H. & LLOYD, E. (2007). Richness or rigour? A discussion of systematic reviews and evidence-based policy in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 3–18.
- PETTICREW, M. & ROBERTS, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. Oxford: Blackwell Publishing.
- REYNOLDS, A., TEMPLE, J. A., WHITE, B. A., SUU-RUH OU & ROBERTSON, D. L. (2011). Age-27 cost benefit analysis of the Chicago Child-Parent Centre early education program. *Child Development* 82(1), 379–404.
- RUHM, C. & WALDFOGEL, J. (2011). *Long-term effects of early childhood care and education*. IZA Discussion Paper No. 6149. Bonn: IZA, Institute for the Study of Labor.
- SMITH, R., SCHNEIDER, V., PURDON, S., LA VALLE, I., WOLLNY, Y., OWEN, R., BRYSON, C., MATHERS, S., SYLVA, K. & LLOYD, E. (2009). *Early education pilot for two year old children: evaluation, Research Report DCSF-RR134*. London: Department for Children, Schools and Families.
- TORGERSON, C. J., BROOKS, G. & HALL, J. (2006). *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling*. DES Research Report 711. London: Department for Education and Skills.
- VANDENBROECK, M., ROETS, G. & ROOSE, R. (2012). Why the evidence-based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 537–552.
- WEBSTER-STRATTON, C., RINALDI, J. & REID, J. M. (2011). Long-term outcomes of Incredible Years Parenting Program: Predictors of adolescent adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, 16(1), 38–46.

Status quo, methodische Herausforderungen und Perspektiven einer Evidenzbasierten Frühpädagogik in Deutschland

In unserem Beitrag möchten wir zur Diskussion eines evidenzbasierten Ansatzes der Frühpädagogik in Deutschland beitragen. Dazu entwickeln wir einige Thesen zum gegenwärtigen Stand, gehen auf den zentralen Aspekt der Forschungsplanung und Studienqualität ein und geben von Erfahrungen bei der Entwicklung der Evidenzbasierung in der Rehabilitationswissenschaft ausgehend Anregungen für eine Entwicklungsstrategie der Evidenzbasierung in der Frühpädagogik (EBF). Schließlich stellen wir als Zwischenfazit dieser Tagung mögliche Ansatzpunkte und Strategien zur weiteren Entwicklung der EBF zur Diskussion.

1 Status quo der EBF in Deutschland

Fragt man nach dem aktuellen Stand der EBF in Deutschland, scheint es zunächst sinnvoll, verschiedene Aspekte des evidenzbasierten Ansatzes analytisch zu unterscheiden. Denn zwar wird das Ziel des evidenzbasierten Ansatzes (angelehnt an die Definition der Evidenzbasierung in der Medizin, vgl. Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes & Richardson, 1996) in hohem Konsens als Ausrichtung der Praxis an der „besten verfügbaren wissenschaftlichen Evidenz“ gesehen (z.B. Snyder, 2006; vgl. auch Lloyd in diesem Band). Jedoch bedarf die Erreichung (bzw. Annäherung) dieses Ziels verschiedener Schritte der Forschung und des Wissenstransfers, auf die Fachbeiträge zur Evidenzbasierung in unterschiedlichem Maße fokussieren und die sich hinsichtlich ihres Status quo durchaus unterscheiden.

2 Aspekte der Evidenzbasierung

Welche Voraussetzungen also müssen erfüllt sein, damit eine Orientierung der Praxis an der besten verfügbaren wissenschaftlichen Evidenz gelingen kann?

Welche Aspekte der Evidenzbasierung lassen sich unterscheiden?

Eine zentrale Methode, um evidenzbasierte Praxis zu fördern, stellt die *Erarbeitung systematischer Reviews* dar. Sie sind als die Brücke zwischen der verfügbaren wissenschaftlich abgesicherten Wissensbasis und deren Transfer in die Praxis anzusehen; ihre Bedeutung und Methodik wurden eingehend in der Keynote von Eva Lloyd (in diesem Band) erläutert und in Workshops dieser Tagung vertieft (vgl. Workshop-Skizzen von Lloyd und Liabo im Anhang).

Selbstverständlich setzt die Erstellung derartiger Reviews eine bestehende gute Datenbasis, also *belastbare empirische Befunde*, zu der betreffenden Fragestellung voraus. Dass diese Bedingung erfüllt ist, ist nicht als selbstverständlich vorauszusetzen und stellt eine eigene, abgrenzbare Frage bei der Analyse des Status quo dar.

Führt man die Frage nach notwendigen Voraussetzungen einer EBF weiter, führt dies zu einer abgestimmten, *systematischen Forschungsplanung* als Vorbedingung für den Aufbau einer guten Datenbasis. Schließlich sind *Strategien des Wissenstransfers* als weitere Schritte dieser Abfolge zu unterscheiden, denn selbst wenn die beste empirische Evidenz zu einer Praxisfrage auf der Grundlage gut geplanter und durchgeführter Studien in systematischen Reviews aufgearbeitet wurde und der Praxis zur Kenntnis steht, hat dies ohne entsprechende Transferstrategien schwerlich die Umsetzung der besten verfügbaren wissenschaftlichen Evidenz zur Folge.

Als Vorbedingungen hin zu einer evidenzbasierten Praxis lassen sich diese Aspekte in folgender Abfolge anordnen, wobei der jeweils voranstehende Schritt den nachfolgenden erst ermöglicht:

1. Systematische Forschungsplanung
2. Belastbare empirische Befunde
3. Erarbeitung systematischer Reviews
4. Strategien des Wissenstransfers.

3 Einschätzung und Thesen zum Stand der EBF in Deutschland

Wo stehen wir hinsichtlich dieser Aspekte der EBF in Deutschland? Zur weiteren Anregung der Diskussion, insbesondere in Bezug auf Entwicklungsperspektiven, geben wir im Folgenden unsere Einschätzungen ab, die als Thesen verstanden werden sollten und ihrerseits eine systematische empirische Analyse wert wären.

Ad (1) Systematische Forschungsplanung: Mit der zunehmenden Aufmerksamkeit für die frühe Bildung haben verschiedene Akteure begonnen, sich mit Forschungsprojekten und Ausschreibungen in der Forschung zur frühen Bildung zu engagieren. Derartige Initiativen gehen bspw. von Bundes- und Landesministerien aus, verschiedene Stiftungen gestalten das Feld aktiv mit, und Hochschulen entwickeln Forschungsprofile im Bereich der Frühpädagogik. Innerhalb ihrer jeweiligen Schwerpunktsetzung gehen diese Akteure sicherlich systematisch und im günstigen Fall strategisch vor. Die thematischen Schwerpunkte erscheinen jedoch akteursspezifisch festgelegt (z.B. durch Schwerpunkte der Stiftungen), und es ist weder in methodischer noch thematischer Hinsicht eine übergreifende Abstimmung und Systematisierung im Sinne eines nationalen „Forschungsprogramms Frühe Bildung“ zu erkennen, die Organisation in Forschungsgruppen wie in den BiKS-Studien (Homuth, Mann, Schmitt & Mudiappa, 2014), im Bildungspanel NEPS (Blossfeld, von Maurice & Schneider, 2011) und in der NUBBEK-Studie (Tietze et al., 2013) erscheint derzeit eher als Ausnahme. Gerade für ein sich aktuell stark entwickelndes Forschungsfeld wäre eine systematische Forschungsplanung jedoch von großer Bedeutung, um Wissenszuwachs kumulativ anzulegen und unnötige Dopplungen zu vermeiden.

Ad (2) Belastbare empirische Befunde: Im Zuge der zunehmenden öffentlichen und politischen Aufmerksamkeit für den Bereich der frühen Bildung und der Akademisierung des Personals, verbunden mit dem Aufbau entsprechender Studiengänge, ist zudem in Deutschland eine rege und wachsende Forschungstätigkeit zu verzeichnen¹, und neue Publikationsorgane wie die Zeitschrift *Frühe Bildung* oder die Reihe *Forschung in der Frühpädagogik* fördern die Verbreitung dieser Erkenntnisse in der frühpädagogischen Community.

Einen wichtigen Beitrag zur Einschätzung der Auswirkungen früher Bildung und deren Qualität in Deutschland leisten die oben genannten Kohortenstudien BiKS und NEPS bzw. die Querschnittstudie NUBBEK. Deren Beitrag ist insbesondere hoch zu schätzen, weil Ergebnisse internationaler Studien aufgrund unterschiedlicher kontextueller Bedingungen und wenig vergleichbarer Interventionen nicht unbedingt auf deutsche Verhältnisse übertragbar sind; bspw. wird dies für die in der internationale Diskussion sehr stark rezipierten Studien zu den US-amerikanischen Programmen Abecedarian (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling & Miller-Johnson, 2002) und Perry Preschool Program

¹ Die Expansion frühpädagogischer Publikationen in den letzten Jahren wäre eine systematische empirische Analyse wert, die im Rahmen dieses Diskussionsbeitrags jedoch nicht geleistet werden kann.

(Schweinhart et al., 2005) in Frage gestellt (zur Diskussion der Übertragbarkeit internationaler Studien vgl. Anders, 2013).

Auch liegen diverse Studien zur Wirksamkeit sog. Programme, etwa zur mathematischen Frühförderung (z. B. Krajewski, Nieding & Schneider, 2008) oder zur frühen Sprachförderung (z. B. Souvignier, Duzy, Glück, Pröscholdt & Schneider, 2012) vor (zum Überblick vgl. Roßbach & Weinert, 2008).

Künftigen Forschungsbedarf sehen wir zum einen in der Bearbeitung weiterer landesspezifischer Fragen, die sich nur in spezifischen Kontexten stellen und somit nur in nationalen Studien bearbeitet werden können. Zu nennen ist hier bspw. die derzeit nur in Ansätzen erfolgte Evaluation der Bildungsprogramme der Länder. Zudem besteht Bedarf an Wirksamkeitsstudien zu den in der Praxis in Deutschland überwiegend vertretenen (im Gegensatz zur Orientierung an Förderprogrammen) offen und bereichsübergreifend angelegten pädagogischen Ansätzen. Beispielhaft für derartige Zugänge sei die wissenschaftliche Begleitung des BMFSFJ-Projekts „Frühe Chancen“² genannt, das ein alltagsintegrierendes Konzept der Sprachbildung vermittelt.

Ad (3) Erarbeitung systematischer Reviews: In ähnlicher Weise wie für Evidenzen aus einzelnen Studien gilt für systematische Reviews, dass diese zu ausgewählten Fragen auf internationaler Ebene verfügbar sind und für eine Evidenzbasierung der Frühpädagogik in Deutschland genutzt werden können. Sehr zweckdienlich sind hier bspw. die Publikationen des EPPI oder des What Works Clearing House (vgl. Lloyd, in diesem Band). Ebenfalls in ähnlicher Weise und aus ähnlichen Gründen wie für Einzelstudien erläutert, ist die Übertragbarkeit internationaler Reviews je nach Fragestellung jedoch begrenzt. Hinzu kommt, dass der von Reviews intendierte Transfer wissenschaftlicher Evidenzen in die Praxis durch den Umstand erschwert wird, dass internationale Reviews zumeist in englischer Sprache verfasst sind.

Äußerst förderlich für die Etablierung einer EBF in Deutschland erscheint aus diesen Gründen der Zugang der Praxis zu systematischen deutschsprachigen Reviews, die im günstigen Fall die internationale Übertragbarkeit der Studien diskutieren und in der Einschätzung berücksichtigen und/oder ausdrücklich deutsche Studien einbeziehen. Ein positives Beispiel für die systematische Synthese nationaler und internationaler Studien unter Berücksichtigung der Übertragbarkeit stellt der bereits angesprochene Review von Anders (2013) zu Auswirkungen des Kita-Besuchs dar; derartige Beiträge wären für weitere praxisrelevante Fragen wünschenswert.

2 Für weitere Informationen vgl. www.fruehe-chancen.de/informationen-fuer/schwerpunkt-kitasprache-integration/schwerpunkt-kitas/ueber-das-programm/ (Zugriff: 25.2.2015).

Ad (4) Strategien des Wissenstransfers: Im Zuge der Professionalisierungsdebatte der letzten Jahre wurden u. a. verschiedene Portale eingerichtet, die frühpädagogischen Fachkräften den Zugang zu fachlich abgesichertem Wissen ermöglichen sollen, bspw. durch die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) oder das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE). Zusammenfassungen des Kenntnisstandes werden auf diesen Wegen in erster Linie in Form von Fachartikeln und Expertisen angeboten. Reviews, die den Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis unter systematischer Berücksichtigung der Relevanz und methodischen Qualität von Studien sowie Verminderung von Verzerrungen bei der Studiena Auswahl und -bewertung (siehe dazu Lloyd, in diesem Band) zusammenfassen, werden hingegen auf diesen Wegen nicht verbreitet bzw. im Rahmen dieser und ähnlicher Initiativen nicht erstellt.

Mit dem Ziel einer stärkeren Evidenzbasierung der frühpädagogischen Praxis wäre es empfehlenswert, dem Fachpersonal in entsprechender Weise einen breiten Zugang zu den „besten verfügbaren Evidenzen“, wie sie in systematischen Reviews identifiziert werden, zu ermöglichen. Sinnvoll erscheint es hierbei, aus den zu erstellenden Forschungssynthesen klare Empfehlungen abzuleiten, die auch ohne detaillierte Kenntnis der ausgewerteten Einzelstudien und deren methodische Grundlagen nachvollziehbar sind, wie es bspw. das US-amerikanische Institut What Works Clearing House³ anbietet.

Die Akzeptanz einer evidenzbasierten Praxis könnte zudem durch einen Einbezug der Praxis in den Reviewprozess erhöht werden, so etwa durch die Mitarbeit von Praktiker_innen in Reviewgruppen, um praxisrelevante Fragen zu identifizieren und Studien hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz einzuschätzen.

4 Orientierungsrahmen für methodisch hochwertige Studienplanung – das Modell von Campbell et al. (2000)

Für die Planung methodisch hochwertiger Studien – auch im Bereich der Frühpädagogik – sollte expliziert werden, an welchen Modellen und Standards sich diese orientiert. Die Angemessenheit des Methodenansatzes wird in bedeutendem Maße von dem entsprechenden Anwendungsgebiet mitbestimmt. In unterschiedlichen Disziplinen (z. B. pädagogisch, psychologisch oder soziologisch orientierte Forschung) werden unterschiedliche Standards tradiert oder

3 Siehe: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc> (Zugriff: 25.2.2015).

durch vereinbarte Rahmenkonzepte festgelegt. Methodenstandards sind zu einem gewissen Maße auch als Vereinbarung in dem jeweiligen Forschungs- und Anwendungsfeld anzusehen.

Für die Auswahl angemessener Methoden bedarf es – auch wenn es sich um lokal definierte spezifische Fragestellungen handelt – in der Regel einer Perspektive, die die Einbettung in den kompletten Forschungsprozess berücksichtigt. Als zentral muss hier die Ausgereiftheit des theoretischen Hintergrundwissens betrachtet werden. Ist insbesondere in frühen Phasen des Forschungsprozesses das Ziel, unsicheres Wissen zu erweitern und zu differenzieren, so bedarf es i. d. R. eines breiten, explorativ bzw. induktiv orientierten Methodeninventars, um die Basis weiterer systematischer Forschungsschritte zu schaffen. Soll hingegen eine theoriebasierte Maßnahme auf Wirksamkeit geprüft oder eine als wirksam nachgewiesene Maßnahme implementiert werden, müssen alternative Zugänge die möglichst fundierte Sicherstellung von interner bzw. externer Validität gewährleisten (Wirtz & Schulz, 2012).

Das Modell von Campbell et al. kann hier als besonders nützlicher Rahmen herangezogen werden (Campbell et al., 2000). Das Modell geht davon aus, dass Forschung der Entwicklung und Prüfung von Maßnahmen dient, die zu einer Verbesserung von Zielkriterien führt. Das Modell unterscheidet fünf sukzessive und ggf. zyklisch zu wiederholende Phasen, die für typische Forschungsprozesse adaptiert betrachtet werden können (Morfeld & Wirtz, 2006).

Vorklinische Phase: Die Basis eines systematischen Forschungsprozesses stellt eine differenzierte Kenntnis des Forschungs- und Wissenstands dar. Insbesondere systematische Literaturrecherchen und der Austausch mit Experten (z.B. Delphi-Methodik; Wottawa & Thierau, 1998) und Betroffenen können eingesetzt werden.

Phase I Definition von Interventionskomponenten (Modellierung): Um geeignete Maßnahmen und Veränderungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Zielparameter zu identifizieren und validieren zu können, sollten isolierbare und wichtige Wirkbeziehungen fokussiert und empirisch analysiert werden. Dies bedeutet, dass ein Theoriemodell des Inhaltsbereichs generiert werden muss. Für die Methodenberatung bedeutet dies, dass die Potentiale zur Erweiterung des vorhandenen Wissens identifiziert und die Analyse des Gehalts vorliegender oder erhebbarer Daten angeregt werden sollten. Bevor zu schwach fundierte Studienschritte umgesetzt werden, sollte mittels ggf. sich ergänzender methodischer Zugänge (z.B. Gruppendiskussionen unter Einsatz von Moderationstechniken, Qualitative Studien, Zusammenhangsanalysen, theoriefundierte Strukturgleichungsmodelle) das Wissen zu empirischen Zusammenhängen und Prozessen erweitert werden.

Phase II Definition des Versuchsplans und des Interventionsdesigns (Exploratorische Studien): Bevor für ein entwickeltes Konzept eine verlässliche Wirksamkeitsprüfung erfolgt (Phase IV), wird die praxisorientierte Optimierung des Konzepts (z. B. Sicherstellung der Akzeptanz, Identifikation von Schulungsbedarf, Elimination von Implementationsbarrieren), die Durchführbarkeit der intendierten Wirksamkeitsstudie (z. B. Machbarkeitsstudie, Eigenschaften bzw. Gewinnung einer adäquaten Kontrollgruppe) und die Vortestung des Datenerhebungsverfahrens empirisch untersucht. Dabei gilt es, die Sensibilität für die Bedeutung dieser Vorbereitungsnotwendigkeiten zu erhöhen bzw. Methoden zur adäquaten empirischen Umsetzung zu empfehlen und ggf. zu unterstützen.

Phase III Durchführung der Wirksamkeitsstudie: Der Nachweis der Wirksamkeit einer Maßnahme setzt die Verwendung eines Studiendesigns mit einer möglichst hohen internen Validität voraus, weshalb eine experimentelle Prüfung durch eine randomisierte, kontrollierte Studie als optimal gelten kann. Zu beachten ist hier eine sorgfältige Abwägung von Vor- und Nachteilen von Forschungsdesigns. Die Kriterien des CONSORT-(Consolidated Standards of Reporting Trials)-Statements (Moher, Schulz & Altman, 2001) geben eine Definition wichtiger Einzelaspekte, die zur Durchführung berücksichtigt werden müssen. Durch gezielte Reflexion, die die Nachteile in Qualität und Interpretierbarkeit durch die Wahl eines schwächeren Designansatzes (Prä-Post-Design, Quasiexperiment) berücksichtigen müssen, können Kriterien des CONSORT-Statements dabei unterstützen, die Studienanlage zu strukturieren und zu verbessern.

Phase IV Langzeit-Implementation: Ist die Wirksamkeit einer Studie nachgewiesen, so muss anschließend die Frage der praxisgerechten Implementation zur Sicherstellung einer effizienten Umsetzung Gegenstand empirischer Forschung sein. Der systematische Vergleich verschiedener Anwendungskontexte, die Identifikation von Implementationsbarrieren sowie von beeinflussbaren Faktoren, die die adäquate Umsetzung fördern, sollte mittels unterschiedlicher methodischer Zugänge (z. B. Bedarfsanalysen, Einzelfallstudien, Vergleichs- oder Korrelationsstudien) erfolgen.

Dieses Phasenmodell verdeutlicht in besonderer Weise, dass in den einzelnen Stadien einer Evaluationsstudie sehr unterschiedliche Zielstellungen vorliegen können und die optimale Auswahl von Designs und der Methoden aus dem qualitativen und quantitativen Bereich vor dem Hintergrund der jeweils verfolgten Zielstellung erfolgen muss. Neben dem Wissen über Anforderungen an eine optimale Gestaltung des Evaluationsprozesses bedingt die kompetente Auswahl der Methoden, in welchem Maße die Potentiale dieses Designvorschlags effektiv und gewinnbringend für die Forschungspraxis genutzt werden können.

Zusätzlich beschreibt das Phasenmodell einen komplexen Forschungsprozess, der für implementationsorientierte Interventionsstudien typisch ist. Ein ähnlich umfassender Anspruch kann in Einzelstudien i. d. R. nicht vollständig umgesetzt werden. Trotzdem kann fast immer eine klare Zuordnung von Einzelstudien zu den Phasen dieses Modells erfolgen, sodass die Einzelstudien im Hinblick auf die Bedeutung für übergreifende Forschungs- und Erkenntnisprozesse eingeordnet werden können. Hierdurch wird (a) die Perspektive für notwendige konzeptuelle Voraussetzungen für die eigene Studie und für die anzustrebende Verwertung der Befunde in Abschlussstudien geschärft und (b) die gezielte Definition und Begründung von Forschungszielen und -methoden unterstützt. Zudem wird der Nutzen eines differenzierten und abgestimmten Methodeneinsatzes hervorgehoben.

5 Die Entwicklung der Rehabilitationsforschung als Beispiel national abgestimmter Forschungsplanung

Als gelungen anzusehendes Beispiel für eine verbund- und themenorientierte Forschung kann das rehabilitationswissenschaftliche Verbundforschungsprogramm von Rentenversicherung und BMBF angesehen werden. Vor dem Hintergrund einer erheblichen Diskrepanz zwischen den hohen Aufwendungen für die medizinische Rehabilitation einerseits und den vergleichsweise geringen Bemühungen um eine wissenschaftliche Fundierung der rehabilitativen Praxis andererseits wurde Anfang der 1990er Jahre im Bereich der medizinischen Rehabilitation die Kommission zur Weiterentwicklung der Rehabilitation in der gesetzlichen Rentenversicherung eingesetzt. Diese empfahl nachdrücklich den Ausbau der Rehabilitationswissenschaften und die Schaffung einer entsprechenden Forschungsinfrastruktur (Verband Deutscher Rentenversicherungsträger, 1991). Das verfolgte Ziel bestand in einer stärkeren Bedarfs- und Ergebnisorientierung in der Rehabilitation durch Qualitätssicherung und Rehabilitationsforschung. Die zuvor angesprochenen Defizite in der Rehabilitationsforschung zeigten sich auch an den Hochschulen. Rehabilitationswissenschaftliche Forschungsthemen wurden zu dieser Zeit nur an wenigen medizinischen Fakultäten in Deutschland bearbeitet. Diesbezüglich spezialisierte Abteilungen, die die Voraussetzungen zur längerfristigen wissenschaftlichen Befassung boten, gab es bis auf wenige Ausnahmen nicht. Ab Mitte der 90er Jahre ist eine Reihe von Veränderungen für die Entwicklung der Rehabilitationsforschung zu verzeichnen. Diese zeigen sich sowohl im universitären wie im außeruniversitären Bereich. Dazu gehören unter anderem

die Einrichtung von Stiftungsprofessuren an verschiedenen Orten, die Bildung von rehabilitationswissenschaftlichen Forschungsschwerpunkten an einigen Universitäten, bei der Rentenversicherung die Etablierung von rehabilitationswissenschaftlichen Abteilungen sowie die Gründung von regionalen Fördervereinen und Forschungsinstituten.

Zentrale Ziele des Förderschwerpunkts „Rehabilitationswissenschaften“ waren die Steigerung von Umfang, Qualität und Effizienz der Rehabilitationsforschung, die Erarbeitung transferierbaren Wissens zur Verbesserung der rehabilitativen Versorgung sowie eine langfristige Etablierung regionaler Kompetenznetzwerke für die Rehabilitationsforschung unter Einbeziehung von universitären Einrichtungen, Rehabilitationseinrichtungen und Rehabilitationsträgern. Im Rahmen von zwei dreijährigen Förderphasen (1998–2001, 2002–2005) wurden in acht regionalen Forschungsverbünden 160 Projekte mit einem Fördervolumen von etwa 40 Mio. Euro gefördert. Die Forschungsvorhaben wurden auf Vorschlag eines externen und unabhängigen Gutachtergremiums ausgewählt. Die Steuerung und Vernetzung des Gesamtprogramms erfolgte durch einen Koordinatorenkreis und verbundübergreifende Arbeitsgruppen, u. a. eine für methodische Beratung.

Die Projekte des Förderprogramms deckten ein breites inhaltliches Spektrum von rehabilitationsbezogenen Fragestellungen ab und berücksichtigten die ganze Bandbreite rehabilitativer Indikationen. Nach Abschluss der Förderung lässt sich konstatieren, dass die Rehabilitationsforschung durch das Programm in inhaltlicher, methodischer wie auch organisatorischer Hinsicht einen erheblichen Schub erhielt (Klosterhuis, Zwingmann & Gerwinn, 2005). In den Verbundregionen entstanden funktionsfähige Forschungsinfrastrukturen, für deren Weiterbestand – wenn auch regional unterschiedlich – gute Voraussetzungen geschaffen wurden.

Zusammenfassend kann geschlossen werden, dass es durch das Förderprogramm insgesamt zu einer erheblichen Niveauanhebung in der Qualität der Rehabilitationsforschung gekommen ist. Dies betrifft sowohl die Untersuchungsmethodik und Studienorganisation, als auch die Entwicklung von neuen Messinstrumenten.

6 Fazit

In dem gegenwärtigen Prozess der Professionalisierung und der damit verbundenen Erweiterung einer empirisch abgesicherten Basis frühpädagogischen Handelns erscheint die Umsetzung des evidenzbasierten Ansatzes eine

geeignete Strategie zur Schärfung der Disziplin und des wissenschaftlichen Selbstverständnisses sowie zur fachlichen Fundierung von Interventionen. Eine notwendige Voraussetzung für eine derartige Entwicklung ist in einem breiten Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Politik und Praxis zu sehen, den wir u. a. mit dieser Tagung anregen möchten. Vorschlägen zu ersten Schritten in diesem Prozess konnten in den Diskussionen auf dieser Tagung entwickelt werden und werden in dem Tagungsfazit zusammengefasst (Morfeld & Schmitt in diesem Band).

Literatur

- ANDERS, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275.
- BLOSSFELD, H.-P., VON MAURICE, J. & SCHNEIDER, T. (2011). The National Educational Panel Study: need, main features, and research potential. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 5–17.
- CAMPBELL, F. A., RAMEY, C. T., PUNGELLO, E., SPARLING, J. & MILLER-JOHNSON, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the abecedarian project. *Applied Developmental Science*, 6, 42–57.
- CAMPBELL, M., FITZPATRICK, R., HAINES, R., KIMONTH, A. L., SANDERCOCK, P., SPIEGELHALTER, D., TYRER, P. (2000). Framework for the design and evaluation of complex interventions to improve health. *BMJ*, 321, 694–696.
- HOMUTH, C., MANN, D., SCHMITT, M. & MUDIAPPA, M. (2014). Eine Forschergruppe, zwei Studien: BiKS-3-10 und BiKS-8-14. In M. Mudiappa & C. Artelt (Hrsg.). *BiKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien* (S. 15-28). Bamberg: University of Bamberg Press.
- KLOSTERHUIS, H., ZWINGMANN, C. & GERWINN, H. (2005). Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Rehabilitationspraxis und Effekte auf den Ausbau und die Stabilisierung der rehabilitationswissenschaftlichen Infrastruktur aus der Sicht der Rentenversicherung. *Die Rehabilitation* 44: e69–e76.
- KRAJEWSKI, K., NIEDING, G. & SCHNEIDER, W. (2008). Kurz- und langfristige Effekte mathematischer Frühförderung im Kindergarten durch das Programm „Mengen, zählen, Zahlen“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (3), 135–146.
- MOHER, D., SCHULZ, K. F. & ALTMAN, D. G. (2001). The CONSORT-Statement: revised recommendations for improving the quality of reports of parallel-group randomised trials. *Lancet*, 357, 1191–1194.
- MORFELD, M. & WIRTZ, M. (2006). Methodische Ansätze in der Versorgungsforschung – das Beispiel Evaluation der Disease-Management-Programme (DMP). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 49 (2), 120–129.
- ROSSBACH, H.-G. & WEINERT, S. (2008). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Bildungsforschung, 24, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- SACKETT, D. L., ROSENBERG, W., GRAY, J. A., HAYNES, R. B. & RICHARDSON, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*, 312 (7023), 71–72.
- SCHWEINHART, L. J., MONTIE, J., XIANG, Z., BARNETT, W. S., BELFIELD, C. R. & NORES, M. (2005). *Lifetime effects: The high/scope perry preschool study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope press.

- SNYDER, P. (2006). Best available research evidence: Impact on research in early childhood. In V. Buysse & P.W. Wesley (Hrsg.). *Evidence-based practice in the early childhood field* (S. 35–70). Washington, D.C.: Zero to Three.
- SOUVIGNIER, E., DUZY, D., GLÜCK, D., PRÖSCHOLDT, M.V. & SCHNEIDER, W. (2012). Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (1), 40–51.
- TIETZE, W., BECKER-STOLL, F., BENSEL, J., ECKHARDT, A. G., HAUG-SCHNABEL, G., KALICKI, B., KELLER, H. & LEYENDECKER, B. (Hrsg.) (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Verlag das netz.
- VERBAND DEUTSCHER RENTENVERSICHERUNGSTRÄGER (1991). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der medizinischen Rehabilitation in der gesetzlichen Rentenversicherung. Bericht der Reha-Kommission des VDR*. Frankfurt: VDR.
- WIRTZ, M. & SCHULZ, A. (2012). Modellbasierter Einsatz von Experimenten. In W. Rieß, M. Wirtz, A. Schulz & B. Barzel (Hrsg.), *Experimentieren im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht* (S. 71–89). Münster: Waxmann.
- WOTTAWA, H. & THIERAU, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Hans Huber.

Teil II

Professionalisierung und Organisationsentwicklung im frühpädagogischen Feld

Der zweite Teil des Bandes nimmt ausdrücklich die Professionalisierung und Organisationsentwicklung im frühpädagogischen Feld in den Blick und beinhaltet aktuelle Forschungsarbeiten zu dieser Thematik. Dabei werden zunächst die Implementierung von Bildungsplänen und deren Auswirkungen auf das pädagogische Handeln der Erzieher_innen in Kitas thematisiert. Ferner wird dargestellt, welche Forschungsstrategien geeignet sind, um die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kitas zu analysieren, und inwieweit sich eine Weiterqualifizierung der pädagogischen Fachkräfte auf die Qualität der Einrichtungen auswirkt. Auch werden methodische Herausforderungen diskutiert, die mit der Untersuchung von Prozessen der Professionalisierung und Organisationsentwicklung in der Frühpädagogik einhergehen.

In dem ersten Beitrag dieses Teils stellt *Anja Schwentesius* vor dem Hintergrund der Implementierung der Bildungspläne in Deutschland mit Beginn des neuen Jahrtausends und ausgehend von dem in Sachsen-Anhalt 2004 eingeführten Bildungsprogramm *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an* vor, wie Pädagoginnen das Programm und die damit verbundene Herausforderung, ihr handlungsleitendes Wissen zu verändern, wahrgenommen haben. Unter dem Aspekt der Evidenzbasierung verfolgt die Autorin in einem qualitativen Ansatz die Fragestellung, wie neues Wissen in bestehende Orientierungen integriert wird und wie es eine sichernde Funktion für das Handeln der Pädagoginnen erhalten kann.

Im Anschluss daran berichtet *Daniela Glaubitz* über eine Evaluationsstudie, in der sie untersucht hat, inwieweit sich die pädagogische Qualität der Kitas in Baden-Württemberg von der Qualität der Kitas anderer Bundesländer unterscheidet. Zur Überprüfung der Qualität der Kitas wurde im Rahmen der Studie ein Selbstevaluationsinstrument entwickelt. Mit dem Verfahren der Selbstevaluation, einschließlich der Option des Vergleichs, können zur Weiterentwicklung der jeweiligen Einrichtungsqualität ganz individuelle Entwicklungsbedarfe ermittelt werden. Diskutiert wird in diesem Kontext insbesondere, inwieweit unterschiedliche Entwicklungsbedarfe verschiedener Einrichtungen

oder Einrichtungsgruppen in einer evidenzbasierten Praxis Berücksichtigung finden können und sollten.

Mit der Frage, inwieweit eine Weiterqualifizierung der pädagogischen Fachkräfte zu einer höheren Qualität in Kindertageseinrichtungen führt, beschäftigen sich in dem abschließenden Beitrag *Stefan Faas* und *Sabrina Dahlheimer*. Bisher gibt es nur wenige Studien, die diese Fragestellung wissenschaftlich untersuchen, was insbesondere auf die Komplexität der Wirkfaktoren und deren Kontrolle zurückgeführt werden kann. Der Beitrag greift Schwierigkeiten in der Evaluation frühpädagogischer Qualifizierungsprogramme auf und thematisiert methodische Herausforderungen des Messens und Bewertens von Fortbildungseffekten. Im Zusammenhang mit der Darstellung der gemeinsamen Evaluation zweier Qualifizierungsprogramme werden die Einflüsse von Fortbildungen auf Einstellungen, professionelles Wissen und Handeln von pädagogischen Fachkräften analysiert und die Möglichkeiten und Grenzen für deren Erfassung sowie die Frage der angemessenen Einordnung empirischer Befunde diskutiert.

Zur Implementierung des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt – eine Analyse der Bedeutung von *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an* für Pädagoginnen

Implementation of early childhood curricular in Saxony-Anhalt – an analysis of meaning of Bildung: elementar-Bildung von Anfang an for kindergarten teachers

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund der Implementierung der Bildungspläne in Deutschland mit Beginn des neuen Jahrtausends untersucht die Studie, ausgehend von dem in Sachsen-Anhalt 2004 eingeführten Bildungsprogramm *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*, wie Pädagoginnen das Programm und die damit verbundene Herausforderung, ihr handlungsleitendes Wissen zu verändern, wahrgenommen haben. Grundlage bilden zwölf *problemzentrierte Interviews* mit Erzieherinnen aus Kindertagesstätten. In der Analyse der Interviews wurde, rückgreifend auf die *Sozialwissenschaftliche Paraphrasierung* (Heinze & Klusemann, 1980), auf Fallebene herausgearbeitet, dass die Inhalte von *Bildung: elementar* ganz unterschiedlich von den Fachkräften in ihr handlungsleitendes Wissen übernommen wurden. Genauer wurden vier zentrale Muster für den Umgang mit den Inhalten des Bildungsprogramms rekonstruiert. Charakteristisch für das erste Muster sind eine persönliche Überzeugung von den Inhalten des Programms und die kontinuierliche Orientierung an den Grundgedanken bei der alltäglichen Arbeit. Das zweite Muster zeichnet sich demgegenüber durch eine Ablehnung des Programms aus, aufgrund der Überzeugung eines Qualitätsabfalls der eigenen Arbeit durch eine Ausrichtung an die in *Bildung: elementar* formulierten Grundannahmen. Das dritte Muster steht für eine Orientierung an den Inhalten des Programms, aufgrund einer persönlichen Überzeugung von einer Erhöhung des eigenen Status sowie einem Erhalt von Sicherheit. Das vierte

ist schließlich dadurch gekennzeichnet, dass zwar vordergründig eine Orientierung an den Inhalten des Programms gegeben, die Praxis sich aber durch eine Orientierung an den Inhalten des *Bildungs- und Erziehungsprogramms der DDR* auszuzeichnen scheint.

Die Studie zeigt, wie schwierig sich der Prozess der Veränderung von Handlungsorientierungen gestaltet, dass eine veränderte Sicht von Pädagog_innen auf die eigene Arbeit weitaus mehr als die Implementierung eines neuen Dokuments erfordert, und dass der in den Bildungsplänen vorliegende veränderte Blick auf Kinder und ihre Bildungsprozesse noch lange nicht in allen Einrichtungen praktiziert wird. Des Weiteren konnte herausgearbeitet werden, dass die begleitenden Coaching-Maßnahmen von den Pädagog_innen kontinuierlich als den Prozess positiv beeinflussend wahrgenommen wurden. Demzufolge können begleitende Fort- und Weiterbildungsangebote als ein wichtiges Element des Professionalisierungsprozesses verstanden werden. Die Studie ist insofern als ein Beitrag zur Evidenzbasierung zu verstehen, als dass sie abstrahiert die Fragestellung verfolgt, woher neues Wissen kommt, wie versucht wird, es zu etablieren und wie es eine sichernde Funktion für das Handeln der Pädagog_innen erhält.

Abstract: Due to the implementation of curricula in Germany this study examines how preschool teachers in Saxony-Anhalt have perceived the in 2004 introduced curriculum *Bildung: elementar-Bildung von Anfang an*. The teachers' reaction towards that programme and its involved challenge concerning the alteration of their procedural knowledge is analysed based on twelve problem-centred interviews with preschool teachers. Referring to the social-scientific paraphrasing the analysis of the interviews shows that the content of *Bildung: elementar* was case-related differently transferred to the professionals' procedural knowledge. Concerning the individual implementation of the educational programme there are four different patterns reconstituted. In the first pattern, a personal persuasion regarding the programme's contents and a continuing orientation in them in everyday work is significant. In comparison, the second pattern is defined by rejection since it is strongly believed that aligning one's own work with the basic assumptions of *Bildung: elementar* leads to a decrease of quality. The third pattern signifies the orientation in the programme's contents which results from a personal belief in increasing one's own rank as well as receiving certitude. The fourth pattern is marked by an orientation along the programme's contents, but practice seems to be oriented along the contents of the educational programme which was exercised in the GDR (*Bildungs- und Erziehungsprogramm der DDR*).

The study reveals that the process of changing the concepts of educational operations is quite complex, that an altered professional self-concept requires by far more than the implementation of a new document, and that the modified image of children and their educational processes are far from being practised in every day care centre. Moreover, it could be assessed that the coaching schemes were continually perceived to have a positive impact on the process. Therefore, further education and advanced training can be considered as important elements in the process of professionalising.

The study contributes to an evidence based practice in early childhood because in an abstracted way it aims at the questions where knowledge comes from, how it becomes established and in what kind of way it receives a sustainable function for teachers' professional operating.

1 Theoretischer Hintergrund

Wie in vielen Ländern erhält auch in Deutschland die frühkindliche Bildung in bildungspolitischen Diskussionen einen immer höheren Stellenwert. Ausschlaggebend dafür waren u.a. wissenschaftliche Erkenntnisse, z.B. aus den Neurowissenschaften, der Entwicklungspsychologie, der Bindungsforschung oder auch Biologie, die die Bedeutung der frühen Lernprozesse und damit das Potenzial für Bildungschancen sowie die Wichtigkeit einer individuellen Förderung herausstellten (Fthenakis, 2003, S. 10 ff.). Verstärkt wurde die Aufmerksamkeit für die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit zudem durch das im internationalen Vergleich schwache Abschneiden der deutschen Schüler_innen bei den international vergleichenden PISA-Studien und den Berichten der OECD (2004), die mit Blick auf internationale Entwicklungen die Notwendigkeit eines Ausbaus des elementaren Bereichs in Deutschland verdeutlichten (Fthenakis, 2004).

Neben den Diskussionen um einen quantitativen Ausbau des Angebotes der institutionellen Kinderbetreuung rückte seitdem auch die Frage nach einer angemessenen Qualität der Arbeit in den Einrichtungen bzw. nach einer Steigerung dieser in das Interesse der (Fach-) Öffentlichkeit. Im Zuge dessen erfolgten Debatten um das Ausbildungsniveau und die Professionalisierung der Fachkräfte in der institutionellen Bildung vor der Schule. Deutschlandweit kam es zur Etablierung von Studiengängen, die Pädagog_innen explizit für die Arbeit mit Kindern im elementaren Bereich qualifizieren sollen.

Viel wichtiger im Rahmen dieser Professionalisierungsdebatten war für die zu dieser Zeit in Deutschland tätigen Erzieher_innen jedoch die Implementierung

von Bildungsplänen in allen 16 Bundesländern. Die den Dokumenten zugrunde liegenden handlungsleitenden Grundgedanken stellten die Pädagog_innen vor die Herausforderung von entscheidenden Veränderungen in Bezug auf ihre Interaktionen mit den Kindern.

So sollten sich auch im Bundesland Sachsen-Anhalt, in dem die vorgestellte Studie durchgeführt wurde, die Pädagog_innen seit 2004 bei ihrer Arbeit an den Inhalten des Bildungsprogramm *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an* (Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2004) orientieren. Im Unterschied zu früheren Rahmenrichtlinien, hier sei insbesondere das *Bildungs- und Erziehungsprogramm der DDR* (Ministerium für Volksbildung, 1985) zu nennen, enthält das seit 2004 gültige Bildungsprogramm keine konkreten Handlungsanweisungen, vielmehr fordert es von den Erzieher_innen ein Umdenken in Bezug auf die Rolle der Kinder und auf ihre eigene Rolle als professionell Agierende. Die größte Herausforderung ist dabei vermutlich in einer Verinnerlichung einer kindzentrierten Pädagogik zu sehen, die von den Pädagog_innen einen anderen Blick auf Kinder fordert(e). Deren Bedürfnisse und Interessen soll(t)en fortan nicht mehr hinter jene des *Bildungs- und Erziehungsprogramms der DDR* treten, sondern bei der Planung und Gestaltung der pädagogischen Praxis im Vordergrund stehen. Demnach ist eine adäquate Orientierung an den Inhalten des Bildungsprogramms mit einem Professionalisierungsprozess verbunden, wobei Professionalisierung als ein dem Charakter nach nicht abschließbarer Lern- und Veränderungsprozess zu sehen ist.

Auf der strukturellen Ebene kann die Implementierung des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt in vier Phasen unterteilt werden. In einer ersten Phase organisierte das Landesjugendamt landesweite Informationsveranstaltungen zum Programm und beauftragte anschließend Fortbildungsreferent_innen, um die Pädagog_innen in den Einrichtungen mit den Inhalten des Bildungsprogramms bekannt zu machen.

In einer zweiten Phase kam es 2004 zu einer Qualifizierung von 20 Multiplikator_innen. Durch die Bedingung, kontinuierlich mit einer selbstgewählten Einrichtung zusammenzuarbeiten und die Umsetzung des Programms zu erproben, entstanden gleichzeitig 20 Konsultationseinrichtungen. Diese sollten sich nach außen öffnen und aufzeigen, dass das Bildungsprogramm ein völliges Umdenken über einen langen Prozess fordert.

Während der Qualifizierung zu *Kompetenzzentren frühkindlicher Bildung* von 2006 bis 2008 als dritte Phase der Implementierung des Programms wurden 15 Einrichtungen die gesamten zwei Jahre hinweg durch einen Coach begleitet. Im Rahmen dieser Coaching-Maßnahmen hatten die Teams die Aufgabe, sich im Rahmen einer selbstgewählten Entwicklungsaufgabe mit dem Transfer

der Inhalte von *Bildung: elementar* auseinanderzusetzen. Am Ende dieser Phase wurden die Kitas zertifiziert, die sich fortan für andere Einrichtungen als Best-Practice Beispiel öffnen sollten.

In einer letzten Phase wurden 2009 47 Fortbildungsreferent_innen qualifiziert. Diese soll(t)en im Rahmen einer 100-Stunden-Weiterbildung die Fachkräfte in den Einrichtungen für einen besseren Umgang mit dem Bildungsprogramm qualifizieren.¹

Mittlerweile ist davon auszugehen, dass sich in (fast) allen Einrichtungen Sachsen-Anhalts die Teams mit *Bildung: elementar* auseinandergesetzt haben. Allerdings ist empirisch nicht geklärt, ob es durch die Einführung zu einer Veränderung der Ansichten, die dem alltäglichen Handeln der Erzieher_innen zugrunde liegen, gekommen ist. Demnach stellt sich zehn Jahre nach der Einführung des Bildungsprogramms die Frage, welche Bedeutung *Bildung: elementar* für die Fachkräfte besitzt bzw. inwiefern es handlungsleitend für ihre tägliche Arbeit, insbesondere für ihre Interaktionen mit den Kindern, ist.

2 Forschungsanliegen und methodisches Vorgehen

Den Mittelpunkt des Dissertationsprojektes *Bildungsreform und Professionalisierungsprozesse* (Schwentesius, 2014) bildete die Analyse der Bedeutung des Bildungsprogramms für die Handlungen der Pädagog_innen. Genauer waren vier Untersuchungsfragen für die Interviews und damit für die spätere Analyse entscheidend:

1. Wie wurde die Einführung des Bildungsprogramms von den Pädagoginnen empfunden?
2. Welches Bild vom Kind, welches Selbstverständnis und welche Vorstellungen von Professionalität liegen bei den Fachkräften vor?
3. Wie beurteilen die Pädagoginnen die Coaching-Maßnahmen, die im Rahmen der Einführung des Programms stattfanden?
4. Welche Bedeutung hat das Bildungsprogramm für das handlungsleitende Wissen der Pädagoginnen, das heißt, auf welche Art und Weise strukturiert es ihr Handeln?

Diesen Fragestellungen wurde mit einem Erhebungs- und Auswertungsverfahren nachgegangen, das, der Logik qualitativer Forschung folgend, die

¹ Für nähere Informationen siehe: www.kita-elementar.de/ (Zugriff: 25.2.2015).

Sichtweisen der Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt berücksichtigt. Der Zugang wurde gewählt, da eben dieser Erkenntnisse darüber liefert, von welchen handlungsrelevanten Annahmen sich Individuen leiten lassen (Huber, 1988, S. 7).

2.1 Das Erhebungsverfahren des problemzentrierten Interviews

Der Studie liegt als Erhebungsverfahren das *problemzentrierte Interview* nach Witzel (2000) zugrunde. Ausschlaggebend für die Wahl dieses Erhebungsinstrumentes waren dabei zwei zentrale Grundauffassungen: Zum einen das Verständnis des Interviews als kommunikatives Geschehen, bei dem (Nach-) Fragen der Forscher_innen nicht als störend interpretiert werden, sondern ihnen vielmehr eine aktive, das Gespräch mitgestaltende Funktion zukommt. Mey (2000) spricht aus diesem Grund auch von einem *diskursiv-dialogischen Verfahren*. Zum anderen war entscheidend für die Verwendung dieses Erhebungsverfahrens das von der Methode postulierte Ansetzen an der Schnittstelle von Induktion und Deduktion bei der Konstruktion von Wissen über ein spezielles Problem. Demzufolge werden die Forscher_innen in diesem Prozess nicht als *Tabula rasa*, die ohne jegliche Vorkenntnisse völlig unvoreingenommen in das Feld gehen, verstanden. Vielmehr sieht die Methode einen Einbezug des Vorwissens der Forscher_innen vor (Witzel, 1985).

Zusammengefasst bietet das Erhebungsverfahren einerseits die Möglichkeit, aufbauend auf dem Vorverständnis der Forscherin, direkt nach dem Empfinden der Pädagog_innen bei der Einführung des Bildungsprogramms und den Coaching-Maßnahmen sowie den einzelnen spezifischen Bedingungen zu fragen. Andererseits können durch die eigenen Relevanzsetzungen der Interviewten die subjektive Wahrnehmung dieses gesamten Prozesses und damit die für die Pädagog_innen entscheidenden Rahmenbedingungen und erlebten Erfahrungen identifiziert werden.

Das Sample

Insgesamt wurden 12 *problemzentrierte Interviews* erhoben. Ausschlaggebend für die Wahl der Interviewpartnerinnen war die Beschäftigung in einem *Kompetenzzentrum frühkindlicher Bildung* und die Teilnahme an der von 2006–2008 durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen. Des Weiteren sollten die interviewten Pädagoginnen ihre Ausbildung in der DDR absolviert haben und über mindestens drei Jahre Berufspraxis in der DDR verfügen.

Zusammengefasst weisen die 12 Interviews eine Heterogenität bezüglich der Einrichtung und interviewten Pädagoginnen auf. So befinden sich vier Ein-

richtungen in kommunaler und acht in freier Trägerschaft. Die Einrichtungen werden von 54 bis 120 Kindern besucht und die Anzahl der dort tätigen Pädagog_innen variiert zwischen vier und 15.

Das Alter der interviewten Pädagoginnen bewegt sich zwischen 45 und 57 Jahren. Entsprechend unterschiedlich ist der Beginn der Ausbildung, welcher zwischen 1969 und 1985 liegt. Auch weisen vier Pädagoginnen eine Ausbildung zur Krippenerzieherin und acht zur Kindergärtnerin auf.

2.2 Das Auswertungsverfahren der Sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung

Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die *Sozialwissenschaftliche Paraphrasierung* nach Heinze und Klusemann (1980). Bedeutsam war das Interpretationsziel dieses Auswertungsverfahrens: die Analyse von Alltagstheorien von Personen, die Begründungen von Handlungsweisen liefern. Somit konnte unmittelbar auf die Bedeutung der Inhalte des Bildungsprogramms für die Handlungsorientierung der Pädagoginnen fokussiert werden.

Durch die Betonung der Alltagstheorien der Befragten eignet sich die Methode zur Analyse der Interviews, da es dort ebenfalls um die Rekonstruktion des Selbstverständnisses der Erzieherin sowie des Bildes vom Kind und den Vorstellungen von professionellem Handeln geht, die als die grundlegenden Dimensionen zur Ausgestaltung des Kita-Alltags und damit des Handelns von Erzieher_innen angesehen werden können.

3 Ergebnisse

Im Ergebnis besitzen die Inhalte des Bildungsprogramms für die interviewten Pädagoginnen unterschiedliche, zuweilen weit auseinanderliegende Bedeutungen für das handlungsleitende Wissen. Dabei ergab die Analyse der zwölf Interviews in Bezug auf die Beschreibung der Wahrnehmung des Bildungsprogramms sowie auf die Orientierungen der Pädagoginnen an den Inhalten vier zentrale Muster, die im Folgenden näher erläutert werden.

Persönliche Überzeugung von den Inhalten des Programms

Die drei Pädagoginnen, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, beschreiben die Einführung des Programms sowie dessen Inhalte als eine persönliche Erleichterung ihrer eigenen Arbeit. Die handlungsleitenden Bezugspunkte stellen ein Bild vom Kind als Subjekt und Experte seiner eigenen Bildungs- und Entwick-

lungsbiografie sowie das Selbstverständnis der Pädagogin als Begleiterin und Unterstützerin der Bildungsprozesse und Partnerin der Kinder, die gemeinsam mit ihnen Vorgehensweisen und Lösungen entwickelt, dar. Dabei findet auch eine kontinuierliche Reflexion der Veränderungen dieser Sichtweisen im Vergleich zur Arbeitsweise in der DDR statt, wie an folgendem Zitat ersichtlich:

„dass jedes Kind wirklich in seiner Persönlichkeit entwickelt wird und dort abgeholt wird wo es eben steht. also da klaffen ja nun wirklich die Sachen unheimlich auseinander so wie es damals war jedes Kind sollte das können und das können und das können und das können und das ist eben heutzutage eben wirklich nicht mehr so und da da denk ich mir mal das sind so gravierende Unterschiede in unserer Arbeit“ (I 11/Z 913–917)²

Des Weiteren wird eine persönliche Überzeugung von ihrer derzeitigen Handlungsweise und damit von den Grundgedanken des Programms deutlich. Besonders hervorgehoben wird dabei kontinuierlich die Begeisterung für die „*unglaubliche*“ Entwicklung der Kinder, für die sie als Grund ihre veränderte Arbeitsweise anführen. Exemplarisch verdeutlicht dies folgendes Zitat einer Erzieherin:

„wenn die Kinder zu uns kommen ja dann ist es oftmals so dass die genauso sind wie jedes Krippenkind aber im Laufe der Zeit muss ich wirklich sagen ist es unheimlich wie sich hier die Kinder entwickeln durch diese verschiedenen Möglichkeiten die ihnen hier geboten werden durch diese Angebote durch diese Vielfalt“ (I 11/Z 271–274)

Damit kann bei diesen drei Erzieherinnen von einer Übernahme der Inhalte von *Bildung: elementar* in ihr handlungsleitendes Wissen ausgegangen werden. Entscheidender Punkt für die Orientierung an den Inhalten des Bildungsprogramms scheint die Wahrnehmung von positiven Auswirkungen auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder und die eigene Arbeit zu sein.

Ablehnung des Programms als Grundlage der Handlungen

Für ein weiteres aus der Analyse herausgearbeitetes Muster der Bedeutung des Bildungsprogramms für die Erzieherinnen steht eine Pädagogin, die den

2 Erläuterung: I 1 = Interviews und Nummer in chronologischer Reihenfolge der Erhebungszeitpunkte; Z=Zeilennummer in Word.

Prozess der Implementierung in der Einrichtung als reaktionären Prozess darstellt. So beschreibt sie das Bildungsprogramm als „Phase“, was einen Anfang und ein Ende impliziert. Des Weiteren deutet sich in den Beschreibungen ihrer Arbeitsweise im Interview eine Reduzierung der Inhalte von *Bildung: elementar* auf die Abdeckung der Bildungsbereiche an, was eine kontinuierliche Orientierung anzweifelbar erscheinen lässt, da damit ein Ausblenden der Grundphilosophie einhergehen kann. Eine Aussage, die diesen Sachverhalt nahe legt, ist die folgende:

„und da sind wir jetzt momentan dran mit noch nem andern Coach wieder ham wir wieder uns jemanden uns geholt das man wieder da auf dieses Level zu kommen das wir wieder eben auch mal was ja die Zeit finden dass wir mit den Kinder och mal andere Sachen macht und nich immer nur dieses Bildungsprogramm versucht umzusetzen“ (I 3; Z 67–71)

Die Pädagogin artikuliert hier eine Vorstellung von *Bildung: elementar*, der zufolge dieses neben „andere[n] Sachen“ existiere und demzufolge keine grundlegende Orientierung für die alltäglichen Handlungen darstelle. Darüber hinaus deutet sich hier eine Ablehnung des Programms an, äußert sie doch explizit den Wunsch nach Handlungsfreiheiten außerhalb des Rahmens des Bildungsprogramms.

Diese Annahme einer fehlenden Orientierung an den Inhalten des Bildungsprogramms wird auch dadurch gestützt, dass sich in ihren Alltagstheorien professionelles Handeln durch eine ausgeprägte Strukturierung des Tages und der Situationen auszeichnet, was wiederum ein Selbstverständnis als alleinige Expertin der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder, das eine Beteiligung der Kinder als aktive (Mit)Gestalter von Bildungsprozessen eher ausschließt, nahelegt. Insgesamt betrachtet sie eine Orientierung an den Inhalten von *Bildung: elementar*, die sie im Interview durchaus verbalisiert, als eine Reduzierung der Qualität in ihrer Einrichtung, was letztendlich zu einer Ablehnung und einem Verwerfen dessen führte.

Erhöhung des persönlichen Status sowie Sicherheit durch eine Orientierung an den Inhalten

Auch bei den fünf Erzieherinnen, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, liegen wie bei der ersten Gruppe Überzeugungen vom Kind als Akteur sowie der Erzieherin als Entwicklungsbegleiterin vor. Ebenfalls ließ sich eine Wahrnehmung der positiven Auswirkungen einer auf diesen Handlungsorientierungen

basierenden Arbeitsweise auf Kinder und Pädagoginnen herausarbeiten. Dies scheint aber nicht den primären Punkt für eine Verinnerlichung der Inhalte des Bildungsprogramms bei den Pädagoginnen darzustellen. Vielmehr scheinen autoritäre Denkstrukturen, nach denen die von der Administration verabschiedeten Dokumente automatisch die Grundlage der Handlungen darstellen sollten, ausschlaggebend für eine Orientierung an *Bildung: elementar* gewesen zu sein.

Dies wird deutlich, indem die Erzieherinnen wiederholt von einer Erleichterung über die Einführung eines für alle gleichermaßen geltenden Dokuments sprechen:

„es war ja nun wirklich nen völlig neuer Bildungsweg und dass man wirklich einfach das Gefühl hat ok wenn wir jetzt diesen Weg . einschreiten da wird man irgendwo auch gestärkt“ (I 5; Z 24–26)

Auch betonen die Pädagoginnen bei der Beschreibung ihre Empfindungen in Bezug auf die Implementierung des Programms wiederholt eine für sie damit einhergehende Anhebung des Status des Berufs der Erzieher_in. Dies wird bereits beim Einstieg einer Erzieherin auf die Frage, was für sie das Wichtigste bei der Einführung des Bildungsprogramms gewesen sei, erkennbar:

„auch weil man hat ja damals als wir aus dem Bildungswesen rausgerutscht sind so das Gefühl gehabt wir sind jetzt nur noch Dienstleister und dadurch dass man wirklich gemerkt hat also da haben sich welche wirklich ordentlich mit beschäftigt und auch Erzieher mit dazu hinzu gezogen war das schon irgendwo son bisschen wegweisend dass man sagt also es geht jetzt wieder nen Stück auch voran“ (I 5/Z 9–14)

Zusammengefasst beschreibt die Pädagogin hier eine durch die Implementierung des Programms erfolgte Kompensation, der von ihr, durch die Wende und der seitdem nicht mehr vorliegenden Zuordnung des elementaren Bereichs zum Bildungssektor, erlebten Kränkung.

Orientierung an den Vorgaben des Bildungs- und Erziehungsprogramms der DDR

Die drei Erzieherinnen dieser Gruppe äußern in den Interviews Skepsis gegenüber den Inhalten des Bildungsprogramms, was von ihnen mit der Gewöhnung an die konkreten Vorgaben aus dem *Bildungs- und Erziehungsprogramm der*

DDR begründet wird. Darüber hinaus liegt eine Zustimmung zu dem *Bildungs- und Erziehungsprogramm der DDR* vor. Eine Berücksichtigung der Inhalte von *Bildung: elementar* in der täglichen Arbeit beschreibt diese Gruppe von Erzieherinnen vor allem als eine von außen auferlegte Pflicht, der sie sich fügen mussten. Das Ergebnis scheint eine kontinuierliche Vermischung der Grundgedanken des *Bildungs- und Erziehungsprogramms der DDR* und jenen aus *Bildung: elementar* zu sein.

Exemplarisch für diese Vermischung steht die folgende Aussage einer Erzieherin auf die Frage, ob sie glaube, zuweilen in ihre alte Rolle zurückzufallen:

„wir haben ja eigentlich unsere Arbeit grundlegend geändert wir haben was wir eigentlich schon sehr sehr lang machen wo heute noch im Stuhlkreis alle zur gleichen Zeit sitzen“ (I 8/Z 134–136)

In der Aussage der Erzieherin zeigt sich insofern eine Vermischung, als dass sie einerseits von „*grundlegend geändert*“ spricht, dann aber mit etwas anschließt, was sie ihren Erklärungen zufolge bereits „*sehr sehr lang machen*“ und was damit nicht als Zeichen einer Veränderung gedeutet werden kann. Darüber hinaus deuten ihre Beschreibung der Aktivitäten mit „*alle*“ und „*zur gleichen Zeit*“ vielmehr auf die Vorgaben des *Bildungs- und Erziehungsprogramms der DDR* als auf eine individuelle Betrachtung der Interessen und Bedürfnisse der Kinder wie sie laut *Bildung: elementar* erfolgen sollte.

Des Weiteren finden sich in den Beschreibungen vom Bild vom Kind und dem Selbstverständnis oft die Inhalte des aktuellen Bildungsprogramms wieder, Beschreibungen aus der Praxis deuten dann aber vielmehr auf Vorgaben aus DDR-Zeiten. Diese Vermischung zeigt sich weiterhin darin, dass die Pädagoginnen bei Veränderungen oft lediglich äußere Rahmenbedingungen schildern, wie den Wegfall des Kittels oder die Umgestaltung der Räume. Des Weiteren scheint sich eine Sicht auf das Kind als Akteur für sie darin auszudrücken, dass die Kinder frei entscheiden können, ob sie an einem bestimmten, von der Pädagogin arrangierten Angebot teilnehmen oder in einem von der Erzieherin geschaffenen Rahmen frei handeln können.

Zusammengefasst scheint bei dieser Gruppe der Pädagoginnen zwar zum Teil eine Übernahme der Inhalte des Bildungsprogramms in das Wissen stattgefunden zu haben, die Praxis aber nach wie vor überwiegend durch eine Orientierung am *Bildungs- und Erziehungsprogramm der DDR* strukturiert zu sein, weshalb mit Blick auf die Inhalte von *Bildung: elementar* noch nicht kontinuierlich von einem handlungsleitenden Bezugspunkt gesprochen werden kann, dieser ist vielmehr im *Bildungs- und Erziehungsprogramm der DDR* zu

sehen. Dieser Umstand scheint den Pädagoginnen zum Teil auch bewusst zu sein. So resümiert eine Pädagogin die Arbeit mit *Bildung: elementar* wie folgt:

„wir sind auch sehr geprägt von früher ja aber was in manchen Sachen ja nicht verkehrt ist“ (I 8/Z 71–72)

Zusammenfassung

Insgesamt betrachtet ist anzunehmen, dass bei dem größeren Teil der interviewten Erzieherinnen eine Verinnerlichung der Inhalte des Bildungsprogramms in das handlungsleitende Wissen stattgefunden hat. Dennoch gibt es auch zehn Jahre nach der Einführung von *Bildung: elementar* anscheinend nach wie vor Einrichtungen, in denen die Vorstellungen einer individuellen Bildung, die sich an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientiert, noch nicht (kontinuierlich) gelebt werden.

4 Diskussion

Die Studie zeigt auf, wie schwierig sich der Prozess der Veränderung von Handlungsorientierungen gestaltet, dass eine veränderte Sicht von Pädagog_innen auf die eigene Arbeit weitaus mehr als die Implementierung eines neuen Dokuments erfordert, und dass der in den Bildungsplänen vorliegende veränderte Blick auf Kinder und ihre Bildungsprozesse noch nicht in allen Einrichtungen gelebt wird.

Als eine Herausforderung für die Praxis ergibt sich aus der Studie die Notwendigkeit einer Evaluation von Prozessen. Erfolgt diese, wie bislang in Sachsen-Anhalt, aber auch deutschlandweit, zu großen Teilen nicht, bleibt zum einen die Wirkung dieser bildungspolitischen Maßnahme unbekannt. Zum anderen können die den Prozess positiv beeinflussenden Faktoren und die von den Pädagog_innen als erschwerend wahrgenommen Bedingungen nicht für die Planung weitreichenderer und zukünftiger Vorgehen genutzt werden. Dieses Ergebnis legt die seit PISA in den Bildungswissenschaften stärkere Betonung einer Evidenzbasierung als mögliche Strategie eines effizienten Wissenschafts-Praxis-Transfers nahe (Penn & Lloyd, 2007).

Mit Blick auf die dargestellte Studie ist an die Identifizierung von fördernden und hemmenden Faktoren bei der Wahrnehmung und dem Umgang mit dem Bildungsprogramm sowie dem Nutzen dieser für einen besseren Theorie-Praxis-Transfer zu denken. Dies scheint auch vor dem Hintergrund der vor kurz-

zem erfolgten Implementierung der Fortschreibung des Bildungsprogramms sowie der durch die Novellierung des Kinderförderungsgesetzes (KiFöG) 2013 erstmals festgelegten Verpflichtung zur Orientierung an den Inhalten des Bildungsprogramms nötig.

Einen ersten Einblick zur Bedeutung des Bildungsprogramms für das Handeln von Pädagog_innen in Kitas liefert die vorgestellte Studie. Allerdings weist sie aufgrund des eher kleinen Samples eine Limitation auf (Steinke, 2009). Ein Ausbau der Forschungen auf diesem Gebiet wäre wünschenswert, leisten doch wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse einen entscheidenden Beitrag, um die Implementierung der Bildungspläne in Deutschland weiter voranzutreiben, um z.B. gezielt Defizite und Schwierigkeiten, aber auch sich positiv auswirkende Faktoren zu identifizieren und zu nutzen.

Literatur

- FTHENAKIS, W. E. (Hrsg.) (2003). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- FTHENAKIS, W. E. (2004). Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 85–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kindertagesförderungsgesetz – KiFöG)* in der Fassung vom 1. August 2013.
- HEINZE, T. & KLUSEMANN, H.-W. (1980). Versuch einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung am Beispiel des Ausschnittes einer Bildungsgeschichte. In T. Heinze & H. G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik* (S. 97–152). Bensheim: Päd. Extra.
- HUBER, G. L. (1988). *Qualität versus Quantität in der Inhaltsanalyse. Bericht aus dem Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie. Nr. 24*, 20–34.
- MEY, G. (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews. Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. *Sozialer Sinn*, 1, 135–151.
- MINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALES DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2004) (Hrsg.). *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*. Magdeburg: Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt.
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2014) (Hrsg.). *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*. Berlin, Weimar: Verlag das netz.
- MINISTERIUM FÜR VOLKSBIILDUNG (1985) (Hrsg.). *Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten*. Berlin: Ministerium für Volksbildung.
- OECD (2004). *Early Childhood Policy Review 2002–2004. Hintergrundbericht Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/PDF-Anlagen/oecd-hintergrundbericht.property=pdf.pdf> [Zugriff: 02.10.2010].
- PENN, H. & LLOYD, E. (2007). Richness or rigour? A discussion of systematic reviews and evidence-based policy in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8, 3–18.

- SCHWENTESIUS, A. (2014). *Bildungsreform und Professionalisierungsprozesse in Sachsen-Anhalt – Eine Analyse der Bedeutung des Bildungsprogramms Bildung: elementar – Bildung von Anfang an für das handlungsleitende Wissen von Pädagog_innen*. Dissertation an der Universität Halle-Wittenberg.
- STEINKE, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Aufl.) (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- WITZEL, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttermann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz.
- WITZEL, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>. [Zugriff: 03.08.2009].

Ein Ländervergleich: Worin unterscheiden sich Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg von anderen?

A country comparison – Differences from day care centers in Baden-Württemberg (Germany) to day care centers out of Baden-Württemberg

Zusammenfassung: Wichtige Forschungsgrundlagen der Frühpädagogik waren im Zeitraum von 1998 bis 2006 die Untersuchung über die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen von Tietze et al. (1998) und die drei Kriterienkataloge der Nationalen Qualitätsinitiative von Fthenakis, Hanssen, Oberhuemer und Schreyer (2003); Preissing (2003) und Tietze und Viernickel (2003). Mit der Gründung des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung und der Einführung des Studiengangs Pädagogik der Kindheit an der Evangelischen Hochschule (EH) Freiburg im Breisgau waren die Voraussetzungen gegeben, um zum einen politisch motivierte Evaluationsstudien im Bereich der Frühpädagogik durchzuführen und zum anderen das Selbstevaluationsinstrument SERKi® (SelbstEvaluations- und Reflexionsbogen für Kindertageseinrichtungen) zu entwickeln. Dieses Instrument beinhaltet quantitative wie auch qualitative Antwortformate. Mit insgesamt 88 Items und weiteren 208 Antwortmöglichkeiten werden Teams in die Lage versetzt, gemeinsam die Fragen zu beantworten. Für die Beantwortung der Forschungsfrage: „Worin unterscheiden sich Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg von anderen?“ wurde im Mai 2007 eine Stichprobe von 116 Einrichtungsdatensätzen des SERKi® herangezogen, die aus unterschiedlichen Datenquellen generiert wurden (Glaubitz, 2007). Von den 286 möglichen Angaben im SERKi®-Bogen konnten an 33 Stellen signifikante Unterschiede ermittelt werden. Die Häufigkeit der Unterschiede verteilt sich verschieden stark auf die sechs Frageblöcke im Fragebogen. Deutlich wird, dass sich die Einrichtungen in Baden-Württemberg in den Frageblöcken „Basisdaten“

und „Kooperation/Vernetzung“ insgesamt bei 13 Fragen positiv von den anderen Einrichtungen unterschieden. Im Frageblock „Interkulturalität“ sind es im Gegensatz dazu nur drei negativ zu wertende Unterschiede. So haben z.B. die Pädagog_innen in den Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg seltener eine Fortbildung zum Thema „Interkulturalität“ besucht. Anhand der gewonnenen Ergebnisse kann angenommen werden, dass in den 89 untersuchten Einrichtungen in Baden-Württemberg ein Bedarf für eine Weiterqualifizierung der Pädagog_innen im Bereich Interkulturalität besteht.

Abstract: Important research for the Pedagogy of Childhood from 1998 until 2006 were the studies “Wie gut sind unsere Kindergärten [How good are our kindergartens]” by Tietze et al. (1998) and the three catalogs of criteria of the “Nationale Qualitätsinitiative-NQI” [National Quality Initiative] by Fthenakis, Hanssen, Oberhuemer and Schreyer, (2003); Preissing (2003) and Tietze and Viernickel (2003). The establishment of the “Zentrum für Kinder- und Jugendforschung [Centre for Childhood and Adolescents Research]” in 2003 and the introduction of the bachelor degree program “Pädagogik der Kindheit” [Pedagogy of Childhood] in 2004 at the Protestant University of Applied Sciences in Freiburg Breisgau was followed by politically motivated evaluation studies in the field of early childhood education and enabled the development of the Self-Evaluation-Instrument SERKi® (SelbstEvaluations- und Reflexionsbogen für Kindertageseinrichtungen), invented by Fröhlich-Gildhoff & Glaubitz (2005). This instrument includes quantitative and qualitative response formats. With a total of 88 items and other 208 answers, the teams are able to answer the questions. The research question: “What differences can be detected when comparing day care centers in Baden-Württemberg to day care centers out of Baden-Württemberg?” was answered using a sample of 116 child care centers in May 2007. From 286 possible questions in SERKi® it was determined that 33 specifications had significant differences (Glaubitz, 2007). The frequency of differences spread to different extents over the 6 question blocks in the questionnaire. In question block “Basic data” and “Cooperation/Network” at total of 13 positive specifications could be determined. In question block “Interculturality” three negative differences were found. For example, educators rarely have training in interculturality in the day care centers of Baden-Württemberg. Based on the obtained results it can be assumed, that in 89 child care centers is a need for improving the skills of educators in the field of “Interculturality”.

1 Ausgangslage 2004 und aktuelle Befunde zum Ländervergleich

„Evidenzbasierte Praxis (EBP) ist ein Konzept, das mit der Absicht entwickelt wurde, Fachkräfte Sozialer Arbeit darin zu unterstützen, effizient und wirkungsvoll zu arbeiten und (...) Entscheidungen über die verfügbaren Leistungsangebote sachlich fundiert und besser informiert zu treffen“ (Mullen, Belamy & Bledsoe, 2007, S. 10). Die Einführung der Studiengänge Pädagogik der Kindheit seit 2004 unterstützt und fördert diese Entwicklung von evidenzbasierter Praxis im Feld der Frühpädagogik.

1.1 Ausgewählte Forschungsergebnisse 2004

Mit der Veröffentlichung der Untersuchung „Wie gut sind unsere Kindergärten. Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten“ (Tietze et al., 1998) wurde eine Diskussion über die Definition von Qualität in Kindertageseinrichtungen angestoßen, die bis heute anhält. Zur Verbesserung der Diskussionsgrundlage unterstützte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in den Jahren 1999-2006 die Entwicklung von Kriterien, an denen gute Kindergartenqualität erkennbar ist. Es schließt sich ein kurzer Überblick über die Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten an.

Wie gut sind unsere Kindergärten (1998)

Mit der Veröffentlichung der Untersuchung von Wolfgang Tietze et al. (1998) wurde ein Anschluss an die internationale Forschung für die Frühpädagogik gewagt (S. 16). Die Untersuchung stellte an die Praxis unter anderem die Forschungsfrage „von welcher tatsächlichen pädagogischen Qualität in den Einrichtungen heute [1998]¹ ausgegangen werden kann und wie sich diese auf die Entwicklung von Kindern auswirkt“ (ebd., S. 17). Die teilnehmenden Kindertageseinrichtungen dieser Untersuchung befanden sich in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, West- und Ostberlin sowie in Brandenburg.

Im Ergebnis konnte bestätigt werden, dass sich die Qualität der Kindertageseinrichtungen nachweislich auf Entwicklungsparameter der Kinder auswirkt (Doherty, 1991; Hayes, Palmer & Zaslow, 1990, nach Tietze et al., 1998).

1 Ergänzung der Autorin.

Welche Unterschiede in der pädagogischen Qualität zwischen Einrichtungen in den verschiedenen Bundesländern vorliegen, wird in dieser Studie nicht benannt.

Drei Kriterienkataloge der Nationalen Qualitätsinitiative (NQI) 1999–2006

Die Entwicklung von einrichtungsübergreifenden und konzeptunabhängigen Kriterienkatalogen fand in den Jahren 1999–2006 bundesweite Unterstützung. Mit der Nationalen Qualitätsinitiative (NQI) konnte eine „Signalwirkung“ erzielt werden. (Tietze & Viernickel, 2003, S.7; Fthenakis et al., 2003; Preissing, 2003). Diese Kriterienkataloge geben in ihrer Gesamtheit einen guten Überblick über die Merkmale praktizierter Kindergartenpädagogik in Deutschland. Jedoch hat jeder dieser drei Kriterienkataloge einen eigenen Blick auf die Einrichtungen. Tietze und Viernickel (2003) erarbeiteten Kriterien, denen u. a. internationale Forschungsergebnisse zugrunde liegen und die darauf ausgerichtet sind, im internationalen Vergleich praktikabel zu sein. Dem Katalog fehlen jedoch die Merkmale des in Deutschland verbreiteten Situationsansatzes. Diese Kriterien erarbeitete wiederum Christa Preissing (2003) mit dem Kriterienkatalog „Qualität im Situationsansatz“ heraus. Mit den Kriterien für Trägerqualität werfen Fthenakis et al. (2003) einen besonderen Blick auf die politischen Strukturen der Frühpädagogik in Deutschland. Nur in wenigen Punkten und Kriterien überschneiden sich diese Kriterienkataloge (Glaubitz, 2015).

Hinweise auf Qualitätsunterschiede der einzelnen Bundesländer sind nicht zu finden.

SERKi® – Ein Selbstevaluationsinstrument für Kindertageseinrichtungen

Aufgrund dessen, dass die drei oben erwähnten Kriterienkataloge keinen gemeinsamen Konsens zu Fragen der Qualität in Kindertageseinrichtungen bilden, wurde die Möglichkeit genutzt, aus den praktischen Erfahrungen als Leitungskraft alltagstaugliche Kriterien zu definieren, was der Vorgehensweise im Selbstevaluationsprozess entspricht. Die Abfolge der Fragen im SERKi® orientiert sich an einer Einrichtungsbegehung der Leitung mit neuen Eltern oder anderen Interessierten. Die Validität der ausgewählten Fragen wurde bis heute mit der jetzigen Stichprobengröße von 202 Einrichtungsdatensätzen begründet. Bei der Entwicklung von SERKi® wurde auf die Umsetzung von folgenden Kriterien geachtet: 1.) SERKi® sollte konzept- und strukturunabhängig eingesetzt werden können; 2.) er sollte in einem zeitlichen Rahmen von einer Dienstbesprechung gemeinsam im Team bearbeitet werden können und 3.) er sollte mit Hilfe des angelegten Datenpools die Möglichkeit zum Vergleich bieten.

Im Folgenden wird ein Verfahren der Selbstevaluation mit dem SERKi® näher vorgestellt. SERKi® bedeutet „SelbstEvaluations- und Reflexionsbogen für Kindertageseinrichtungen“. Das Instrument SERKi® (Fröhlich-Gildhoff & Glaubitz, 2005) umfasst 22 Seiten mit insgesamt 88 Items, die mit weiteren 208 Antwortmöglichkeiten ergänzt werden. Die 296 möglichen Angaben sind in sechs Frageblöcke gegliedert. Konkret handelt es sich um folgende Frageblöcke:

- Basisdaten zur Kindertageseinrichtung
- Konzeption
- Arbeit mit Kindern
- Elternarbeit
- Interkulturalität
- Vernetzung/Kooperation

2 Forschungsfrage, Methode und Stichprobe

2.1 Forschungsfrage

Die im Mittelpunkt stehende Forschungsfrage setzt sich mit den Unterschieden zwischen den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs und denen, die in anderen Bundesländern liegen, auseinander. Eine damit korrespondierende Entwicklung war das gestiegene öffentliche Interesse an der Qualität deutscher Kindertageseinrichtungen. Flankierend zu dieser Entwicklung kam der Umstand, dass jedes Bundesland fast zeitgleich seinen eigenen Bildungs- bzw. Orientierungsplan verfasste. Zudem wurde die Ausbildung von Kindheitspädagog_innen in Deutschland auf akademischem Niveau ermöglicht, deren Einsatz auch über die Ländergrenzen hinweg denkbar war. Diese Entwicklungen in der Kindheitspädagogik führten im Jahr 2007 zu der Forschungsfrage: „Worin unterscheiden sich Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg von Kindertageseinrichtungen außerhalb von Baden-Württemberg?“. Im Rahmen der Diplomarbeit der Autorin (Glaubitz, 2007) konnten SERKi®-Daten aus verschiedenen Evaluationsprojekten zusammengeführt und analysiert werden.

2.2 Datenquellen

Im Weiteren werden die Evaluationsprojekte und -zusammenhänge kurz vorgestellt, aus denen die analysierten SERKi®-Daten stammen. Ebenfalls erfolgt eine Beschreibung der Stichprobe.

Zum einen handelte es sich um *Kommunen*, deren Anliegen es war, zu erfahren, wie die Qualität ihrer Einrichtungen einzuschätzen ist. Sie erteilten dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung in den Jahren 2005–2009 den Auftrag, die Qualität zu erfassen und zu bewerten. In zwei Fällen wurden die Daten zu einem Messzeitpunkt erhoben und ausgewertet, im dritten Fall wurden Daten zu zwei Messzeitpunkten erhoben, um Veränderungen nach einer Intervention nachweisen zu können. Jedes der Evaluationsprojekte umfasste eine Stichprobengröße von 8 bis 20 Einrichtungen. Insgesamt konnten auf diese Weise *40 Einrichtungsdatensätze* generiert werden.

Darüber hinaus setzten ab 2005 über vier Jahre hinweg Kindheitspädagog_innen den SERKi® in den *Praxisphasen* ein (Fröhlich-Gildhoff, 2005). Es handelt sich bei den Praxisstellen um eine Stichprobe von *33 Einrichtungen*.

Eine dritte Datenquelle waren Einrichtungen oder Einrichtungsgruppen, die sich im Zeitraum 2005–2007 von zwei Fachartikeln angesprochen fühlten (Fröhlich-Gildhoff & Glaubitz, 2006; Glaubitz & Fröhlich-Gildhoff, 2007). Sie forderten den SERKi®-Bogen kostenfrei an, bearbeiteten diesen und sendeten die Daten zur Eingabe in den Datenpool an das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EH-Freiburg im Breisgau. Speziell diese Daten konnten unter dem Projektnamen *„Kindertageseinrichtungen zeigen Profil“* zusammengeführt werden. Ende 2007 erhielten alle Einrichtungen oder Einrichtungsgruppen aus den drei Datenquellen das Gesamtergebnis der Auswertung aller Items und Antwortmöglichkeiten zugesandt. Hiermit war eine Basis geschaffen, mit welcher die Einrichtungen Hinweise zur Weiterentwicklung ihrer eigenen Qualität herleiten konnten. Es handelt sich hierbei um eine Stichprobe von *43 Einrichtungen*. Dies sind die Einrichtungen, die überwiegend außerhalb Baden-Württembergs liegen, was unter dem Punkt „Stichprobe“ näher erläutert wird. Heute umfasst die Vergleichsstichprobe Daten aus 202 Einrichtungen. Die leicht erweiterte Fassung SERKi® (2009) kann käuflich erworben werden, und interessierte Einrichtungen erhalten weitere Informationen über die Möglichkeit des Vergleichs bei der Autorin.

Die Summe der Einrichtungen, die in den Jahren 2005–2007 das Selbstevaluationsinstrument SERKi® zur Erfassung ihrer Qualität einsetzten und die Daten im Zentrum für Kinder- und Jugendforschung zusammenführen ließen, umfasste im April 2007 eine Stichprobengröße von 116 Einrichtungen. Diese Stichprobe konnte unter dem Merkmal „Bundesland“ in zwei Gruppen unterteilt werden. Es handelt sich um 89 Einrichtungen aus Baden-Württemberg und 27 Einrichtungen außerhalb Baden-Württembergs.

2.3 Die beiden Stichproben

Alle Einrichtungen, deren Daten in die Untersuchung einfließen, wurden in den Kindertageseinrichtungen gemeinsam im Team erhoben und in den Fragebogen SERKi® (Fröhlich-Gildhoff & Glaubitz, 2005) eingetragen. Dies geschah ohne weitere Anleitung, weder schriftlich, z. B. durch eine Handreichung zur Anwendung, noch durch eine geschulte und von außen kommende Person. Die Teams waren angehalten, den Bogen im zeitlichen Rahmen einer Dienstbesprechung von 2 bis 3 Stunden gemeinsam zu bearbeiten.

Die Stichprobenvalidität

Über die Stichprobenvalidität kann im Weiteren diskutiert werden. Es folgen Hinweise zur Vergleichbarkeit der Stichproben und Hinweise, die einen Vergleich der vorliegenden Stichproben in Frage stellen (siehe Tab. 1).

Für die Vergleichbarkeit der beiden Stichproben spricht, dass beide als Zufallsstichprobe bezeichnet werden können, da alle anderen Einrichtungen im Zeitraum von 2005–2007 die gleiche Chance hatten, über die oben aufgeführten Wege in die Stichprobe zu gelangen (Prein, Kluge & Keller 1994, S. 6). Ein gemeinsames Merkmal aller Einrichtungen, der Stichproben, war die Offenheit, Engagiertheit und Erreichbarkeit für die vorliegende Idee des Datenpools und des Vergleichs der Einrichtungsdaten.

Tab. 1: Darstellung der Stichprobenverteilung über die Merkmale „Einrichtungen in Baden-Württemberg“ und „Einrichtungen außerhalb von Baden-Württemberg“

Einrichtungen mit dem Merkmal „Baden-Württemberg“	Einrichtungen mit dem Merkmal „außerhalb von Baden-Württemberg“
3 Klumpenstichproben von (n=12)+(n=20)+(n=8) = (n=40) z. T. zusammenhängende Kindertageseinrichtungen über einen Träger oder über ein Projektziel hinweg (n=49) unabhängige Kitas (z. T. Praxisstellen von Studierenden der Kindheitspädagogik) gesamt 89 Datensätze (B-W)	2 Klumpenstichprobe (n=14) eines großen Trägers in Bayern und eines mittelgroßen Trägers in Hessen (n=6) (n=4) unabhängige Kitas aus Rheinland-Pfalz (n=1) Kita NRW (n=1) Kita Brandenburg (n=1) Kita Niedersachsen gesamt: 27 Datensätze (nicht B-W)

2.4 Methode

Die Datenerhebung mit SERKi® baut auf die Fähigkeiten der Teams, in den Einrichtungen gemeinsam ohne wissenschaftliche Begleitung die Fragen be-

antworten zu können. Somit bleibt die „Macht über das Verfahren“ (Böttcher, Holtapels & Brohm 2006, S. 12) und die Inhalte der Evaluation bei den Mitgliedern der Organisation. Evaluation dient hier der Selbstreflexion und Selbstvergewisserung pädagogischen Handelns, als Verfahren zur Beteiligung von Organisationsmitgliedern, als Instrument zur Entwicklung der Einrichtungsqualität (Böttcher, Holtapels & Brohm 2006, DeGEVal 2004; Hense 2006).

SERKi® umfasst überwiegend quantitative Fragen mit Antwortformaten auf Nominal-, Ordinal- und Intervallskalenniveau, aber auch offene Fragen. Für die Auswertung des Datenpools wurden die quantitativen Daten mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 13) ausgewertet. Vergleichsberechnungen, die auf Mittelwerten beruhen, wurden mit dem t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt, Vergleichsberechnungen, die auf der Grundlage von Häufigkeitsberechnungen durchgeführt werden, sind mit dem Chi-Quadrat-Test nach Pearson errechnet. Die Bestimmung signifikanter Unterschiede erfolgte im Kontext einer explorativen (und nicht einer hypothesentestenden) Fragestellung, diente also dazu, bedeutsame Unterschiede zu identifizieren, die im Weiteren detaillierter exploriert wurden. Aufgrund des explorativen Charakters wurde darauf verzichtet, das Alpha Level zu adjustieren, und es wurde auf 0.05 festgelegt.

Die Auswertung der offenen Fragen ist nicht Gegenstand dieser Ergebnisdarstellung. Die erste Auswertung einschließlich der Berechnung von drei Vergleichen:

- Vergleich von Einrichtungen in Baden-Württemberg (n=89) mit anderen Kindertagesstätten (n=27)
- Vergleich von Einrichtungen, die eine Sozialpädagog_in beschäftigen (n=24) mit Einrichtungen, in denen die Erzieher_innenausbildung die höchste Mitarbeiterqualifikation (n=111) darstellt
- Vergleich von Einrichtungen mit Qualitätssicherungsverfahren (n=71) mit Einrichtungen ohne Qualitätssicherungsverfahren (n=59)

ist Inhalt der Diplomarbeit der Autorin (Glaubitz, 2007). Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Frage „Worin unterscheiden sich Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg von anderen Kindertagesstätten?“

3 Ergebnisse

3.1 Unterschiede zwischen Einrichtungen in und außerhalb von Baden-Württemberg

Von den möglichen 286 Angaben im SERKi® konnten an 33 Stellen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen „Baden-Württemberg“ (n=89) und „außerhalb von Baden-Württemberg“ (n=27) ermittelt werden. Die Grafik zeigt den Prozentwert der erkannten signifikanten Unterschiede im Gegensatz zur Gesamtzahl der im jeweiligen Frageblock möglichen Items und Antwortmöglichkeiten (siehe Abb. 1).

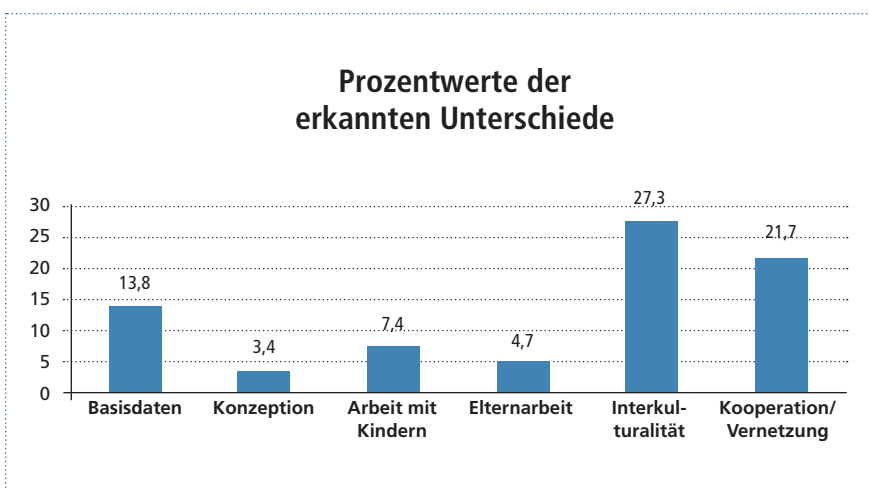


Abb. 1: Verteilung der signifikanten Unterschiede bezogen auf die einzelnen Frageblöcke von SERKi® in Prozentwerten (n=116)

3.2 Bedeutung der Unterschiede

Ein erkannter signifikanter Unterschied kann als Indikator einer höheren Qualität der Einrichtungen in Baden-Württemberg gewertet werden („positiv“), als Anzeichen einer geringeren Qualität („negativ“) oder als irrelevant hinsichtlich der Qualität („ohne Wertung“). Im Folgenden werden die drei Frageblöcke, „Basisdaten“, „Interkulturalität“ und „Kooperation/Vernetzung“, in denen sich die Prozentual meisten Unterschiede fanden (siehe Abb. 1), auf diese Wertung hin vertiefend analysiert (siehe Abb. 2).

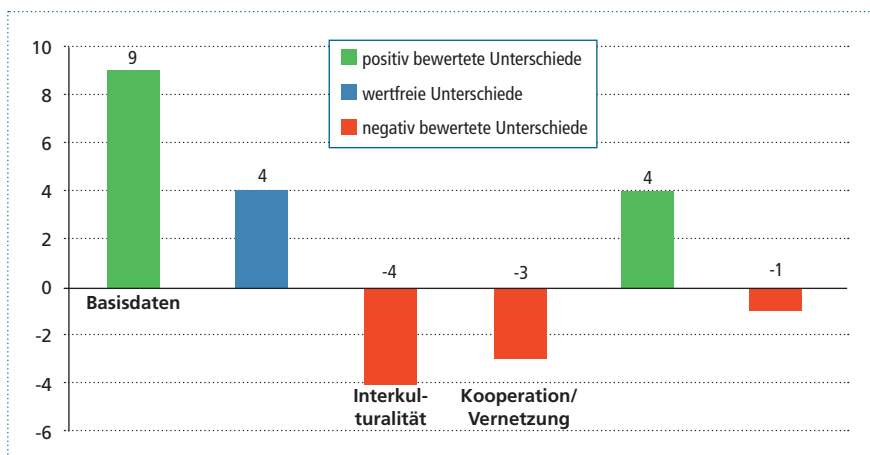


Abb. 2: Grafik über die Verteilung der Anzahl positiv oder negativ zu wertenden signifikanten Unterschiede (n=116)

Unterschiede bzgl. der Basisdaten

Im Frageblock „Basisdaten“ zeigen sich folgende neun positiv gewertete signifikante Unterschiede zwischen den Kitas in Baden-Württemberg und den Kitas außerhalb von Baden-Württemberg (siehe Tab. 2). Daran anschließend werden auch die vier negativ gewerteten signifikanten Unterschiede der beiden untersuchten Gruppen benannt (siehe Tab. 3).

Tab. 2: Die neun positiv gewerteten signifikanten Unterschiede im Frageblock Basisdaten, in denen sich die Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg (n=89) von den untersuchten Kindertageseinrichtungen außerhalb von Baden-Württemberg (n=27) unterscheiden

Anzahl der Unterschiede	Unterschied	Signifikanzwert (p)
1	Mehr männliche Kollegen	p=0,006
2	Mehr Verfügungszeit	p=0,004
3	Mehr Verfügungszeit, die auch zu Hause geleistet werden darf	p<0,001
4	Die Teams nehmen häufiger an AGs teil	p=0,006
5	Die Mitarbeiter_innen fühlen sich stärker durch die Eltern unterstützt	p=0,009
6	Es gibt häufiger das Betreuungsangebot „Verlängerte Öffnungszeiten“	p<0,001
7	Die Mitarbeiter_innen haben mehr Zeit für gruppeninterne Besprechungen	p=0,001
8	In den Büros gibt es häufiger einen Computer	p=0,007
9	Die Kitas haben häufiger Personalräume	p=0,001

Tab. 3: Die vier negativ gewerteten signifikanten Unterschiede im Frageblock Basisdaten, mit denen sich die Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg (n=89) von den untersuchten Kindertageseinrichtungen außerhalb von Baden-Württemberg (n=27) unterscheiden

Anzahl der Unterschiede	Unterschied	Signifikanzwert (p)
1	Teams besuchen seltener Fortbildungen	p=0,012
2	Die Einrichtungen bieten seltener eine Ganztagsbetreuung an	p<0,001
3	Die Einrichtungen bieten seltener ein warmes Mittagessen an	p<0,001
4	Einrichtungen in Baden-Württemberg sind in einem Kalenderjahr häufiger geschlossen	p<0,001

Weder positiv noch negativ bewertet wurden die ermittelten Unterschiede bei den Strukturdaten, wie z.B. weniger Kinder mit Förderbedarf, weniger abschließbare Schränke für Mitarbeiter_innen und weniger Kinder der unteren Sozialschichten.

Unterschiede bzgl. Kooperation/Vernetzung

Die Fragen im Frageblock *Kooperation/Vernetzung* wurden anhand der theoretischen Merkmale des Situationsorientierten Ansatzes entwickelt (Preissing, 2003), wonach die Kindertageseinrichtungen gemeinsam mit Kindern und Eltern die vorhandenen Ressourcen aus dem Stadtteil nutzen sollten. Folgende signifikante Unterschiede von Einrichtungen in Baden-Württemberg können positiv aufgefasst werden (siehe Tab. 4).

Tab. 4: Die vier positiv gewerteten signifikanten Unterschiede im Frageblock Kooperation/Vernetzung, mit denen sich die Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg (n=89) von den untersuchten Kindertageseinrichtungen außerhalb von Baden-Württemberg (n=27) unterscheiden

Anzahl der Unterschiede	Unterschied	Signifikanzwert (p)
1	Häufiger Kontakt zur Schule	p<0,001
2	Mehr AGs mit anderen Fachleuten (z. B. Kolleg_innen aus anderen Kindertageseinrichtungen)	p<0,002
3	Eine größere Vernetzung mit Vereinen	p<0,001
4	Eine größere Vernetzung mit den Kirchengemeinden	p<0,001

Unterschiede bzgl. Interkulturalität

Die negativen Ergebnisse im Frageblock *Interkulturalität* bedeuten konkret folgende signifikanten Unterschiede zwischen den Kita-Gruppen (siehe Tab. 5).

Tab. 5: Die negativ gewerteten signifikanten Unterschiede im Frageblock Interkulturalität, mit denen sich die Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg (n=89) von den untersuchten Kindertageseinrichtungen außerhalb von Baden-Württemberg (n=27) unterscheiden

Anzahl der Unterschiede	Unterschied	Signifikanzwert (p)
1	Die Erzieher_innen besuchten seltener eine Fortbildung zum Thema Interkulturalität	P=0,026
2	In den Kindertageseinrichtungen gibt es seltener eine interkulturelle Veranstaltung	P=0,001
3	Für die Eltern mit Migrationshintergrund gibt es seltener spezifische Angebote (z. B. Elterntreffen in der Kita unter muttersprachlicher Leitung)	p<0,001

4 Diskussion und Schlussfolgerung

Im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit, gefördert durch die Forschungskultur an der EH Freiburg im Breisgau (Evangelische Hochschule Freiburg, 2013), erfolgte die Entwicklung des Selbstevaluationsbogen SERKi® sowie die Durchführung mehrerer Evaluationen im Bereich der Kindheitspädagogik.

Auch wenn das Selbstevaluationsinstrument SERKi® für Kindertageseinrichtungen in erster Linie als Selbstevaluations- und Reflexionsbogen für Teams gedacht ist, so eignet er sich darüber hinaus auch zur Ermittlung von Einrichtungsdaten, deren Analyse und Auswertung. Als Beispiel wurden 89 Einrichtungen, die in Baden-Württemberg wirken, mit 27 Einrichtungen aus anderen Bundesländern verglichen (Glaubitz, 2007).

Kritik am Vergleich der beiden Stichproben kann dahingehend geäußert werden, dass ein erheblicher Unterschied in der Anzahl der Einrichtungen der jeweiligen Stichproben besteht. Dieser Stichprobenunterschied verhält sich gegenteilig zur tatsächlichen Grundgesamtheit. Darüber hinaus ist vertiefend zu prüfen, inwieweit sich Ergebnisse verändern, wenn sich die Evaluationsmethode ändert. So waren die Einrichtungen in Baden-Württemberg mehrheitlich von außen dazu aufgefordert worden, den SERKi® auszufüllen (extern-initiierte Selbstevaluation), wohingegen alle Einrichtungen außerhalb Baden-Württembergs ein größeres, intrinsisches Interesse am Vergleich zeigten (interne Evaluation bzw. Selbstevaluation). Des Weiteren konzentrieren sich die untersuchten Einrichtungen in Baden-Württemberg regional auf den Süden des Bundeslandes, wo sich viele Einrichtungen am „Infans-Konzept der Frühpädagogik“ (Andres & Laewen, 2011) orientieren. Nicht unwesentlich bei der Ergebnisinterpretation ist auch die Tatsache, dass „Interkulturalität“ im baden-württembergischen Orientierungsplan nicht explizit als Einrichtungs-

qualität definiert ist. Die Vergleichbarkeit der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen aus unterschiedlichen Bundesländern ist möglicherweise auch aufgrund unterschiedlicher gesetzlicher Bestimmungen, länderspezifischer Bildungs- und Orientierungspläne sowie unterschiedlicher regionaler Präferenzen für pädagogische Konzepte oder struktureller Rahmenbedingungen der Einrichtungen nur von begrenztem Nutzen.

Zur Validierung des SERKi® sollten weitere Untersuchungen mit vergleichbaren, größeren Stichproben und bei gleicher Evaluationsmethode durchgeführt werden. Ein Vergleich von Einrichtungsdaten, die durch verschiedene Evaluationsmethoden – Selbstevaluation vs. Fremdevaluation – erhoben werden, könnte weitere Hinweise auf die Validität der Fragen im SERKi® geben.

Doch trotz der möglichen Verzerrung der Ergebnisse wurden individuelle Entwicklungsbedarfe oder vorhandene Einrichtungsqualität(en) durch die Option des Vergleichs ermittelt. Am Beispiel der 89 untersuchten Einrichtungen in Baden-Württemberg ist dies ein Bedarf an Fortbildungen für Pädagog_innen im Bereich der Interkulturalität. Doch ob dieser statistisch erkannte Bedarf auch Konsequenzen für die Praktiker_innen hat, entscheidet bei der Selbstevaluation die Praxis vor Ort. Ein entsprechendes Fortbildungsangebot könnte von großem Nutzen für die Weiterentwicklung der Einrichtungsqualität sein.

Literatur

- ANDRES, B. & LAEWEN, H.-J. (2011). *Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Weimar, Berlin: Verlag das netz.
- BÖTTCHER, W., HOLTAPPELS, H. G. & BROHM, M. (2006). *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim, München: Juventa.
- DEGEVAL DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION GERMAN EVALUATION SOCIETY (2004). *Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation*. Alfter: Deutsche Gesellschaft für Evaluation.
- DOHERTY, G. (1991). *Quality matters in childcare*. Huntsville, Ontario: Jesmond Publishing.
- EVANGELISCHE HOCHSCHULE FREIBURG (2013). *Leitbild. Unser Weg: Kontinuierliche Weiterentwicklung*. Verfügbar unter: <http://www.eh-freiburg.de/hochschule/ueber-uns/leitbild> [Zugriff: 7.8.2014].
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K. (2005). Entwicklung, Konzept und erste Erfahrungen des Studiengangs Bachelor of Arts (BA) „Pädagogik der Frühen Kindheit“ an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg. In M.R. Textor (Hrsg.). *Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch*. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1241.html> [Zugriff 22.7.2014].
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K. & GLAUBITZ, D. (2005). *SelbstEvaluation und Reflexionsbogen für Kindertageseinrichtungen SERKi®*. Zentrum für Kinder- und Jugendforschung. Freiburg im Breisgau: Eigendruck.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K. & GLAUBITZ, D. (2006). Systematische Selbstreflexion als Alternative zum „Kindergarten – TÜV“. *Frühe Kindheit die ersten sechs Jahre*, 4(6). 26–27.

- FTHENAKIS, W. E., HANSSEN, K., OBERHUEMER, P. & SCHREYER, I. (2003). *Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- GLAUBITZ, D. (2007). *Qualität in Kindertageseinrichtungen – eine empirische Studie*. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der EH-Freiburg im Breisgau.
- GLAUBITZ, D. (2015). Qualität messbar machen: Evaluationen und Instrumente auf dem Prüfstand. Wie kann man messen? In S. Skalla (Hrsg.), *Handbuch für die Kita-Leitung*. Kronach: Wolters Kluwer.
- GLAUBITZ, D. & FRÖHLICH-GILDHOFF, K. (2007). Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation und -reflexion. *Kinderleicht*. 2(7), 25–26.
- HAYES, C. D., PALMER, J. L. & ZASLOW, M. S. (1990). *Who cares for America's Children? Child care policy for the 1990s*. Washington, DC: National Academy Press.
- HENSE, J. U. (2006). *Selbstevaluation. Erfolgsfaktoren und Wirkungen eines Ansatzes zur selbstbestimmten Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- MULLEN, E. J., BELLAMY, J. L. & BLEDSOE, S. E. (2007). Evidenzbasierte Praxis in der Sozialen Arbeit. In P. Sommerfeld & M. Hüttemann (Hrsg.), *Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis* (S. 10–25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- PREIN, G., KLUGE, S. & KELLER, U. (1994). *Strategien zur Sicherung von Repräsentativität und Stichprobenvalidität bei kleinen Samples. Arbeitspapier Nr. 18*. Der Vorstand des Sonderforschungsbereichs Sfb der Universität Bremen (Hrsg.) (2. Aufl.). Bremen. Verfügbar unter: <http://www.sfb186.uni-bremen.de/download/paper18.pdf> [Zugriff: 12.12.2014].
- PREISSING, C. (Hrsg.) (2003). *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- TIETZE, W., MEISCHNER, T., GÄNSFUSS, R. GRENNER, K., SCHUSTER, K.-M., VÖLKE, P. & ROSSBACH, H.-G. (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten. Luchterhand: Neuwied.
- TIETZE, W. & VIERNICKEL, S. (Hrsg.) (2003). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.

Effekte von Fortbildungen im Elementarbereich: Zu Fragen des Messens und Bewertens im Kontext von Programmevaluationen

Outcomes of advanced education on the elementary field: Issues of measurement and assessment in the context of programme evaluations

Zusammenfassung: Die fachliche und fachpolitische Auseinandersetzung mit Professionalisierung und der qualitätsbezogenen Weiterentwicklung des Elementarbereichs geht von vielen Annahmen aus, die zwar plausibel erscheinen, allerdings bestenfalls in Ansätzen empirisch belegt werden können. Hierzu gehört insbesondere die in den letzten Jahren vor allem im Kontext der einsetzenden Akademisierung stark gemachte Annahme, dass mit einer kontinuierlichen Weiter- und Höherqualifizierung der pädagogischen Fachkräfte eine Verbesserung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen einhergeht. Empirische Untersuchungen, die diesen Zusammenhang bestätigen, sind in Deutschland allerdings rar – insbesondere Studien zur Identifizierung von Wirkfaktoren, die eine gezielte Weiterentwicklung von Ausbildungs- und Fortbildungsprogrammen ermöglichen. Dieses Forschungsdefizit ist zum einen Ausdruck einer fehlenden Tradition evidenzbasierter Praxis und Politik in der deutschen Frühpädagogik, zum anderen gründet es auch auf der allgemeinen Schwierigkeit evidenzbasierter Forschung, Effekte von Qualifizierungsmaßnahmen – aufgrund der Komplexität von Einflussfaktoren – hinreichend empirisch zu erfassen. Der vorliegende Beitrag wendet sich vor diesem Hintergrund Fragen des Messens und Bewertens von Fortbildungseffekten zu. Im Zusammenhang mit der Darstellung der gemeinsamen Evaluation zweier Qualifizierungsprogramme werden die Einflüsse von Fortbildungen ausgelotet und die Möglichkeiten und Grenzen von deren Erfassung diskutiert; ebenso die Frage der angemessenen Einordnung empirischer Befunde. Untersucht werden Einstellungen, professionelles Wissen und Handeln sowie deren Veränderung im

Programmverlauf, d.h. zu zwei Messzeitpunkten (Prä-Post-Design), auf der Basis eines Multimethodendesigns. Die Ergebnisse verweisen im Bereich des professionellen Wissens und Könnens auf moderate Zuwächse, wenngleich der Transfer in die reflexive Wissensverwendung weitgehend ausbleibt. Auf der Handlungsebene sind die Verbesserungen bereichsspezifisch (z.B. Förderung von Literacy, kulturelle Vielfalt im Rollenspiel), in Abhängigkeit von konkreten Fortbildungsinterventionen.

Abstract: The debate on both the academic and the political levels over professionalization – in the sense of a quality-focused expansion of the elementary field (day care centre) – has been driven by many assumptions which, for all their prima facie plausibility, have only to a degree been empirically substantiated. One that in recent years has been especially noted in the context of incipient academicization – and very strongly at that – is the assumption that there is a positive correlation between continual advanced and higher training for educational workers and an improvement in the educational services imparted to children at day-care centres. Yet empirical investigations confirming this connection are rare in Germany – though there have been isolated studies identifying the factors conducive to the targeted further development of educational and advanced training programmes. This research deficit is due to two things. One is the absence of any evidence-based tradition – both in terms of practice and policy – within German early-life pedagogic circles. The other is the general difficulty of closing, in anything approaching empirical adequacy, with the outcomes of qualification measures – which is itself due to the complexity of the factors involved. The present paper addresses issues relating to the measurement and assessment of advanced education outcomes. In tandem with stating general findings from evaluation of two training programmes, the outcomes of advanced education sessions are identified and the attendant possibilities assessed (along with the inevitable limits); also coming under discussion is the issue of how to adequately classify the empirical findings. This study scrutinizes such aspects as attitudes, professional knowledge and practical implementation – including how all evolved in the course of the respective programmes, i.e. in terms of two measurement timepoints (pre-design and post-design), doing so on the basis of multi-method design. The results indicate moderate improvements in professional knowledge and skill, although transferal of same into reflexive know-how on the practical plane was largely absent. In terms of practical implementation, the improvements are area-specific (e.g. promotion of literacy; cultural diversity in role-play situations) and dependent on quite specific advanced educational interventions.

1 Hintergrund

In der aktuellen fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Debatte um die Qualität von Kindertageseinrichtungen wird dem pädagogischen Personal bzw. dessen Qualifikation eine Schlüsselrolle zugewiesen (Aktionsrat Bildung, 2012). Entsprechend werden Weiterentwicklungen und Intensivierungen im Aus-, Fort- und Weiterbildungssektor als zentrale Weichenstellungen in Richtung einer nachhaltigen Professionalisierung des Elementarbereichs betrachtet (Rauschenbach, 2006; Thole & Cloos, 2006; Viernickel, 2009). Hintergrund ist die Annahme, dass mit der Weiter- und Höherqualifizierung pädagogischer Fachkräfte eine Verbesserung der Qualität in frühpädagogischen Handlungskontexten einhergeht. Allerdings liegen bisher nur wenige empirische Daten vor, die diese Annahme wissenschaftlich stützen – zumeist aus internationalen Studien (z. B. Whitebook, 2003; Mathers et al., 2011). Noch größer ist das Forschungsdefizit, wenn man auf die Frage „what works“ fokussiert, d. h. auf die Aufdeckung konkreter Einflussfaktoren, die u. a. Auskunft über eine adäquate, also wirksame Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen geben. Dies trifft in besonderer Weise auf den nationalen Forschungsstand zu (Roßbach, Sechtig & Freund, 2010), aber auch die internationale Evaluationsforschung stößt mit Blick auf die Untersuchung von Einfluss und Effekten pädagogischer Programme an Grenzen, insbesondere aufgrund der Komplexität möglicher Wirkfaktoren bzw. des Problems ihrer Kontrolle (Mervis, 2004).

Der vorliegende Beitrag greift solche Schwierigkeiten in der Evaluation frühpädagogischer Qualifizierungsprogramme auf und thematisiert diese in forschungsmethodischem Interesse. Im Mittelpunkt stehen Fragen des Messens und Bewertens von Fortbildungseffekten, in Verbindung mit der allgemeinen Frage nach der Bedeutung evidenzbasierter Praxis und Steuerung in der Frühpädagogik. Unter Evidenzbasierung oder „evidenzbasierter Steuerung“ verstehen wir dabei – in Bezugnahme auf Rudolf Tippelt und Jutta Reich-Claasen (2010, S. 23) – „eine empirische Forschung nach wissenschaftlichen Kriterien in empirisch-pragmatischer Hinsicht [...], um für die Praxis Orientierungs- und Aufklärungswissen bereitzustellen“. Dies schließt eine kritische Haltung gegenüber einer einfachen Übertragung des medizinischen Modells auf pädagogische Handlungsfelder und eine entsprechende Forschungspraxis mit ein: „Steuerung im erziehungswissenschaftlichen Kontext steht nicht für einen unmittelbaren Ableitungszusammenhang im Sinne eindeutig benennbarer und zeitlich überdauernder Ursache-Wirkung-Zusammenhänge für pädagogisches und bildungspolitisches Handeln – zu komplex und zu dynamisch ist das erziehungswissenschaftliche Feld, zu unterschiedlich sind die Rahmenbedingun-

gen, Logiken und Argumentationsstrukturen der selbstreferentiellen Systeme in der ‚Bildungspolitik‘“ (ebd.).

Bezugspunkt der folgenden Erörterungen ist die vergleichende Evaluation zweier Fortbildungsprogramme, die hinsichtlich des methodischen Vorgehens und ihrer zentralen Befunde dargestellt wird.¹ Beide untersuchten 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. Das Personal soll jeweils auf der Basis von Teamfortbildungen und Praxisberatungen – durch die Weiterentwicklung von Einstellungen, Wissen und Können – 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.

Unterschiede bestehen hinsichtlich der Konzeptualisierung und konkreten Umsetzung des jeweiligen Fortbildungsangebots: z. B. stärkere inhaltliche Vorgaben vs. größere Freiheit der Fortbildner_innen, stärkere Einbindung der Kommune vs. stärkere Einbindung des Trägers (Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2012; Gemeinnützige Hertie-Stiftung, 2012). Inwiefern die intendierten Ziele mit den einzelnen Programmen tatsächlich wirksam erreicht werden können, war im Rahmen der Evaluation auszuloten.

2 Daten und Methodik

Die mit den untersuchten Programmen verbundene Strategie, die Praxis in Kindertageseinrichtungen über die Fortbildung des pädagogischen Fachpersonals zu verändern, verweist auf personenbezogene Merkmale der teilnehmenden Erzieher_innen als Gegenstand der Evaluation; d. h., es ging vor allem um die Frage nach möglichen Fortbildungseffekten in Bezug auf die Modifikation von Einstellungen, Wissen, Fähigkeiten, Verhalten bzw. berufsbezogenen Leistungen (Wottawa & Thierau, 2003). Konkret standen folgende Fragen im Vordergrund:

- Wie entwickeln sich die professionellen Einstellungen, das berufsbezogene Wissen und Handeln der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen im Programmverlauf weiter?

¹ Die Evaluation wurde durch die Robert Bosch Stiftung und die Gemeinnützige Hertie-Stiftung ermöglicht und finanziert. Die Durchführung erfolgte in der Zeit zwischen Januar 2012 und Dezember 2014 durch eine Arbeitsgruppe am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen (Sabrina Dahlheimer, Stefan Faas, Renate Thiersch).

- Welche Veränderungen des pädagogischen Angebots sind in den beteiligten Einrichtungen zu erkennen?
- Inwiefern können mögliche Effekte auf das Programm zurückgeführt werden?

Darüber hinaus wurde auch nach der Umsetzung und der Akzeptanz auf Seiten der beteiligten Akteure gefragt, d.h., neben Aspekten der Wirkungsfor- schung fanden auch solche der Implementations- und Akzeptanzforschung Berücksichtigung (Kromrey, 2009). Im Folgenden werden aber schwerpunkt- mäßig die Wirkungen bzw. Wirkungsanalysen in den Blick genommen.

Die Untersuchungen erfolgten auf der Basis eines mehrperspektivisch ange- legten Evaluationsdesigns: Zum einen wurden verschiedene am Programm beteiligte Akteure (Einrichtungsleiter_innen, Erzieher_innen, Trainer_innen, Multiplikator_innen etc.) befragt, zum anderen kamen dabei unterschiedliche quantitative und qualitative Verfahren zum Einsatz. Hintergrund ist der Sach- verhalt, dass die empirische Untersuchung bestimmter Gegenstandsbereiche, hier des professionellen Wissens und Könnens, nicht von vornherein an ein spe- zifisches Instrument gebunden ist. Vielmehr bieten sich – je nach Forschungs- absicht – unterschiedliche methodische Zugänge an (Terhart, 2007; Faas, 2014). Im Rahmen der Evaluation wurden so, aus inhaltlichen Überlegungen sowie in Absicht der Methodentriangulation², verschiedene Forschungsinstrumente genutzt: ein *Fachkräftefragebogen*, der schwerpunktmäßig auf die Selbstein- schätzungen verschiedener Aspekte frühpädagogischer Handlungskompetenz fokussiert (Fried, 2010), *impulsbezogene Experteninterviews*, bei denen das aktualisierte Wissen im Rahmen der Auseinandersetzung mit ausgewählten beruflichen Handlungs- und Entscheidungssituationen im Vordergrund steht (Faas, 2013), eine *Aktivitätenliste* zur Erfassung der Häufigkeit spezifischer Aktivitäten und Angebote für Kinder und Eltern in der jeweiligen Einrich- tung (Tietze et al., 2013), die *Kindergarten-Skalen (KES-R-Z und KES-R-E)*, mit denen die in einer Kindergruppe realisierte Prozessqualität erfasst werden kann (Tietze, Schuster & Roßbach, 2012; Roßbach & Tietze, 2007), sowie die *Zielkindbeobachtung (ZiKiB)*, eine Einschätzskala, die auf die Erfassung der Anregungsqualität des Kindergartenalltags aus der Perspektive einzelner Ziel- kinder gerichtet ist (Kuger, Pflieger & Roßbach, 2006). Ergänzend kamen ein *Einrichtungsfragebogen* zum Einsatz, im Hinblick auf die Registrierung ver-

² Es geht hier darum, durch den kombinierten Einsatz unterschiedlicher Erhebungsinstrumente spezi- fische Schwächen einer Strategie durch den parallelen Einsatz einer anderen auszugleichen (Schnell, Hill & Esser, 2008, S. 262).

Tab. 1: Eingesetzte Instrumente zur Datenerhebung (IN1=Interventionsgruppe 1; IN2=Interventionsgruppe 2; VG=Vergleichsgruppe; t_0 =Eingangserhebung, t_2 =Enderhebung; *=auf Einrichtungsebene)

Instrument	Fokus	Stichprobe			Datenerhebung	Datenauswertung
			t_0	t_2		
Fachkräftefragebogen	Einstellungen, Wissen, Handeln	IN1: N=229 IN2: N=173 VG: N=95	N=229 N=173 N=95	N=145 N=124 N=44	Standardisierter Fragebogen	Statistische Analysen
Impulsbezogene Experteninterviews	Wissensaktualisierungen	IN1: N=33 IN2: N=18	N=33 N=18	N=24 N=11	Halbstandardisierte Interviews, Video-stimulus	Strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring, 2007)
Aktivitätenliste*	Häufigkeit bestimmter pädagogischer Aktivitäten	IN1: N=28 IN2: N=13 VG: N=14	N=28 N=13 N=14	N=28 N=12 N=13	Standardisierter Fragebogen	Statistische Analysen
KES-R-Z*, KES-R-E*	Qualität des pädagogischen Angebots	IN2: N=13	N=13	N=12	Standardisierte Prozessbeobachtungen	Statistische Analysen
ZiKib*	Anregungsqualität aus der Perspektive von Zielkindern	IN2: N=30	N=30	N=22	Standardisierte Prozessbeobachtungen	Statistische Analysen
Einrichtungsfragebogen*	Strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen	IN1: N=28 IN2: N=13 VG: N=14	N=28 N=13 N=14	N=28 N=13 N=11	Standardisierter Fragebogen	Statistische Analysen
Elternfragebogen	Einschätzungen der Eltern zum Programm sowie zu zentralen Bereichen von Betreuung, Erziehung und Bildung in der jeweiligen Kindertageseinrichtung	IN2: N=394	N=394	N=321	Standardisierter Fragebogen	Statistische Analysen

schiedener struktureller und konzeptioneller Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit in den beteiligten Kindertageseinrichtungen, sowie ein *Elternfragebogen*, der die Einschätzungen der Eltern zum Programm sowie zu zentralen Bereichen von Betreuung, Erziehung und Bildung in der jeweiligen Kindertageseinrichtung erfasst. Die Einschätzskalen sowie der Elternfragebogen konnten nicht in beiden Untersuchungsgruppen eingesetzt werden. In manchen Bereichen wurde zusätzlich eine Vergleichsgruppe mit einbezogen (siehe Tab. 1).

Die Datenerhebung erfolgte zu zwei Messzeitpunkten, d. h. zu Beginn und gegen Ende der Programme. Hierdurch konnten Programmeffekte erfasst werden.

3 Ergebnisse

Mit Blick auf die Entwicklung diversitätssensibler Einstellungen, die Aneignung spezifischer Wissensinhalte und die Veränderung pädagogischen Handelns im Programmverlauf zeigen sich gegen Ende der Evaluation einige gewünschte Effekte, wenngleich insgesamt von nur moderaten Veränderungen gesprochen werden kann: Die Effekte beschränken sich auf spezifische Bereiche und sind z. T. niedrig bzw. nicht immer signifikant, auch sind z. T. beträchtliche Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen/Fortbildungsprogrammen zu erkennen. Im Folgenden werden exemplarisch ausgewählte Ergebnisse genauer dargestellt:

(1) Im Hinblick auf die pädagogischen Haltungen und Orientierungen der befragten Fachkräfte lässt sich bereits zu Programmbeginn bei den meisten Teilnehmer_innen der Interventionsgruppen und 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 (siehe Tab. 2). 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 (t0: IN1=92 %, IN2=94 %, VG=82 %; t2: IN1=81 %, IN2=96 %, VG=93 %) vertreten. Darüber hinaus zeigt sich insgesamt zu beiden Erhebungszeitpunkten in allen Gruppen eine hohe Anerkennung von Reflexivität als Ressource für die pädagogische Arbeit – in Bezug auf die eigene Haltung und das eigene Handeln.

Tab. 2: Mittelwertvergleich der Subskalen „Haltungsfacetten der Fachkräfte“ zu zwei Erhebungszeitpunkten: 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“)

		IN1				IN2				VG			
Variable		n	MW		p	n	MW		p	n	MW		p
			t ₀	t ₂			t ₀	t ₂			t ₀	t ₂	
Haltungen	Vielfalt	120	4,22	4,29	,147	137	4,37	4,42	,139	44	4,11	4,47	,017
	Sprache	122	3,65	3,55	,015	136	4,16	4,31	,002	44	3,55	3,59	,762
	Eltern	122	3,95	3,85	,045	136	4,40	4,47	,078	44	3,84	3,97	,064
	Vernetzung	121	4,21	4,22	,608	141	3,32	4,57	,415	44	4,21	4,49	,007
	Gesamt	120	4,00	3,98	,795	124	4,38	4,44	,031	44	3,93	4,13	,013

(2) Die Selbsteinschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zum berufsbezogenen Wissen weisen hingegen zum ersten Erhebungszeitraum in allen drei Gruppen auf einen nicht unerheblichen Entwicklungsbedarf hin: 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 die Unterschiede zwischen den Ansätzen der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik (t_0 : IN1=12 %, IN2=16 %, VG=27 %) oder um die Differenz von kontextualisiertem und dekontextualisiertem Sprechen sowie deren Bedeutung für den Spracherwerb (t_0 : IN1=27 %, IN2=35 %, VG=32 %). In der Posterhebung zeigt sich eine signifikante Zunahme bezüglich dieser Kenntnisse (IN1=+8 %, IN2=+18 % bzw. IN1=+17 %, IN2=+13 %), 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 (siehe Tab. 3), so dass diese Veränderungen oder Effekte nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit den untersuchten Programmen zu stehen scheinen ($d_{\text{kor}} = -0,39^{***}$).

(3) Mit Blick auf die tatsächliche Nutzung solcher Wissensressourcen zeigen sich in den Interventionsgruppen keine wesentlichen Effekte: Das im Rahmen der reflexiven Zuwendung zu beruflichen Handlungssituationen aktualisierte Wissen, das im Kontext inhaltsanalytischer Auswertungen von halbstandardisierten Interviews untersucht wurde, ist sowohl in der Eingangserhebung als auch in der Schlussbefragung überwiegend nicht elabo-

Tab. 3: Mittelwertvergleich der Subskalen „Wissensfacetten der Fachkräfte“ zu zwei Erhebungszeitpunkten: 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“)

		IN1				IN2				KG			
Variable		n	MW		p	n	MW		p	n	MW		p
			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

riert. Es lassen sich allenfalls tendenzielle Veränderungen im Umfang der Argumentation feststellen, wobei z.T. verschiedene Wissensbereiche nach Abschluss der jeweiligen Programme stärker miteinander verknüpft wurden als zum Programmbeginn. Insgesamt verweisen die Ergebnisse im Bereich des professionellen Wissens somit auf moderate wissensbezogene Zuwächse, die aber eher die Selbsteinschätzung und weniger die reflexive Wissensverwendung betreffen.

(4) Auch für die handlungsbezogene Umsetzung lassen die Selbsteinschätzungen zu Programmbeginn 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 und des Einbezugs des Sozialraums. Veränderungsbedarf bestand – auf Grundlage der Eingangserhebung – beispielsweise bei der Bereitstellung von Büchern in den Familiensprachen der Kinder (t_0 : IN1=29 %, IN2=25 %, VG=21 %). Dieser Befund stimmt im Wesentlichen mit den Eingangsergebnissen zur Einbindung der Familiensprachen und der interkulturellen Ausstattung aus Sicht der Leiter_innen überein (Einrichtungsfragebogen). Hier sind am Ende der Programmlaufzeiten deutlich positive Tendenzen ersichtlich (t_2 : IN1=+19 %, IN2=+18 %). 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 Hausbesu-

Tab. 4: Mittelwertvergleich der Subskalen „Handlungsfacetten der Fachkräfte“ zu zwei Erhebungszeitpunkten: 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“)

		IN1				IN2				VG			
Variable		n	MW		p	n	MW		p	n	MW		p
			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

chen in den Familien der Kinder (t_0 : IN1=1 %, IN2=20 %, VG=2 %; t_2 : IN1=7 %, IN2=29 %, VG=0 %) sowie die Einladungen der Eltern zu Hospitationen (t_0 : IN1=10 %, IN2=14 %, VG=33 %, t_2 : IN1=18 %, IN2=28 %, VG=52 %) eher moderat sind.

Insgesamt zeigen sich bei den meisten Fachkräften leichte, aber signifikante Veränderungen im Programmverlauf (siehe Tab. 4), die jedoch auch hier zumeist zugunsten der Vergleichsgruppe ausfallen ($-0,71^{***}$). Diese Effekte können deshalb nicht direkt auf die Intervention zurückgeführt werden.

(5) Die Auswertung der Aktivitätenlisten zeigt, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt (t_0) in den grundlegenden Bereichen mit den Kindern viele relevante Aktivitäten regelmäßig durchgeführt wurden, was sich in insgesamt relativ hohen Mittelwerten abbildet. So wurden musikalische und hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Aktivitäten im Bereich Literacy sowie Wahrnehmungs-, Sprach- und Zahlenspiele im Durchschnitt in den Gruppen mindestens dreimal (IN1, VG) bzw. viermal (IN2) pro Woche praktiziert, während 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 t_0 ein Veränderungsbedarf im Hinblick auf die Berücksichtigung der Lebensräume der Kinder, der sich auch schon in den Ergebnissen der anderen Befragungen ausdrückt. Darüber hinaus erfolgte die Integration kultursensibler Aspekte in die benannten Aktivitäten zu Beginn des Programms in den meisten Einrichtungen nur sehr selten. Zum Ende der Evaluation sind lediglich bei der Interventionsgruppe 2 signifikante Verbesserungen festzustellen, die sich vor allem in den Bereichen Literacy und Rollenspiel niederschlagen. Da dies 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 Programmefekt ausgegangen werden. Bei der Interventionsgruppe 1 zeigen sich lediglich leichte Effekte zugunsten der Interventionsgruppe im Bereich der Aktivitäten mit Eltern, die jedoch nicht signifikant sind (siehe Tab. 5).

(6) 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 Könnensressourcen hoch einschätzen, signifikant höhere Werte in der Durchführung grundlegender und diversitätssensibler Aktivitäten ($r=,334^{**}$ bzw. $r=,326^{**}$). Interessant ist, dass auf der Ebene der Orientierungen und Einstellungen keinerlei signifikante Zusammenhänge zwischen

Tab. 5: Aktivitäten in den Kindergruppen: Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken d_{kor} der abhängigen Variablen von IN1 bzw. IN2 und VG zu t_0 und t_2 : 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“); Signifikanzangaben: * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$

		IN1						VG						
Variable		t ₀			t ₂			t ₀			t ₂			d _{kor}
		n	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	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
		IN2						VG						
Variable		t ₀			t ₂			t ₀			t ₂			d _{kor}
		n	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	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*

Selbsteinschätzungen und umgesetzten Aktivitäten zu konstatieren sind. Weiter sind zum zweiten Messzeitpunkt in den Interventionsgruppen z.T. starke Zusammenhänge zwischen den Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen und der jeweils die Einrichtungsteams begleitenden Multiplikator_in bzw. Trainer_in zu erkennen (bis zu $V=,781^{***}$). Dies gibt einen Hinweis darauf, dass der Programmefolg nicht zuletzt auch von der die Fortbildungen und Teambesprechungen durchführenden Fachkraft abhängig ist.

4 Diskussion/Schlussfolgerung

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Evaluation für beide untersuchten Fortbildungsprogramme intendierte Entwicklungen und Veränderungen. Allerdings sind diese oftmals nur gering ausgeprägt und nicht immer eindeutig, d.h., sie können nicht immer plausibel auf die Interventionen zurückgeführt werden. So stellen beispielsweise die ermittelten Mittelwertunterschiede zwischen den zu t_0 und t_2 erhobenen Selbsteinschätzungen zum berufsbezogenen Wissen und Können/Handeln der pädagogischen Fachkräfte einerseits signifikante Steigerungen dar, andererseits finden sich solche Verbesserungen aber

genauso in der Vergleichsgruppe – hinsichtlich der Effektstärken sogar zugunsten dieser. Dies interpretieren wir so, dass der subjektiv wahrgenommene Fortbildungsbedarf zum Thema „Pädagogisches Handeln im Kontext von Diversität und Vielfalt“ im Verlauf des Programms zwar spürbar abnimmt (Fried, 2010), dieser Effekt aber keine direkte Folge der mit den Programmen verbundenen Fortbildungen und Praxisberatungen sein kann – ansonsten dürfte es in der Vergleichsgruppe nicht zu ähnlichen Veränderungen kommen. Insofern ist vielmehr davon auszugehen, dass Erzieher_innen in den letzten Jahren generell 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 –, was dann eine zunehmende Vertrautheit mit den entsprechenden Inhalten nahelegt. Hierfür sprechen auch die Befunde, dass weit über die Hälfte der befragten Fachkräfte im Programmverlauf zusätzlich an weiteren Fortbildungen zum Thema Vielfalt teilgenommen hat (Fachkräftefragebogen) und einige Einrichtungen sich sogar parallel an weiteren, inhaltlich ähnlichen Projekten beteiligt haben (Einrichtungsforschungsbogen). Ebenso erscheint die Erkenntnis relevant, dass die Anzahl der besuchten Fortbildungen – also nicht die Teilnahme an einem bestimmten Programm – mit einer positiven Selbsteinschätzung hinsichtlich des eigenen Wissens ($r=,238^{**}$) und Könnens ($r=,246^{***}$) korreliert. In diesem Zusammenhang ist aber auch darauf hinzuweisen, dass eine zunehmende Vertrautheit mit bestimmten Themen und eine verbesserte Selbsteinschätzung noch nicht bedeuten, dass tatsächlich eine Kompetenzsteigerung vorliegt. Darauf macht z. B. der im Kontext der inhaltsanalytischen Auswertungen der Experteninterviews ermittelte Befund aufmerksam, dass hinsichtlich der reflexiven Wissensverwendung kaum Veränderungen im Programmverlauf festzustellen sind.

In Bezug auf das tatsächliche Handeln, gemeint sind hier die den Kindern und Eltern angebotenen Aktivitäten bzw. deren Häufigkeit (Aktivitätenlisten), ergibt sich dagegen ein anderes Bild. Auch hier zeigen sich zwischen t_0 und t_2 signifikante Steigerungen der Mittelwerte, allerdings nur in der Interventionsgruppe 2. Unter Berücksichtigung der errechneten Effektstärken (siehe Tab. 5) kann hier – einer allgemeinen Konvention folgend (Cohen, 1969) – von einer hohen „praktischen Bedeutsamkeit“ der Intervention bzw. einem direkten Programmeffekt ausgegangen werden. Diese Interpretation erscheint nicht zuletzt auch deshalb plausibel, da die signifikanten Verbesserungen programmspezifisch und dabei ausschließlich in jenen Bereichen auftreten, in denen in den Teamfortbildungen exemplarisch Handlungsstrategien erarbei-

tet worden sind. Bei der Interventionsgruppe 1 zeigen sich dagegen nur im Bereich der Angebote für Eltern Effekte. Diese sind jedoch nicht signifikant, so dass hier – auf dieser Grundlage – zunächst von keinem bedeutsamen Programmeffekt gesprochen werden kann.

Bei der Interpretation der berichteten Ergebnisse erscheint es uns nun aber erforderlich, den Blick zu weiten und über die ermittelten Befunde und statistischen Kennwerte hinauszugehen, d.h., auch den Kontext der Evaluation mit einzubeziehen. So ist beispielsweise zu berücksichtigen, dass es sich bei den untersuchten Programmen um implementierte Fortbildungsprogramme handelt, die komplexe Handlungsmodelle zur Erreichung spezifischer Ziele in einem bestimmten organisationalen Rahmen beschreiben. Sie sind in den pädagogischen Alltag und die organisationalen Abläufe einer Einrichtung eingebunden, d.h., sie finden nicht isoliert statt. Vor diesem Hintergrund kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein einzelnes Fortbildungsprogramm – auch dann, wenn es über zwei Jahre und als Teamfortbildung angelegt ist – Prozesse des Kompetenzerlebens, der reflexiven Verwendung von Wissen oder gar eine eingespielte Praxis vor Ort sofort durchschlagend verändert. Das Wirkungsgefüge in solchen Strukturen dürfte sehr viel komplexer sein. Entsprechend ist es notwendig, die Erwartungen an die Wirkungen von Fortbildungsprogrammen realistisch zu formulieren, damit positive Ansätze nicht aufgrund zu kleiner Effektgrößen vorschnell zurückgenommen werden (Roßbach, 2009); ähnliches gilt mit Blick auf fehlende Signifikanzen. Daraus ergibt sich dann die Notwendigkeit, „statistische Rituale“ kontextbezogen zu hinterfragen. Angesprochen ist hier zum einen der kritische Umgang mit Effektstärkeklassifizierungen (z.B. Cohen, 1969), die einen sehr allgemeinen Orientierungsrahmen für die Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit einer beobachteten Wirkung zur Verfügung stellen (s.o.). Klassifizierungen mögen dabei zwar eine gewisse Klarheit und Sicherheit im Umgang mit statistischen Kennwerten vermitteln, allerdings zum Preis der Vernachlässigung kontextbezogener Besonderheiten. Deshalb erscheint es gerade im Rahmen von Programmevaluationen erforderlich, solche Besonderheiten bei der Interpretation von Ergebnissen bewusst mit einzubeziehen. Dies könnte z.B. in der Form geschehen, dass Effektstärken nicht generalistisch interpretiert, sondern vor dem Hintergrund einer jeweils in der scientific community für einen bestimmten Bereich, unter Berücksichtigung der Eigenheiten dieses Bereiches getroffenen Maßgabe (hier: für elementarpädagogische Fortbildungsprogramme) eingeschätzt und bewertet werden (Fröhlich & Pieter, 2009). Zum anderen ist die allgemeine Diskussion um die Bedeutung von Signifikanzen angesprochen – insbesondere der Hinweis, dass gerade bei kleinen Stichpro-

ben oder bei einer großen Streuung der Werte (Stichwort: Ausreißer) Signifikanzen möglicherweise ausbleiben, obwohl die Unterschiede inhaltlich als bedeutsam wahrgenommen werden. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund ist es dann notwendig, statistische Befunde auch mit Blick auf ihre inhaltliche, d.h. ihre theoretische und praktische Relevanz zu bewerten – u.a. im Kontext anderer fachwissenschaftlicher Befunde (Lind, 2014).

Gerade letzterer Aspekt verweist auch auf Begrenzungen, die im Rahmen der Evaluation von Modellprojekten oftmals nicht zu vermeiden sind und zu einer vorsichtigen Interpretation der Ergebnisse Anlass geben. Im Hinblick auf die hier skizzierten Programmevaluationen ist so beispielsweise zu berücksichtigen – und das ist z.T. direkt im Zusammenhang mit der Frage nach der Bedeutung von ermittelten Signifikanzen zu sehen –, dass sich die Untersuchungstichproben 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. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass aufgrund der oben bereits angesprochenen Komplexität implementierter Fortbildungen eine kontrollierte Erfassung der Netto-Wirkungen, d.h. der Veränderungen, die eindeutig den Programmen zugeschrieben werden können, nicht möglich war (Stockmann & Meyer, 2014). 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 (Kromrey, 2009).

Was heißt dies aber nun für die Bewertung der untersuchten Programme, und welche Konsequenzen können vor diesem Hintergrund aus den Evaluationsergebnissen gezogen werden? Zunächst ist festzuhalten, dass die oben skizzierten Schwierigkeiten bei der empirischen Untersuchung von Praxisprojekten nicht unüblich sind (Roßbach et al., 2010, S. 116 ff.). Sie müssen im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse aber Berücksichtigung finden. Konkret bedeutet dies, dass vorliegende oder auch nicht vorliegende Signifikanzen und kleine wie auch große Effektstärken nicht überwertet werden dürfen, sondern vielmehr kritisch zu hinterfragen sind, z.B. im Rahmen des Vergleichs spezifischer Ergebnisse mit weiteren Befunden der jeweiligen Studie – insbesondere

mit solchen, die mit anderen Methoden erhoben worden sind – als auch mit Befunden anderer Untersuchungen sowie mit theoretischen Überlegungen. In der vorliegenden Studie gewinnen die für die Interventionsgruppe 2 ermittelten signifikanten Mittelwertsteigerungen bezüglich der den Kindern und Eltern angebotenen Aktivitäten im Programmverlauf sowie die hohen Effektstärken vor allem auch dadurch an Plausibilität, dass sich die Verbesserungen ausschließlich in jenen Bereichen zeigen, in denen in den Teamfortbildungen exemplarisch Handlungsstrategien erarbeitet worden sind. Angesprochen ist damit ein Zusammenhang zwischen erzielten Veränderungen und konkreten Fortbildungsinhalten bzw. -maßnahmen. Daraus kann geschlossen werden, dass Fort- und Weiterbildungen insbesondere dann messbare Veränderungen nach sich ziehen, wenn sie konkrete Handlungspraktiken vermitteln, deren Umsetzung im Alltag durch entsprechende Beratungen begleiten und dabei systematisch vorgegangen wird; dies sind Interpretationen, die sich mit anderen Forschungsbefunden zum Thema decken (Roßbach, 2009). Für das Fortbildungsprogramm der Interventionsgruppe 2 kann dies bedeuten, noch stärker auf solche Programmaspekte zu setzen und beispielsweise konkrete Handlungsstrategien nicht nur exemplarisch, sondern in allen relevanten Bereichen zu erarbeiten. In Bezug auf das Programm der Interventionsgruppe 1 ist vor diesem Hintergrund zu reflektieren, inwiefern hier entsprechende Elemente ergänzend aufgenommen werden können. Darüber hinaus zeigt sich bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse, dass auch die für die Interventionsgruppe 1 im Rahmen der Auswertung der Aktivitätenlisten erfassten Wirkungen im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern, die nicht signifikant sind, nicht unterschätzt werden dürfen. Denn eine relevante Verbesserung in diesem Bereich ist im Rahmen der mit der KES-R-Z (Tietze, Schuster & Roßbach, 2012) erhobenen Daten zur Prozessqualität deutlich zu erkennen; ebenso weisen die Ergebnisse der Elternbefragung in diese Richtung.

Nicht zuletzt ist bei der Einordnung der Evaluationsergebnisse darauf hinzuweisen, dass Fragen der Effektivität nicht die einzigen relevanten Fragen bei der Beurteilung eines implementierten Fortbildungsprogramms sind (hierzu kritisch Biesta, 2011). Entsprechend wurde das Forschungsdesign auch nicht einseitig mit Blick auf die Erfassung von Wirkungen konzeptualisiert, sondern vielmehr fanden auch Aspekte der Implementations- und Akzeptanzforschung Berücksichtigung. Die Ergebnisse hierzu sind durchgehend positiv: Sie zeigen, dass im Verlauf beider Programme in den jeweils beteiligten Kindertageseinrichtungen eine deutliche Verankerung der Programmziele in den Einrichtungskonzeptionen erfolgte, Aspekte der Strukturqualität verbessert werden konnten und den Programmen insgesamt eine hohe Akzeptanz von Seiten der

beteiligten Akteure entgegengebracht wird. Entsprechend sollten – so unser Fazit – gemessene bzw. nicht gemessene Effekte nicht das alleinige Kriterium bei der Entscheidung über die Weiterführung eines Programms sein (Was nutzt ein effektives Programm, das keine Akzeptanz findet?). Allerdings müssen Hinweise der Wirkungsforschung – im Sinne einer „evidenzinformatierten“ oder „evidenzbewussten“ Praxis – im Rahmen der Weiterentwicklung solcher Maßnahmen ernst genommen und berücksichtigt werden.

Literatur

- AKTIONSRAT BILDUNG (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik: Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Gutachten. Münster: Waxmann.
- BIESTA, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt* (S. 95–121). Wiesbaden: Springer VS.
- COHEN, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York und London: Academic Press.
- 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 T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 176–190). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- FRIED, L. (2010). Wie steht es um die Sprachförderkompetenz von deutschen Kindergartenerzieherinnen? Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In H.-J. Fischer, P. Gansen & K. Michalik (Hrsg.), *Sachunterricht und frühe Bildung* (S. 205–218). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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*. Freiburg (Unveröffentlichtes Dokument).
- FRÖHLICH, M. & PIETER, A. (2009). Cohen's Effektstärken als Mass der Bewertung von praktischer Relevanz – Implikationen für die Praxis. *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie*, 57(4), S. 140–143.
- GEMEINNÜTZIGE HERTIE-STIFTUNG (Hrsg.) (2012). *frühstart-Leitfaden. Ziele, Inhalte und Kompetenzen*. Frankfurt (Unveröffentlichtes Dokument).
- KROMREY, H. (2009). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- KUGER, S., PFLIEGER, K. & ROSSBACH, H.-G. (2006). *Einschätzskalen der Zielkindbeobachtung*. Universität Bamberg (Unveröffentlichtes Dokument).
- LIND, G. (2014). *Effektstärken: Statistische, praktische und theoretische Bedeutsamkeit empirischer Studien*. Verfügbar unter: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2014_Effektstaerke-Vortrag.pdf [Zugriff: 24.11.2014].
- MATHERS, S., RANNS, H., KARENSMAKER, A., MOODY, A., SYLVA, K., GRAHAM, J. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2011). *Evaluation of the Graduate Leader Fund. Final report*. Oxford. Verfügbar unter: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181480/DfE-RR144.pdf [Zugriff: 24.11.2014].

- MERVIS, J. (2004). Meager Evaluations make it hard to find out what works. *Science*, 304, S. 1583–1584.
- RAUSCHENBACH, T. (2006). Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildung im Umbruch. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 13–34). München: Deutsches Jugendinstitut.
- ROSSBACH, H.-G. (2009). *Expertise zum Programmkonzept von frühstart – Deutsch und interkulturelle Bildung im Kindergarten* (unveröffentlichtes Dokument).
- ROSSBACH, H.-G. & TIETZE, W. (2007). *Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-R-E)* (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.
- SCHNELL, R., HILL, P. B. & ESSER, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München und Wien: Oldenbourg.
- STOCKMANN, R. & MEYER, W. (2014). *Evaluation. Eine Einführung*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- TERHART, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programm-evaluation* (S. 37–62). Münster u. a.: Waxmann.
- TIETZE, W., SCHUSTER, K.-M. & ROSSBACH, H.-G. (2012). *Kindergarten-Skala (KES-R-Z)* (unveröffentlichtes Dokument).
- TIETZE, W., BECKER-STOLL, F., BENDEL, J., ECKHARDT, A. G., HAUG-SCHNABEL, G., KALICKI, B., KELLER, H. & LEYENDECKER, B. (Hrsg.) (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Verlag das netz.
- TIPPELT, R. & REICH-CLAASEN (2010). Stichwort: „Evidenzbasierung“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, IV, S. 22–23.
- THOLE, W. & CLOOS, P. (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 47–77). München: Deutsches Jugendinstitut.
- VIERNICKEL, S. (2009): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, S. 123–138.
- WHITEBOOK, M. (2003). *Early Education Quality: Higher Teacher Qualifications for Better Learning Environments – A Review of the Literature*. Verfügbar unter: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/72/6c.pdf [Zugriff: 29.03.2013].
- WOTTAWA, H. & THIERAU, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation*. Bern u. a.: Hans Huber.

Teil III

Gestaltung von Bildungsprozessen im Setting Kita

Der dritte Teil des Bandes widmet sich aktuellen Forschungserkenntnissen zu der Gestaltung von Bildungsprozessen im Setting Kita. Die ersten drei Beiträge fokussieren den Bildungsbereich Gesundheit. Zu Beginn wird die Evaluation des nationalen Gesundheitsziels *Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung* vorgestellt. Anschließend werden die Bildungsbereiche Ernährung und Bewegung im Setting Kita näher in den Blick genommen. So werden sowohl die pädagogische Praxis einer gesunden Ernährung in Kitas analysiert, als auch die professionellen Handlungskompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Bewegung. Die einzelnen Bildungsbereiche übergreifend werden Facetten der Beziehungs- und Bindungsgestaltung von Fachkräften und deren Bedeutung für die kindlichen Bildungs- und Lernprozesse untersucht.

In dem ersten Beitrag stellen *Raimund Geene* und *Susanne Borkowski* den Evaluationsprozess der Ziele, Strategien und Startermaßnahmen des nationalen Gesundheitsziels *Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung* vor. Der Autor und die Autorin geben dabei einen umfassenden Überblick über die spezifischen Entwicklungslinien des Settings Kita im Bereich Gesundheitsförderung und den Stand der bisherigen Erreichung des Gesundheitsziels. Zudem werden Empfehlungen für die weiterführende Zielverfolgung und Evaluation sowie zukünftige Monitoringverfahren aufgezeigt. Aus Sicht des Autors und der Autorin kann eine kontinuierliche Datenerhebung zu einer evidenzbasierten Ermittlung der Angebote und Fortschritte der Gesundheitsförderung im Setting Kita beitragen.

Thematisch anschließend wird die praktische Umsetzung gesunder Ernährung in Kindertagesstätten fokussiert. *Marie Funke*, *Jenny Greif* und *Andrea G. Eckhardt* untersuchen die Praktiken in Kindertagesstätten hinsichtlich des Trink- und Essverhaltens und der Mitgestaltungsmöglichkeiten von Kindern. Ausgehend von den Ergebnissen werden im Sinne der Evidenzbasierung geeignete Handlungsmaßnahmen zur Gestaltung von frühkindlichen Bildungsprozessen im Bereich Ernährung vorgestellt und die vorgefundenen Zusammenhänge

zwischen der unterschiedlichen Umsetzung einer gesunden Ernährung in der Praxis und einrichtungsbezogenen Rahmenbedingungen sowie der Qualifikation der Leitungskräfte diskutiert.

Mit den professionellen Handlungskompetenzen von fröhpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Bewegung beschäftigt sich der Beitrag von *Manuela Koch*. In der qualitativ angelegten Studie werden die subjektiven Sichtweisen zur Bewegung von Expert_innen in der Fröhpädagogik im Hinblick auf das professionelle Handeln mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren untersucht. Diskutiert wird der Handlungsbedarf im Bereich der Praxis, Ausbildung und Forschung, der sich durch die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen ergibt und der aus Sicht der Autorin – aufgrund der ermittelten Aporien und Konflikte, die im professionellen Handeln mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren gegenwärtig sind – in einer konzeptionellen Anpassung mit Bezug auf die Bedürfnisse dieser Altersgruppe gekennzeichnet ist.

In dem abschließenden Beitrag stellt *Heike Wadepohl* die Erfassung der unterschiedlichen Facetten der Beziehungs- und Bindungsgestaltung von Fachkräften und deren Bedeutung für die Unterstützung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse vor. Beleuchtet werden die Relevanz einer qualitativ hochwertigen Beziehungsgestaltung im Setting Kita für die kindliche Entwicklung sowie unterschiedliche Instrumentarien zur Erfassung der Bindungs- und Beziehungsgestaltung. Darüber hinaus wird der Zusammenhang zwischen der Beziehungs- und der Lernprozessgestaltung thematisiert. Die Autorin diskutiert, dass ausgehend von den Ergebnissen die Beziehungsqualität im Feld als hoch einzustufen ist, die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse dabei jedoch nur in geringem Umfang erfolgt.

Erfolgsabschätzung der Gesundheitsziele im Setting Kita und Ableitung eines Evaluationskonzepts – Expertise im Rahmen des Gesundheitsziels „Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung“

Success assessment of health objectives in the daycare setting and derivation of an evaluation concept – expertise within the health target “Growing up healthy: life skills, exercise, nutrition”

Zusammenfassung: 2010 hat das Bundesministerium für Gesundheit (BMG) eine Überarbeitung des Gesundheitsziels „Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung“ vorgelegt. Die drei Zielbereiche des Gesundheitsziels untergliedern das Nationale Gesundheitsziel „Gesund Aufwachsen“ und können als handlungsleitende Interventionsansätze für Aktivitäten auch im Setting Kita betrachtet werden. Im Rahmen einer Expertise wurden die aktuell verfügbaren und potenziell nützlichen Datenlagen für die Erfolgsbeobachtung der Gesundheitsziele im Setting Kita analysiert. Im Fokus stand dabei eine Untersuchung der Ziele, Strategien und sog. Startermaßnahmen, die sich im Rahmen dieses Gesundheitsziels auf den Teilbereich Setting Kita beziehen. Zur Erprobung der Aussagekraft der identifizierten Datenlagen wurden deren Ergebnisse für den Zeitraum 2000 bis 2013 recherchiert und zusammengefasst. Zur Bewertung der Datenlagen wurden die Gesundheitsziele in eine handlungsorientierte Taxonomie übertragen (Hauptziele und deren Startermaßnahmen), für die einzelnen Ziele und Maßnahmen einschlägige Studien zusammengestellt und entlang von Kriterien ihrer Aussagekraft beschrieben (Datengrundlage, Forschungsplan, Themenbereich, nationale Repräsentativität, Messwiederholungen). Das Gesamtbild wurde durch den Abgleich von Datenquellen und Erfahrungsberichten aus der Fachpraxis und

mittels Experteninterviews in Einzel- und Gruppengesprächen analog dem Delphi-Verfahren narrativ verdichtet sowie abschließend in Expertenrunden validiert. Es ergibt sich ein Überblick über das Ausmaß der bisherigen Zielerreichung, aus dem Empfehlungen für die weitere Zielverfolgung sowie weiterführende Evaluationen und zukünftige Monitoringverfahren abgeleitet werden können.

Abstract: The three target areas of health objective subdivide the National Health Objective "healthy growth" and may be regarded as action-guiding intervention approaches for activities in daycare setting. In 2010 the Federal Ministry of Health presented a review of the health objective "Growing up healthy: life skills, exercise, nutrition". As part of the expertise available and the potentially useful data layers for the success observation of health objectives in setting Kita were analyzed. The focus was an examination of the overall objectives, sub-objectives and strategies and actions to achieve these goals as well as starter measures, arising under this health objective relate to the subregion setting of day-care centers. To test the significance of the identified data records, their results were researched and summarized for the period 2000 to 2013. To evaluate the data layers, the health targets were transferred into an action-oriented taxonomy (main targets and their starter measures), and relevant studies for each of the objectives and measures and criteria were compiled and described along their significance (data base, research agenda, theme, national representativeness, repeated measures). The overall picture was narratively compressed and validated by a panel of experts. As a result there is an overview of the extent of previous achievement that can be derived from the recommendations for further tracking and further evaluations and monitoring procedures.

1 Hintergrund

KinderStärken e.V., An-Institut der Hochschule Magdeburg-Stendal, ist von der Gesellschaft für Versicherungswirtschaft und -wissenschaft (GVG e.V., Köln) als Träger des Kooperationsverbundes gesundheitsziele.de damit beauftragt worden, ein Evaluationskonzept für das 2010 in Überarbeitung vorgelegte Gesundheitsziel „Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung“ zu erstellen. Dabei sollten, so die Vereinbarung, die Ziele und Unterziele, die sich im Rahmen dieses Gesundheitsziels auf den Teilbereich Setting Kita beziehen, betrachtet werden. Die Oberziele lauten im Einzelnen:

- Die Lebenskompetenz von Kindern ist erhöht, Belastungen/belastende Einflüsse sind reduziert.
- Bewegung von Kindern ist gefördert, Bewegungsmangel ist reduziert.
- Ein gesundes Ernährungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen wird gefördert, Fehlernährung reduziert.
- Die Rahmenbedingungen und Strukturen für Gesundheitsförderung in der Kita, in der Schule und in Familie/Umfeld sind optimiert.

Ziel war es, in dem zu erarbeitenden Konzept einen bzw. mehrere Wege für eine aussagekräftige Evaluation zu skizzieren. Um dies zu realisieren, wurden umfangreich relevante Daten und Studien recherchiert, aufgelistet und den einzelnen Startermaßnahmen zugeordnet. Zu sichten waren die Regeldaten aus den unterschiedlichen Fachbereichen / Sektoren, um dadurch einen detaillierten Überblick über die Studienlage zu gewinnen und Datenlücken aufzuzeigen, um im Folgenden Vorschläge für den Umgang mit diesen Leerstellen zu unterbreiten.

Im Zuge dieses Arbeitspakets ist eine eigenständige, umfangreiche Evaluation vorgenommen worden, die zwar kein vorliegendes bzw. leicht verfügbares Indikatorenset benennen kann, jedoch durch eine differenzierte Sichtung der Quellen und eine Extraktion der Ergebnisse einen umfassenden Überblick der spezifischen Entwicklungslinien des Settings Kita, der entsprechenden Gesundheitsförderungsstrategien und insgesamt über die Umsetzung des Gesundheitsziels im Setting Kita gibt.

2 Methodik und Daten

Die Evaluation war formativ ausgerichtet, d.h. sie zielte nicht auf eine abschließende Bewertung, sondern auf eine prozessbegleitende Verbesserung der gesundheitlichen Situation bzw. hier konkret des Gesundheitszielprozesses und der praktischen Umsetzung in den Kitas. In diesem Sinne bildet sie Anknüpfungspunkte für einen Qualitätssicherungsprozess. Sie versteht sich als Entwicklungsabschätzung erfolgter (Struktur- und Prozess-)Maßnahmen, Bilanzierung bisheriger Ergebnisse („Outcomes“) und als Diskussionsgrundlage zur Verständigung auf Indikatoren. Die Evaluation kann damit keine Evidenzen im Sinne einer randomisierten Kontrollstudie aufweisen, allerdings gelten diese für gruppenbezogene Maßnahmen aufgrund hoher Komplexität auch als wenig geeignet. Ziel der Evaluation war es vielmehr, über Sekundäranalysen zu einer Identifizierung von Evidenzen beizutragen.

Der beschriebenen hohen Komplexität des Handlungsfeldes Rechnung tragend, erfordert eine Evaluation des Gesundheitsziels „Gesund aufwachsen“ für das Setting Kita die Triangulation verschiedener Methoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung, beginnend mit Sichtung und Analyse vorhandener Datenquellen über Diskussion und Prüfung im Rahmen von Expertengesprächen bis hin zu gezielten Nacherhebungen von Daten und Sichtweisen verschiedener Akteure und Stakeholder.

Im Fokus stand dabei eine Untersuchung der Oberziele und Teilziele, Strategien sowie Maßnahmen zur Zielerreichung und Startermaßnahmen (BMG, 2010, S. 25), die sich im Rahmen dieses Gesundheitsziels auf den Teilbereich Setting Kita beziehen. Zur Erprobung der Aussagekraft der identifizierten Datenlagen wurden deren Ergebnisse für den Zeitraum 2000 bis 2013 recherchiert und zusammengefasst. Zur Bewertung der Datenlagen wurden die Gesundheitsziele in eine handlungsorientierte Taxonomie übertragen (Hauptziele und deren Startermaßnahmen), für die einzelnen Ziele und Maßnahmen einschlägige Studien zusammengestellt und entlang von Kriterien ihrer Aussagekraft beschrieben (Datengrundlage, Forschungsplan, Themenbereich, nationale Repräsentativität, Messwiederholungen). Das Gesamtbild wurde durch den Abgleich von Datenquellen und Erfahrungsberichten aus der Fachpraxis und mittels Experten_inneninterviews in Einzel- und Gruppengesprächen analog dem Delphi-Verfahren narrativ verdichtet sowie abschließend in Experten_innenrunden validiert.

Ein erster Schritt des Arbeitsprozesses bestand in der Sortierung und Würdigung der Zielsetzung hinsichtlich potenzieller Evaluationsvorschläge, um darauf abgestimmt geeignete Indikatoren und Datenquellen zu ermitteln. Die Protokolle und Mitschriften aus der Unterarbeitsgruppe (UAG) „Setting Kita“ dienten dabei als erste Grundlage. Aufbauend auf den entsprechenden Diskussionsbeiträgen konnten erste Kriterien und Indikatoren für eine Materialsichtung formuliert werden. Diese bezogen sich insbesondere auf die Startermaßnahmen sowie die einzelnen Ziele und Teilziele. Darauf aufbauend wurden inhaltliche und formale Prüfsteine, wie die Regelmäßigkeit der Datenbereitstellung, ihre Methodik und Erhebungsgrundlage und ihr Erhebungsgebiet, festgelegt. Parallel dazu fanden Expertengespräche mit Vertreter_innen aus Gesundheitswissenschaften und Evaluationsforschung statt und es erfolgten Rückfragen beim GKV-Spitzenverband, der Unfallkasse des Bundes, der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung und der Deutschen Rentenversicherung. Auf Grundlage einer ersten Zusammenstellung von Datenquellen wurde eine Diskussionsrunde mit Expert_innen am Robert Koch-Institut durchgeführt, in der folgende zentrale Fragestellungen bearbeitet wurden:

- Welche zentralen Herausforderungen ergeben sich aus den veränderten Lebensbedingungen von Kindern in Deutschland, hier insbesondere der zunehmenden Kindertagesbetreuung, für die Gesundheitsberichterstattung?
- Welche Daten sind dafür auf Bundesebene relevant?
- Welche Erkenntnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS) können für Monitoring und/oder sekundäranalytisch genutzt werden?
- Wie können Daten der Gesundheitsberichterstattung und des Monitorings der Gesundheitsziele miteinander verknüpft werden?

Auf Grundlage der Arbeitsergebnisse aus dieser Diskussionsrunde und der erfolgten Daten- und Materialsichtung konnte Anfang 2014 ein erster Entwurf erstellt werden, der im Folgenden von Expert_innen der Diskussionsrunde, des Evaluationsbeirates sowie der UAG kommentiert und in den Gremien des Kooperationsverbundes gesundheitsziele.de ausführlich diskutiert wurde. Nach Aufnahme von Änderungsvorschlägen sowie weiteren Materialanalysen begann die Überleitung zur Ergebnisdarstellung unter der Zielstellung einer möglichst überblicksartigen Erfassung der Datenquellen sowie einer prägnanten Darstellung der Hauptquellen.

Zu den zentralen Datenquellen zählen Daten des statistischen Bundesamtes, Präventionsberichte des GKV-Spitzenverbandes, Daten der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung, sowie die KiGGS-Studie. Darüber hinaus sind punktuelle Datenerhebungen relevant, wie die Bestandserhebung Gesundheitsförderung in Kitas (BeGKi), Analysen der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungslandschaft in Deutschland, Daten der Einschulungsuntersuchungen und der Deutschen Rentenversicherung.

3 Ergebnisse

Für das Teilziel „Stärkung der Lebenskompetenz“ sind Fortschritte auf der Outputebene zu verzeichnen, über die allerdings eine Betrachtung im Zeitvergleich kaum möglich ist. In den Landesgesetzen und den Bildungsprogrammen der Länder hat die Gesundheitsförderung auf Ebene der Bildungsbereiche zwar Eingang gefunden (Pasternack & Schulze, 2010; Robert Bosch Stiftung, 2011; Keil & Pasternack, 2011), wurde allerdings kaum als Querschnittsaufgabe verankert. Mit einem geringen Anteil an den Lernzielen wurde die Förderung der Lebenskompetenz in Ausbildungsgängen der Fachschulen und Hochschu-

len aufgenommen. Diese Daten ermöglichen keine Aussagen zur Umsetzungsqualität in Kitas und zur Vermittlungsqualität in Ausbildung und Lehre.

In Fort- und Weiterbildungen, Interventionsprogrammen, Modellprojekten und Handreichungen haben unterschiedliche Facetten des Themas Eingang gefunden. Ein Schwerpunkt ist die Zusammenarbeit mit Eltern, allerdings bleiben auch hier die konkrete inhaltliche Ausgestaltung und die qualitative Umsetzung offen. Für das Teilziel „integrative Angebote für chronisch erkrankte und behinderte Kinder“ lassen sich nur unbefriedigende Aussagen über den Stand der Inklusion treffen, da die vorhandenen Daten keine Rückschlüsse auf eine bedarfsdeckende Versorgung zulassen. In Bezug auf den Personalschlüssel ist eine negative Tendenz zu verzeichnen, die dazu führt, dass Gruppen faktisch größer werden, was eine individuelle und bedarfsgerechte Betreuung und Förderung konterkariert.

Für das Teilziel „Stärkung der Lebenskompetenz“ wird die „Durchführung von Maßnahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung zur Verbesserung der Erzieherinnengesundheit“ als Startermaßnahme benannt. Hier ist eine Output-Steigerung zu verzeichnen, sind mittlerweile eine Fülle von Datenlagen, insbesondere Anforderungs- und Belastungsanalysen, Einzelevaluationen und bewährten Handlungsansätzen veröffentlicht. Vorherrschend sind dabei epidemiologische Erhebungen zur Arbeitsbelastung und -zufriedenheit in einzelnen Regionen oder bei einzelnen Kita-Trägern einerseits (z.B. Fuchs & Tritschler, 2008; Fuchs-Rechlin, 2007; Jungbauer & Ehlen, 2013; Rudow, 2004; 2006; Schad, 2003; Thinschmidt, 2007). Einige Studien setzen vergleichsfähige, validierte Indikatoren ein (z.B. Berger et al., 2002; Fuchs & Tritschler, 2008; Seibt, Khan, Thinschmidt, Dutschke & Weidhaas, 2005); darunter sind jedoch belastbare Vergleiche mit anderen Berufen oder Positionsgruppen unter Kontrolle von Drittvariablen, wie z.B. Altersstruktur und Qualifikation der Stichproben, kaum zu finden, zudem wurden nur begrenzte, nicht repräsentative Stichproben einbezogen. Daneben liegen Prozess- und Ergebnisevaluationen zu Einzelprojekten und Teilinterventionen wie z.B. Gesundheitszirkeln vor (z.B. Seibt & Khan, 2005), und, darauf gestützt, zahlreiche Interventionsmaßnahmen, Modellprojekte und Handreichungen, deren Umsetzbarkeit – und teilweise auch Wirksamkeit – erprobt und belegt ist. Hierzu gehören namentlich Gefährdungsbeurteilung, Vernetzung, Gesundheitszirkel u.a. Methoden der Betrieblichen Gesundheitsförderung für Kitas (Albrecht et al., 2008; Khan, 2008; Khan Thinschmidt & Seibt, 2006; Kliche & Unkauf, 2010; Seibt et al., 2005). Vergleichsweise wenige Studien und Handreichungen beschäftigen sich bislang mit alternsgerechter Arbeitsgestaltung in Kitas (Heß & Buchholz, 2009), obwohl in diesem Arbeitsfeld die demografischen Fachkraftengpässe

absehbar sind (Tivig et al., 2013). Mehrere noch laufende und teilweise bislang noch nicht vollständig veröffentlichte Forschungsvorhaben, wie bspw. STEGE (Voss & Viernickel, 2013) und AQUA (Schreyer, Krause, Brandl, Nicko, 2014) mit hohem methodischem Niveau und aussagefähigen Stichproben untersuchen den Zusammenhang zwischen Personalschlüssel und krankheitsbedingten AU-Tagen sowie Vorruhestand und Berufswechsel.

Für das Ziel der „Bewegungsförderung“ zeigt sich ein widersprüchliches Bild. Auf der einen Seite nehmen Kooperationen mit Sportvereinen zu, wie die – allerdings auf niedrigem Niveau – steigende Zahl der Gütesiegel im Feld zeigt. Insgesamt bleiben die entsprechenden Aktivitäten marginal. Auf der anderen Seite verweisen die KiGGS-Daten (Robert Koch Institut, 2007; 2014), Daten der Schuleingangsuntersuchungen (von Kries, 2004), Daten der Unfallkasse (Rudow, 2005; Schad, 2003) nach wie vor auf gesundheitliche Probleme durch Bewegungsmangel.

Das Thema „gesunde Ernährung“ scheint durch die Aufnahme in die Landesbildungspläne, die Qualitätsstandards der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) und projektbezogene Kampagnen (insb. IN.FORM-Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung) konzeptionell in den Kindertageseinrichtungen angekommen zu sein. Da die Umsetzung vor Ort von den finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen der Träger und Kindertageseinrichtungen abhängig ist, weisen die Förderung des Ernährungsverhaltens und die Umsetzung der Ernährungsstandards eine große Bandbreite in der Qualität auf. Zu Umfang und Qualität von Ernährungserziehung liegen keine zentralen Daten vor, ebenso wenig zur Kooperation mit den Familien bei der Ernährungserziehung. Die aktuelle Studie „Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe“ (Arens-Azevêdo, Pfannes, Tecklenburg, 2014) im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung zeigt auf Grundlage einer allerdings nicht-repräsentativen Stichprobe auf, dass die Implementierung einer Mittagsverpflegung bundesweit unterschiedlich weit vorangeschritten ist und diese zumeist nicht dem „DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder“ (BMELV & BMG, 2013) entspricht.

Insgesamt lassen sich auf der Outcomeebene keine belastbaren Aussagen über die Wirkung eines Kita-Besuches auf die psychosoziale Gesundheit von Kindern treffen. Erste sekundäranalytische Auswertungen aus KiGGS durch Schlack, Hölling & Kurth (2007) konnten hier keine Korrelationen ermitteln, die Analyse der Ergebnisse der Berliner Einschulungsuntersuchungen (Bezirkssamt Mitte, 2013) weist jedoch auf einen Gesundheitsgewinn in allen sozialen Statusgruppen hin.

Auf der Outputebene ist die Entwicklung einer Reihe von Qualitätssicherungsinstrumenten (QM-Instrumente) unter Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis für Gesundheitsförderung in der Kita zu verzeichnen. Der hohe zeitliche und organisatorische Aufwand einiger QM-Instrumente stellt für die Fachkräfte angesichts der zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen allerdings eine erhebliche Mehrbelastung dar. Der Personalschlüssel ist von den Referenzwerten frühpädagogischer Experteneinschätzungen weit entfernt. Eine Zunahme ist im Feld der Gesundheitsberichterstattung zu verzeichnen. Neben den fundamentalen Daten der KiGGS-Studie (Robert Koch Institut, 2007; 2014) und den Daten des GKV-Präventionsberichtes (GKV & MDS, 2008–2013) finden sich punktuelle Studien zu Lebenslagen und Gesundheit von Kindern bei verschiedenen Institutionen. Allerdings lässt sich hier ein zeitlicher Verlauf oft nicht nachzeichnen oder es handelt sich um kleine Stichprobengrößen bzw. Expert_innen-Aussagen. Eine integrierte Sozial-, Gesundheits- und Bildungsberichterstattung existiert nicht.

4 Schlussfolgerungen

Die Gesundheitsziele im Setting Kita sind im vergangenen Jahrzehnt überwiegend deutlich vorangekommen. Stark ausgebaut wurden die Setting-Interventionen der Krankenkassen, und es liegen nunmehr zahlreiche normative Regelungen in Landesbildungsplänen zugunsten von Querschnittsaufgaben der Gesundheitsförderung durch Kitas sowie Projekt- und Programmanuals vor. Das Setting Kita kann damit als gelungenes Beispiel herausgestellt werden, das die Handlungskompetenz von Staat und Gesellschaft belegt, Gesundheit als Querschnittsaufgabe in einem Setting zu verankern und zu stärken. Es bietet zudem ein Beispiel für die Eignung der Gesundheitsziele als Leitschnur für Evaluationen und Beurteilungen der gesundheitsbezogenen Entwicklung des Settings. Andererseits deuten viele Daten darauf hin, dass bei weitem nicht alle möglichen Förderansätze und Gesundheitsinterventionen genutzt werden, u. a. aus Gründen von Zeit- und Personalmangel, Qualifizierungslücken und unterschiedlichen Organisationskulturen der Träger sowie Bundesländer. Daraus folgt für den Gesundheitsziele-Prozess: Das Setting Kita ist einerseits ein Positivbeispiel für die Handlungskompetenz von Staat und Gesellschaft, Gesundheit als Querschnittsaufgabe in einem Setting zu verankern und zu stärken. Die Akteure der Gesundheitsförderung sollten andererseits ihre Plattformen verbreitern, um die großen Kita-Träger (Kommunen bzw. kommunale Spitzenverbände; Wohlfahrtsverbände) und die Qualifizierungsanbieter

(bspw. Kultusministerien für die Fachschulen, Volkshochschulen und andere Anbieter für die Fort- und Weiterbildung) einzubinden und weiter für Gesundheitsförderung zu motivieren. Die Gesundheitsziele-Berichterstattung sollte besonderen Wert auf Folgerungen und Empfehlungen für die Ebene der Träger (Kommunen, Wohlfahrtsverbände) legen.

Damit verbunden ist die Frage, wie eine regelmäßige evidenzbasierte Ermittlung der Angebote und Fortschritte für die Gesundheitsförderung im Setting Kita beschrieben werden kann. Dabei scheint der Aspekt einer kontinuierlichen Datenerhebung von herausragender Bedeutung zu sein, um kurzfristig einen Überblick über den aktuellen Stand sowie mittel- und langfristig Vergleiche im Längsschnitt zu ermöglichen.

Wesentliche Grundlagen stehen mit den vier Beobachtungshorizonten von KiGGS, GKV-Präventionsberichten, Einrichtungsbefragungen sowie einer Programmdatenbank zur Verfügung. Sie müssen in geeigneter Weise hinsichtlich Stichprobengröße und Durchführungsfrequenz ausgebaut, untereinander koordiniert, methodisch weiterentwickelt und in ihren Instrumentarien enger verzahnt werden.

Literatur

- ALBRECHT, R., BÖHM, H., CRAES, U., FRANKE, P., GRUHNE, B., KLIMKE-NEUMANN, G., STOJKE, J., STÜCK, M., THINSCHMIDT, M. & WATERSTRAT, B. (2008). *Erzieherinnengesundheit. Handbuch für Kita-Träger und Kita-Leitungen*. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Soziales, Referat Kindertagesbetreuung und soziale Berufe.
- ARENS-AZEVEDO, U., PFANNES, D. & TECKLENBURG, E. (2014). *Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe*. Gütersloh: Bertelsmann. Verfügbar unter: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikationen/publikation/did/isst-kita-gut/> [Zugriff: 12.12.14].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG, LANDWIRTSCHAFT UND VERBRAUCHERSCHUTZ (BMELV), BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT (BMBF) (2013). *DGE- Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder* (4. Aufl.). Bonn: BMELV.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT (BMG) (Hrsg.) (2010). *Nationales Gesundheitsziel. Gesund Aufwachsen: Lebenskompetenz, Ernährung, Bewegung*. Berlin: BMG.
- BERGER, J., NIEMANN, D., NOLTING, H.-D., SCHIFFHORST, G., GENZ, H. O. & KORDT, M. (2002). *Stress bei Erzieher/innen. Ergebnisse einer BGW-DAK-Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastungen in ausgewählten Berufen*. Hamburg: BGW Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege, DAK Gesundheitsmanagement.
- BEZIRKSAMT BERLIN-MITTE (2013). *Einrichtungsbefragung und Kindergesundheit im Bezirk Berlin-Mitte*. Beiträge zur Gesundheitsförderung und Gesundheitsberichterstattung, Band 19. Berlin: Bezirksamt Berlin-Mitte. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/bamitte/publikationen/ges/gbe_Kitabericht_2013.pdf?start&ts=1379668570&file=gbe_Kitabericht_2013.pdf [Zugriff: 12.05.2014].

- FUCHS, T. & TRISCHLER, F. (2008). *Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit*. Verfügbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary40336/Brosch%C3%BCre_DGB-index_Arbeitspapier_Erzieherinnen-kurz%20%C3%BCbera.pdf [Zugriff: 12.12.14].
- FUCHS-RECHLIN, K. (2007). *Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW*. Frankfurt am Main, Dortmund: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand, Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit/Universität Dortmund, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJStat).
- GVK (GESETZLICHE KRANKENVERSICHERUNG) & MDS (MEDIZINISCHER DIENST DES SPITZENVERBANDES BUND DER KRANKENKASSEN E. V.) (2008): *Präventionsbericht 2008. Leistungen der gesetzlichen Krankenversicherung in der Primärprävention und der betrieblichen Gesundheitsförderung*. Berichtsjahr 2007. Essen: MDS.
- GVK & MDS (2009). *Präventionsbericht 2009. Leistungen der gesetzlichen Krankenversicherung in der Primärprävention und der betrieblichen Gesundheitsförderung*. Berichtsjahr 2008. Essen: MDS.
- GVK & MDS (2010). *Präventionsbericht 2010. Leistungen der gesetzlichen Krankenversicherung in der Primärprävention und der betrieblichen Gesundheitsförderung*. Berichtsjahr 2009. Essen: MDS.
- GVK & MDS (2011). *Präventionsbericht 2011. Leistungen der gesetzlichen Krankenversicherung in der Primärprävention und der betrieblichen Gesundheitsförderung*. Berichtsjahr 2010. Essen: MDS.
- GVK & MDS (2012). *Präventionsbericht 2012. Leistungen der gesetzlichen Krankenversicherung in der Primärprävention und der betrieblichen Gesundheitsförderung*. Berichtsjahr 2011. Essen: MDS.
- GVK & MDS (2013). *Präventionsbericht 2013. Leistungen der gesetzlichen Krankenversicherung in der Primärprävention und der betrieblichen Gesundheitsförderung*. Berichtsjahr 2012. Essen: MDS.
- HESS, K. & BUCHHOLZ, U. R. (2009). *Alternsgerechtes Arbeiten in Kindertagesstätten. Handlungshilfe für Träger, LeiterInnen, MitarbeiterInnen und Interessenvertretungen* (2. Aufl.). Dortmund, Bonn: Technologieberatungsstelle beim DGB NRW, Technik und Leben e.V.
- JUNGBAUER, J. & EHLEN, S. (2013). *Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. Abschlussbericht*. Aachen: Kath. Hochschule Nordrhein-Westfalen/Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie (igsp).
- KHAN, A., THINSCHMIDT, M. & SEIBT, R. (2006). *Betriebliche Gesundheitsförderung für Erzieherinnen. Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 88–93). Berlin: Springer.
- KHAN, A. (2008). *Gesundheitszirkel in Kindertagesstätten: Manual für die Moderation*. München: Dr. Müller.
- KEIL, J. & PASTERNAK, P. (2011). *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*. HoF-Arbeitsbericht. Halle: Wittenberg Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität.
- KLICHE, T. & UNKAUF, S. (2010). Ist wichtig, macht Spaß, hält gesund: Gefährdungsbeurteilungen endlich auch in Kitas. In GEW-Hauptvorstand (Hrsg.), *Ratgeber Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst* (S. 35–41). Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand.
- PASTERNAK, P. & SCHULZE, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch-Stiftung*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der MLU Halle-Wittenberg.
- ROBERT BOSCH-STIFTUNG (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Verfügbar unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/pik_qualifikationsprofile.pdf [Zugriff: 30.10.2014].
- ROBERT KOCH-INSTITUT (RKI) (2007). *Erste Ergebnisse der KiGGS-Studie*. Berlin: RKI. Verfügbar unter: http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/KiGGS/Basiserhebung/Ergebnisbroschüre.pdf?__blob=publicationFile & www.kiggs-studie.de [Zugriff: 12.05.2014].
- ROBERT KOCH-INSTITUT (2014): *Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Berlin: RKI. Verfügbar unter: <http://www.kiggs-studie.de/deutsch/ergebnisse/kiggs-welle-1.html> [Zugriff: 30.05.2014].

- RUDOW, B. (2004). Arbeitsbedingungen für Erzieher/innen. Hohe psychische Belastungen. *bildung & wissenschaft* 6(04), S. 6–13.
- RUDOW, B. (2005). *Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen in Sachsen-Anhalt. Projektbericht im Auftrag der Unfallkasse Sachsen-Anhalt*. Verfügbar unter: <http://www.uksa.de/Sektion-Aktuelles/AGS.pdf> [Zugriff: 30.10.2014].
- RUDOW, B. (2006). *Belastungen und Ressourcen bei Erzieherinnen*. Merseburg: Hochschule Merseburg.
- SCHAD, M. (2003). *Erziehung – (k)ein Kinderspiel. Gefährdungen und Belastungen des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Unfallkasse Hessen.
- SCHLACK, R., HÖLLING, H. & KURTH, B. M. (2007). Inanspruchnahme außerfamiliärer vorschulischer Kindertagesbetreuung und Einfluss auf Merkmale psychischer Gesundheit bei Kindern. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 10, S. 1249–1258.
- SCHREYER, I., KRAUSE, M., BRANDL, M. & NICKO, O. (2014). *AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. Verfügbar unter: http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf [Zugriff: 30.10.2014].
- SEIBT, R. & KHAN, A. (2005). *Abschlussbericht: Netzwerk für gesunde Beschäftigte in Kindertagesstätten*. Dresden: Technische Universität, Institut und Poliklinik für Arbeits- und Sozialmedizin.
- SEIBT, R., KHAN, A., THINSCHMIDT, M., DUTSCHKE, D. & WEIDHAAS, J. (2005). *Gesundheitsförderung und Arbeitsfähigkeit in Kindertagesstätten. Einfluss gesundheitsförderlicher Maßnahmen auf die Arbeitsfähigkeit von Beschäftigten in Kindertagesstätten und Beiträge zur Netzwerkbildung*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- THINSCHMIDT, M. (2007). *Gesundheit von Beschäftigten im Elementarbereich – Forschungsstand*. Vortrag bei Prävention, Gesundheits- und Frühförderung in Kitas 2006-07: Expertentagung zur Erfassung und Umsetzung wirkungsvoller Versorgungsstrukturen und Programme der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung und des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf.
- TIVIG, T., HENSEKE, G., NEUHAUS, J., STROHNER, B., BIRSACK, W., MATTHES, B. & DAME-LANG, A. (2013). *Berufe im Demografischen Wandel. Alterungstrends und Fachkräfteangebot*. Dortmund: BAuA.
- VON KRIES, R. (2004). Adipositas bei Kindern in Bayern – Erfahrungen aus den Schuleingangsuntersuchungen. *Gesundheitswesen*, 66(SH1), S. 80–85.
- VOSS, A. & VIERNICKEL, S. (2013). *Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary109551/STEGE_NRW_Abschlussbericht.pdf [Zugriff: 12.10.2014].

Die Umsetzung gesunder Ernährung in Kindertagesstätten

Implementation of healthy nutrition in early childcare

Zusammenfassung: Bereits im frühen Kindesalter werden die Weichen für einen gesunden Lebensstil gestellt, der das Fundament für eine optimale Entwicklung der Heranwachsenden ist (Bertelsmann Stiftung, 2014, S. 10). Mit der KiGGS (Kinder- und Jugendgesundheitssurvey)-Studie des Robert Koch-Institutes (RKI, 2008) sowie dem 13. Kinder- und Jugendbericht rückte das Thema Gesundheit bundesweit zunehmend in das Blickfeld gesellschaftspolitischer Betrachtungen (BMFSFJ, 2009). In der Frühpädagogik nimmt die Kindertagesstätte als eine bedeutende Sozialisationsinstanz eine wesentliche Schlüsselrolle für Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern ein (Provin, 2010, S. 1). Entsprechend ist Gesundheit in der Mehrzahl der Bildungspläne und Erziehungsrichtlinien der Bundesländer als eigener Bildungsbereich festgeschrieben (Eckhardt, 2014, S. 2). Gesundheit bzw. ein gesundes Lebensverhalten umfasst unterschiedliche Schwerpunktthemen, wie beispielsweise Ernährung, Bewegung oder psychische Gesundheit.

In diesem Beitrag wird die Frage untersucht, wie (gesunde) Ernährung in Kindertagesstätten umgesetzt wird. Zu dieser Thematik veröffentlichte die Bertelsmann Stiftung erst kürzlich die Studie „Is(s)t KiTa gut?“ (2014), welche das (Mittags-) Verpflegungsangebot in deutschen Kindertageseinrichtungen fokussiert. Unklar ist bislang jedoch, welche Praktiken hinsichtlich des Trink- und Essverhaltens und der Mitgestaltungsmöglichkeiten von Kindern in Kindertagesstätten existieren. Im vorliegenden Beitrag wird die Umsetzung von gesunder Ernährung exemplarisch in den Kindertagesstätten eines Landkreises in Sachsen untersucht und eine Bestandsanalyse zur aktuellen pädagogischen Praxis vorgenommen. Ausgehend von den Ergebnissen werden im Sinne der Evidenzbasierung geeignete Handlungsmaßnahmen zur Gestaltung von frühkindlichen Bildungsprozessen abgeleitet. Die Ergebnisse zeigen, dass für eine stärkere Verankerung des Themas in der pädagogischen Arbeit einerseits die Nutzung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen durch die pädagogischen

Fachkräfte notwendig ist, und andererseits eine Kooperation mit Eltern und eine Verzahnung mit Verantwortlichen auf Kommunal-, Landes- und Bundesebene vorangetrieben werden sollte.

Abstract: It is widely known that the way how children are brought up does influence their further development. Particularly, customs in health behavior have an effect on the constitution of personal health (Bertelsmann Stiftung, 2014, p. 10). The acknowledgement of health as an important indicator for child development was just recently supported through the findings of the KiGGS study, conducted by the Robert Koch Institute (RKI, 2008) and the 13th Report on Children and Youth (BMFSFJ, 2009). Over the last years, child care has become an important institution for socialization of children and is therefore a key element for the initiation of educational processes (Provin, 2010, p. 1). Therefore, almost all early childcare curricula of the federal states of Germany describe health as a separate learning standard of early education which underlines the importance of health in the upbringing of young children (Eckhardt, 2014, p. 2). Health and healthy life styles include different aspects like nutrition, exercise and psychological health. This paper addresses the question on how (healthy) nutrition is implemented in child care. The Bertelsmann Foundation (2014) presented only recently a study to the issue of lunch provision in institutions of early child care. So far, little is known on what routines in drinking and eating behavior exist in child care and how children can participate in educational activities in order to develop a healthy life style. These issues are analyzed on the basis of a survey in a district in Saxony. Results are interpreted in terms of evidence-based practice and recommendations to support the development of healthy behavior are drawn. Findings indicate that in order to implement health as a separate learning standard in practice kindergarten teachers should participate in health related further education. In addition, cooperation with parents and the involvement in activities on the communal, federal and state level seem also important to establish the importance of health in early education and care.

1 Einleitung

Die Kindheit ist als sensible Lebensphase zu verstehen, in der Bildungs- und Lernprozesse zu einem nachhaltig gesunden Lebensstil beitragen (Landratsamt Zwickau, 2012, S. 4). In diesem Zusammenhang ist gesunde Ernährung grundlegend für die Stärkung der Gesundheitsressourcen der Kinder und Fun-

dament für eine optimale körperliche und geistige Entwicklung (Bertelsmann Stiftung, 2014, S. 10). Eine aktuell bedeutende Untersuchung zur Kinder- und Jugendgesundheit (Kinder- und Jugendgesundheitssurvey – KiGGS) brachte allerdings für einen zunehmenden Anteil an Heranwachsenden ungünstige Ernährungsgewohnheiten zutage, welche keine gute Basis für die weitere Entwicklung darstellen (Robert Koch-Institut – RKI, 2008). In Folge der Ergebnisse von KiGGS ist die Relevanz von Präventions- und Interventionsmaßnahmen hinsichtlich ernährungsbedingter Krankheiten (u. a. Übergewicht/Adipositas) in der Gesellschaft stärker in den Vordergrund gerückt. In der Konsequenz wurden verschiedene Maßnahmen auf Bundes- bis hin zur Kommunalebene eingeleitet, z. B. die Initiierung des Nationalen Aktionsplans „IN FORM“ oder das Gesundheitsziel „Gesund aufwachsen“ (Richter-Kornweitz, 2010, S. 14; siehe auch den Beitrag von Geene & Borkowski, in diesem Band).

Die Kindertagesstätte ist die erste Bildungsinstitution im deutschen Bildungswesen, in der eine Vielzahl von Kindern unabhängig von der sozialen Schicht im frühen Alter erreicht wird. Aus diesem Grund nimmt sie in der Gesundheitsförderung eine Schlüsselrolle ein (Provin, 2010, S. 1). Im Hinblick auf gesunde Ernährung ist darunter die Integration von ernährungspädagogischer Bildungsarbeit in den Alltag der Kindertageseinrichtung zu verstehen, mit dem Ziel, die Kinder zu befähigen, gesundheitsbezogene Kompetenzen auszubilden und ihnen vielfältige Erfahrungen mit gesunder Ernährung zu ermöglichen. Dazu zählt einerseits die Wissensvermittlung zum Thema Gesundheit anhand der Ernährungspyramide sowie Kenntnisse über die Unterscheidung gesunder und ungesunder Lebensmittel. Andererseits ist damit die praktische Umsetzung wie der Anbau von Nahrungsmitteln und Kräutern und deren weitere Verarbeitung gemeinsam mit den Kindern gemeint (SMK, 2011, S. 50 f.). Zur Umsetzung stehen den Kindertageseinrichtungen unter anderem extern organisierte Gesundheitsprogramme, wie z. B. das JolinchenKids-Projekt der AOK (www.jolinchen.de), zur Verfügung. Neben der Realisierung von Projekten ist es allerdings zentral, dass gesundheitsförderliches Verhalten Bestandteil im Alltag der Kindertageseinrichtungen ist. Außerdem liegt es in der Verantwortung der Kindertagesstätte, den Kindern ein ausgewogenes und gesundes Speisenangebot zu gewährleisten. Dass dies bisher nur begrenzt gelingt, zeigt die erst kürzlich von der Bertelsmann Stiftung (2014) veröffentlichte Studie „Is(s)t KiTa gut?“ zum Verpflegungsangebot der Kindertagesstätten in Deutschland. Demnach werden Vorschulkinder gegenwärtig unzureichend mit einem vollwertigen Nahrungsangebot versorgt. Darüber hinaus liegen in Deutschland eher wenige empirische Befunde zur gesunden Ernährung im Elementarbereich vor.

Ziel dieses Beitrages ist es daher, einen ersten Einblick in die aktuelle Praxis von Kindertagesstätten zu gewinnen. Auf der Grundlage einer Befragung von Leiter_innen von Kindertageseinrichtungen in einem Landkreis in Sachsen wird der Frage nachgegangen, welche Praktiken bezüglich einer gesunden Ernährung existieren und ob diese im Zusammenhang mit Rahmenbedingungen, insbesondere einer zunehmenden Professionalisierung des pädagogischen Personals (z. B. Grad der Ausbildung, Fortbildungen) stehen. Es wird vermutet, dass sich ein Hochschulabschluss der Leitungskraft, eine erhöhte Inanspruchnahme von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen durch die pädagogischen Fachkräfte sowie eine häufigere Thematisierung des Themas Gesundheit im Alltag der Kindertageseinrichtungen positiv auf gesundheitsförderliche Praktiken in der Kindertageseinrichtung auswirken. Weiterhin könnte die Region (Stadt vs. Land) zu unterschiedlichen Praktiken führen, wobei eine städtische Region mit einer höheren Vielfalt in der Angebotswahl im Zusammenhang stehen könnte.

2 Methode

2.1 Design

Bei der Querschnittsuntersuchung zur aktuellen Situation von Praktiken zum Thema gesunde Ernährung in Kindertagesstätten in einem sächsischen Landkreis handelt es sich um eine quantitativ angelegte Datenerhebung in Form eines schriftlichen Fragebogens auf der Settingebene.

2.2 Stichprobe

Ausgangspunkt für die Erhebung war die Gesamtheit der Kindertagesstätten im Landkreis (N=158). An der postalischen Befragung beteiligen sich 74 der 158 Kindertagesstätten. Somit liegt die Rücklaufquote bei 46,8 Prozent. Insgesamt werden 5.731 Kinder im Krippen- und Kindergartenalter in den 74 Kindereinrichtungen betreut, die in die Studie einbezogen wurden.

2.3 Instrumentation und Analysestrategie

Abhängige Variablen: In dieser Studie bilden das Trink- und Essverhalten, die praktische Umsetzung des Themas gesunde Ernährung, die Professionalisierung des pädagogischen Personals durch Fort- und Weiterbildung sowie die

Zusammenarbeit mit den Eltern die abhängigen Variablen. Dafür wurden jeweils Indikatoren aus relevanten Variablen gebildet.

Auf der Grundlage des „Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder“ der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (2013) wurden a) für das Trinkverhalten in der Kindertageseinrichtung und b) für das Essverhalten Bewertungen in Form von Punktzahlen vorgenommen und ein Summenscore gebildet (Trinkverhalten: $M=15,54$, $SD=1,92$; Essverhalten: $M=6,09$, $SD=2,06$). Das Trinkverhalten umfasst, welche Getränke angeboten werden und in welchem Maß diese zur Verfügung stehen. Dagegen spielen beim Essverhalten der Verzehr von Süßigkeiten, eine Auswahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Produkten sowie die Mittagessenzubereitung durch einen Fremdanbieter oder in der eigenen Küche eine Rolle.

Die praktische Umsetzung des Themas gesunde Ernährung wurde ebenfalls bewertet, wobei die Nutzung von Medien zur Veranschaulichung die geringste Punktzahl und die gemeinsame Zubereitung von Mahlzeiten die höchste Punktzahl erhielt. Aus den Merkmalen wurde ebenfalls ein Summenscore gebildet ($M=14,65$, $SD=4,32$).

Anhand der im letzten Jahr besuchten Fortbildungsveranstaltungen der Leiter_in und des pädagogischen Personals erfolgte eine Einschätzung der Professionalisierung ($M=0,96$, $SD=1,85$). Auch die Intensität der Elternarbeit ($M=8,80$, $SD=2,19$) wurde bewertet.

Unabhängige Variablen: Als unabhängige Variable wurde der akademische Abschluss der Leiter_in einer Kindertagesstätte (0=kein Hochschulabschluss, 1=Hochschulabschluss), ländliche bzw. städtische Region (1=Land, d.h. <5000 Einwohner; 2=Stadt $\geq$ 5000 Einwohner) und das regelmäßige Aufgreifen der Thematik in der pädagogischen Arbeit (1=nein, 2=ja) in den Analysen berücksichtigt.

Analysestrategie: Um zu prüfen, ob das Trink- und Essverhalten, die praktische Umsetzung des Themas gesunde Ernährung, die Professionalisierung des Personals sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern durch Rahmenbedingungen (Qualifikation der Leitungskraft, räumliche Lage, Regelmäßigkeit des Themas) beeinflusst wird, wurden einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt.

3 Ergebnisse

In den Auswertungen der personellen Rahmenbedingungen zeigt sich zunächst, dass die Leiter_innen der Kindertagesstätten ($n=73$) mehrheitlich über einen pädagogischen Ausbildungsabschluss als staatlich anerkannte Erziehe-

rin verfügen. Demgegenüber stehen 31,5 Prozent der Leiter_innen mit einem Hochschulabschluss.

Bemerkenswert ist, dass das Thema gesunde Ernährung innerhalb der Konzeption der Kindertageseinrichtung (n=69) bei rund 32 Prozent keine inhaltliche Berücksichtigung findet. Hingegen wird die Thematik bei 29 Prozent der Einrichtungen innerhalb eines Bildungsbereiches und bei 39 Prozent als ein eigenständiger Abschnitt in der Konzeption erläutert.

3.1 Trink- und Essverhalten

Zunächst wurde das Trink- und Essverhalten in den Einrichtungen analysiert. Die Ergebnisse zum Trinkverhalten zeigen, dass sich die Kindertageseinrichtungen überwiegend an den Vorgaben der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) orientieren. Die eindeutige Mehrheit der Kindertageseinrichtungen (86,5 %) gewährleistet täglich ein durchgängiges Getränkeangebot. Bei 10,8 Prozent werden diese den Kindern nur zu den Mahlzeiten gereicht und in 2,7 Prozent der Fälle bekommen sie auf Verlangen etwas zu Trinken. Am häufigsten werden ungesüßter Tee und Wasser mehrmals am Tag angeboten (siehe Abb. 1). Eine Alternative stellen Säfte in verdünnter Form als Saftschorle dar. Milchgetränke trinken mehr als die Hälfte der Kinder dagegen einmal täglich in der Kindertagesstätte. Hingegen werden zuckerreiche Getränke, wie Limonade oder reine Säfte, überwiegend nur zu bestimmten Anlässen (z.B. Geburtstag) akzeptiert (siehe Abb. 1). Der Hochschulabschluss der Leiter_in wirkt sich in der Varianzanalyse als förderlicher Einflussfaktor auf ein gesundes Getränkeangebot, das ein gesundheitsförderliches Trinkverhalten von Kindern unterstützt, aus ($F(9,72)=2,373$, $p=.022$).

Werden Mahlzeiten (Frühstück, Vesper) von den Kindertagesstätten gestellt (n=50), so besteht bei der knappen Hälfte (56 %) eine Auswahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Produkten. Mit Blick auf die Verpflegungsformen beim Mittagessen (n=73) lässt sich erkennen, dass der Großteil der Einrichtungen dieses durch einen Fremdanbieter geliefert bekommt (82,2 %), wobei ein deutlich geringerer Anteil über eine eigene Küche verfügt (17,8 %).

Die Signifikanzanalyse ergab, dass sich die Lage der Einrichtungen in städtischen Gebieten positiv auf das Essverhalten der Kinder durch ein gesundheitsförderliches Ernährungsangebot auswirkt ($F(10,73)=2,428$, $p=.016$), was möglicherweise auf eine bessere Versorgungsstruktur zurückzuführen ist. Bei einer genaueren Betrachtung der Wochenspeisepläne zum Mittagessen wird deutlich, dass bei fast der Hälfte der Essensanbieter der vom Forschungsinstitut für Kinderernährung Dortmund (FKE) wöchentlich empfohlene Verzehr von

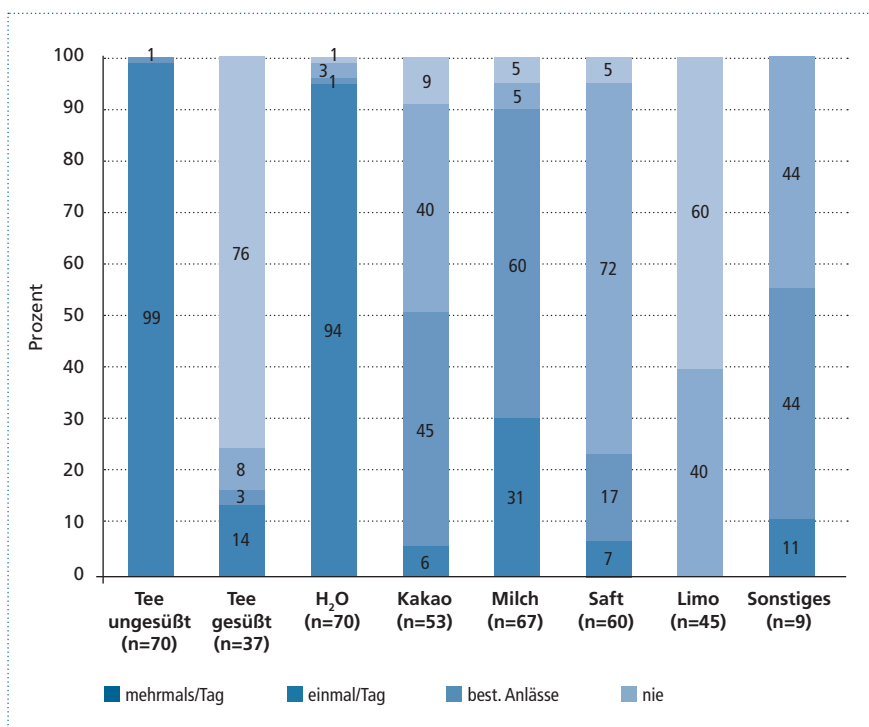


Abb. 1: Angebot und Inanspruchnahme von Getränken (in %)

Fleisch überschritten wird. Das wöchentliche Angebot eines vegetarischen sowie Fischgerichtes ist dagegen sehr gering. Bei knapp Dreiviertel der Kindertagesstätten ist der wöchentliche Verzehr von mindestens zweimal frischen Kartoffeln als Beilage gegeben. Gleiches gilt für die Ernährungsempfehlung von je zwei- bis dreimal Obst und Rohkost/Salat pro Woche. Hierbei sticht insbesondere ein sehr geringer Verzehr von Rohkost bzw. Salat heraus.

3.2 Praktische Umsetzung

Weiterhin wurde untersucht, wie sich die praktische Umsetzung des Themas gesunde Ernährung (im Sinne pädagogischer Inhalte) in den Kindertageseinrichtungen gestaltet.

Bezogen auf pädagogische Angebote zum Thema gesunde Ernährung geben 5,9 Prozent der Einrichtungen (n=68) an, diese noch nie im Alltag der Kindertageseinrichtung umgesetzt zu haben. 16,2 Prozent gestalteten bisher ein

Angebot und mehr als zwei Drittel (77,9 %) der Kindertagesstätten führten mehrmals Angebote durch. Projekte zur gesunden Ernährung werden bei der Mehrheit (78,3 %) der befragten Kindertagesstätten (n=69) mindestens einmal durchgeführt. Bei 21,7 Prozent der Einrichtungen finden diese im pädagogischen Alltag keine Anwendung.

Konkret wird die Thematik gesunde Ernährung im pädagogischen Alltag der Einrichtungen (n=74) am häufigsten in Form von eigener Zubereitung von Gerichten (91,9 %) umgesetzt. In über 80 Prozent werden dahingehend oft Medien (85,1 %), wie beispielsweise Bücher, und Dritte oder Institutionen (82,4 %), z.B. die Ernährungsberatung oder der Besuch eines Bauernhofes, hinzugezogen. Bei 74,3 Prozent der Kindertagesstätten erfolgt der Anbau von Kräutern zur Umsetzung der gesunden Ernährung. Der eigene Anbau von Nahrungsmitteln wird von der knappen Mehrheit (51,4 %) der Kindertagesstätten realisiert.

Tab. 1: Einbezug der Kinder an der Vorbereitung der Mahlzeiten (in %)

	Zubereitung Mahlzeiten (n=55)	Einkauf (n=48)	Ernte (n=53)
täglich	27,3	0	7,5
wöchentlich	30,9	2,1	20,8
monatlich	10,9	14,6	3,8
bestimmte Anlässe	29,1	53,8	49,1
nie	1,8	25,0	18,9

Mit 59,5 Prozent werden Kräuter am häufigsten in einem Kräutergarten angepflanzt und von den Kindern mitbewirtschaftet (n=74). Ein Beet zum Anbau von beispielsweise Obst oder Gemüse, bei dem auch die Mädchen und Jungen einen Anteil an der Bewirtschaftung haben (n=74), ist bei 47,3 Prozent der Einrichtungen vorhanden. Auch an dem Einkauf von Produkten (n=48) sind die Kinder bei 53,8 Prozent zu bestimmten Anlässen (z.B. gesundes Frühstück, Vorbereitung von Festen, Projekte) beteiligt (vgl. Tab. 1). Die Zubereitung von Mahlzeiten findet in 30,9 Prozent (n=55) der Einrichtungen wöchentlich gemeinsam mit den Mädchen und Jungen statt. Einrichtungen, für die gesunde Ernährung ein regelmäßiges Thema darstellt, weisen insgesamt eine signifikant intensivere ernährungspädagogische Arbeit auf ($F(10,73)=2,428$, $p=.016$).

3.3 Professionalisierung, Zusammenarbeit mit Eltern

Es zeigt sich, dass dem Thema gesunde Ernährung in Kindertagesstätten noch vergleichsweise wenig Bedeutung beigemessen wird. So besuchten in den letz-

ten zwölf Monaten etwa 82 Prozent der Leiter_innen (n=74) und ca. 70 Prozent der Pädagog_innen (n=74) keine Weiter- oder Fortbildung zum Thema. In diesem Zusammenhang wirkt sich der Studienabschluss der Leitungskraft signifikant positiv auf die verstärkte Inanspruchnahme von Fortbildungen aller Pädagog_innen aus ($F(8,72)=3,257, p=.004$).

In der Zusammenarbeit mit den Eltern scheint das Thema Ernährung eine eher positive Rolle zu spielen (siehe Tab. 2). Im Durchschnitt vergaben die Leiter_innen eine Schulnote von 2,4 in Bezug auf die Kooperation mit den Eltern zur gesunden Ernährung. Von allen Einrichtungen (n=74) gaben lediglich 2,7 Prozent an, dass diese noch nie Thema in der Elternarbeit war. Am häufigsten (78,4%) findet das Thema in Form von Informationsabenden Berücksichtigung. Gesunde Ernährung ist aber auch durch das Mitgeben von Nahrungsmitteln seitens der Eltern (73%) Teil der Elternarbeit. 20,3 Prozent der Kindertagesstätten realisieren den Einbezug der Eltern durch Elterngespräche, Elternbriefe, Aushänge oder den Einbezug des Elternrates. Am wenigsten (10,8%) werden Familiennachmittage, wie z. B. das Eltern-Kind-Kochen, als Form der Zusammenarbeit von den Kindertageseinrichtungen angeboten. Die Regelmäßigkeit der Behandlung des Themas gesunde Ernährung im pädagogischen Geschehen ($F(10,68)=6,590, p=.000$), sowie der akademische Ausbildungsabschluss der Leitungskraft ($F(10,67)=2,846, p=.006$) stellen signifikante Einflussfaktoren auf eine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern dar.

Tab. 2: Formen der Zusammenarbeit mit Eltern (in %, Mehrfachnennung möglich)

	Anteil in Prozent
Informationsabende	78,4
Mitgeben von Nahrungsmitteln	73,0
Elternbriefe, Aushänge etc.	20,3
Familiennachmittage	10,8

4 Diskussion

Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildete die Betrachtung der praktischen Umsetzung von gesunder Ernährung in den Kindertagesstätten eines Landkreises in Sachsen und damit einhergehend die Analyse der Intensität der pädagogischen Arbeit zum Thema. Insgesamt wird gesunde Ernährung von allen befragten Einrichtungen als wichtig angesehen, jedoch zeigen sich verschiedene Umsetzungsintensitäten und demzufolge ein unterschiedliches Verständnis dieses Bildungsinhaltes. Es lässt sich feststellen, dass unter allen

Einrichtungen die Umsetzung von gesunder Ernährung nicht einheitlich erfolgt, vielmehr beeinflussen einrichtungsinterne Rahmenbedingungen und Ressourcen die Gestaltung der pädagogischen Praxis. Dazu zählen beispielsweise die konzeptionelle Behandlung der Thematik oder räumliche Voraussetzungen. Mit Blick auf Ernährungstrends bestätigen sich die Ergebnisse der KiGGS- und der Bertelsmann-Studie (RKI, 2008, S. 99ff.; Bertelsmann Stiftung, 2014, S. 6ff.). So verzehren die Kinder zu viel Fleisch und zu wenig Obst, Gemüse bzw. vegetarische Gerichte und Fisch.

Diese Erkenntnisse verdeutlichen eine notwendige Aufklärungsarbeit als Grundlage für ein einheitliches Gesundheitsverständnis, insbesondere im Hinblick auf die praktische Umsetzung einer gesunden Ernährung. Eine Möglichkeit für eine gute inhaltliche pädagogische Qualität ist die verstärkte Inanspruchnahme und Bereitstellung von Fortbildungsangeboten zur gesunden Ernährung, um Impulse bzw. Anregungen an die Pädagog_innen heranzutragen und somit das Thema im frühpädagogischen Bereich weiterzuentwickeln. Darüber hinaus liefern die Ergebnisse erste Hinweise darauf, dass sich eine höhere Qualifikation der Leitungskraft positiv auf die Umsetzung des Themas Gesundheit in den Kindertageseinrichtungen auswirkt und bei Leiter_innen mit Hochschulausbildung das Thema gesunde Ernährung für den Kindergartenalltag insgesamt von größerer Bedeutung ist. Im Sinne einer evidenzbasierten Wissenschaft (Rödler, 2013, S. 380ff.; Tippelt & Reich-Claassen, 2010, S. 12f.) lässt sich somit schlussfolgern, dass Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie Hochschulabschlüsse bei Leitungskräften dazu beitragen können, die praktische Umsetzung des Themas Gesundheit zu intensivieren.

Einschränkend ist festzuhalten, dass es sich bei dieser Untersuchung um eine Querschnitterhebung handelt und damit Zusammenhänge nur begrenzt analysiert werden können. Weitere Analysen sind notwendig, um den Zusammenhang zwischen der Bearbeitung des Themas Gesundheit in den Kindertageseinrichtungen (z.B. durch die Thematisierung im Team oder Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen) und den Praktiken in der Einrichtung nachzugehen. Vor diesem Hintergrund scheint es von besonderem Interesse zu überprüfen, wie sich gesundheitsförderliche Praktiken auf die Entwicklung von Kindern auswirken. Dafür sind jedoch nicht nur Längsschnittstudien notwendig, sondern es gilt auch zu prüfen, inwieweit diese Praktiken in der Familie Anwendung finden. Darüber hinaus ist bislang völlig unklar, ob die Vermittlung gesundheitsförderlichen Verhaltens in Kindertageseinrichtungen in den Familien ihre Fortsetzung finden.

Die durchgeführte Bestandsaufnahme zeigt, dass Ernährung als ein Gesundheitsthema noch stärker und bewusster in den Mittelpunkt des pädagogischen

Geschehens gerückt werden sollte. Es erweist sich als grundlegend, ein gemeinsames Gesundheitsverständnis zu schaffen, das sowohl die Kindertageseinrichtung bzw. das Team, die Eltern, den Träger und weitere Institutionen mit dem Ziel einer Vernetzung einbezieht. Hinsichtlich der Elternarbeit erweist sich eine Verstärkung der Zusammenarbeit mit den Eltern bis hin zu einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als angebracht.

5 Fazit

Die Gesundheitsthematik hat auch in der Frühpädagogik in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Allgemein betrachtet wird der Gesundheit in der Bildungspolitik eine große Relevanz zugesprochen und eine Reihe von Initiativen oder Präventionsprogrammen wurden veröffentlicht. Jedoch entsteht der Eindruck, dass eine Vernetzung unter allen Akteuren der Bundes-, Landes- und Kommunalebene noch unzureichend funktioniert bzw. ausgebaut ist. Eine Verbesserung der Rahmenbedingungen (z. B. finanzielle Unterstützung der Einrichtung) würde eine intensivere pädagogische Arbeit zur Thematik und somit eine gelingende Gesundheitsförderung in der Kindertagesstätte unterstützen. Damit wird deutlich, dass die bestehenden Handlungsbedarfe nicht nur die Kindertagesstätte allein betreffen, sondern auch die Verantwortung weiterer Akteure von der Kommunal- bis zur Bundesebene (z. B. Träger, Gemeinde, Gesundheitsamt, Krankenkassen, Ministerien) einschließen.

Stellt man einen Bezug zwischen der aktuellen Gesundheitsdebatte und dem pädagogischen Geschehen in den Kindertagesstätten her, kann gefolgert werden, dass es sich bei dem Thema Gesundheit um ein längerfristiges Schlüsselthema in der Bildungsarbeit handelt, dessen Bearbeitung auch zukünftig intensiviert werden sollte.

Es erscheint auch hilfreich, dass regelmäßige Bestandaufnahmen zur gesunden Ernährung bzw. anderen Gesundheitsthemen in die pädagogische Praxis Einzug halten und daraus Maßnahmen zur Optimierung hervorgehen. Diese würden einen wesentlichen Anteil zur Qualitätsentwicklung leisten.

Literatur

BERTELSMANN STIFTUNG (2014). *Is(s)t KiTa gut?. KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe*. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-D47AFFFA-5418A2FD/bst/xcms_bst_dms_39869_39870_2.pdf [Zugriff: 08.06.14].

- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.) (2009). *13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland* (2. Aufl.). Berlin: BMFSFJ.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERNÄHRUNG E. V. (DGE) (Hrsg.) (2013). *DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder* (4. Aufl.). Bonn: DGE.
- ECKHARDT, A. G. (2014). Gesundheit in der Kindheit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (2), S. 143–146.
- LANDRATSAMT ZWICKAU (Hrsg.) (2012). *Essen in der Kindertageseinrichtung – gesund und lecker. Gesundheitsbericht zur Ernährungs- und Verpflegungssituation in Kindertageseinrichtungen des Landkreises Zwickau*. Verfügbar unter: http://www.landkreis-zwickau.de/download/landratsamt_infos_merkblaetter_D2/GesundheitsberichtErnaehrungVerpflegungKita2011.pdf [Zugriff: 08.06.14].
- PROVIN, K. (2010). *Gesundheitsförderung im Setting Kindergarten*. unveröff. Dipl.-Arbeit. Wien: Universität Wien. Verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/9289/1/2010-04-15_0305038.pdf [Zugriff: 08.06.14].
- RICHTER-KORNWEITZ, A. (2010). Gesund sein – gesund bleiben. Wie Gesundheitsförderung im Setting Kita aussehen kann. *Welt des Kindes*, (4), S. 13–15.
- ROBERT KOCH-INSTITUT (RKI) (Hrsg.) (2008). *Erkennen-Bewerten-Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Verfügbar unter: http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/Basiserhebung/KiGGS_GPA.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 08.06.14].
- RÖDLER, P. (2013). Inklusion ist evident begründbar aber nicht evident machbar. Das Problem pädagogischer Praxis mit Ergebnissen „evidenzbasierter“ Wissenschaft. *Behindertenpädagogik*, 52(4), S. 380–387.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS (SMK) (Hrsg.) (2011). *Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Weimar, Berlin: Verlag das netz.
- TIPPELT, R. & REICH-CLAASEN, J. (2010). Stichwort: „Evidenzbasierung“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, IV, S. 22–23.

U3 mit Profil! Eine qualitative Studie mit Fachkräften und Lehrenden der frühen Kindheit zu der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen

Children under three needs contour! A qualitative survey with experts in the early childhood field and the focus on Kindergarten children in the first three years.

Zusammenfassung: Der quantitative und qualitative Ausbau eines bedarfsgerechten Betreuungsangebotes für Kinder unter drei Jahren nimmt Einfluss auf die professionelle Handlungskompetenz von frühpädagogischen Fachkräften. Das Forschungsziel der Studie ist es, subjektive Sichtweisen zur Bewegung von Expert_innen in der Frühpädagogik (frühpädagogische Fachkräfte und Lehrende frühpädagogischer Studiengänge) im Hinblick auf das professionelle Handeln mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren zu ermitteln. Die vorliegende Untersuchung ist mit der Erhebungsmethode des biografisch-teilnarrativen Leitfadeninterviews qualitativ angelegt und gründet auf der Methodologie der Grounded Theory. Als zentrale Ergebnisse wurden Aporien und Konflikte expliziert, die im professionellen Handeln mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren gegenwärtig sind.

Abstract: The quantitative and qualitative expansion of the sufficient day care for children under the age of three has an influence on the professional work of early childhood teachers. The qualitative survey aims the evaluation of subjective beliefs on movement from the experts in the early childhood field (early childhood teachers and teachers in early childhood study courses) with focusing on issues of professional work with children in the first three years. The analysis design is created on an empirical method of biographical and narrative interview and is based on the Grounded Theory methodology. The cent-

ral results elaborate aporias and conflicts, which open up in the professional action with children in the first three years.

1 Hintergrund

Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt ist in Deutschland zu einem zentralen bildungs- und sozialpolitischen Gegenstand geworden. Die Bundesregierung definierte das Ziel eines bedarfsgerechten quantitativen Ausbaus der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren und ebnete den Weg dahin mit finanziellen und gesetzlichen Grundlagen. Der Rechtsanspruch auf frühkindliche Bildung und Betreuung für Kinder ab Vollendung des ersten Lebensjahres wurde durch das Kinderförderungsgesetz (2008) eingeführt und ist im August 2013 in Kraft getreten. Der quantitative Ausbau soll zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie zur Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für Kinder beitragen. In Fachdiskursen wurde kritisiert, dass die Qualität der familienergänzenden Institutionen nicht berücksichtigt wurde, obgleich diese mit gestiegenen Anforderungen einherging. Viernickel, Nentwig-Gesemann, Harms, Richter und Schwarz (2011, S. 16) formulieren diesbezüglich: „Nicht der Krippenbesuch an sich ist für die Entwicklung und Bildung eines Kindes förderlich, sondern die dort erlebte Qualität der pädagogischen Arbeit und Beziehungsgestaltung“. Die Qualität wird im Kompetenzdiskurs im Rahmen frühpädagogischer Aus- und Weiterbildungen und der Professionalisierungsdebatte im frühpädagogischen Feld aufgegriffen und empirisch erforscht. Der Forschungsstand im frühpädagogischen Feld mit besonderer Zielrichtung für Kinder unter drei Jahren ist jedoch lückenhaft. Seitz und Thim (2013) fordern, dass die rasante Realisierung des Ausbaus von Tagesbetreuungsplätzen mit Forschungsaktivitäten evaluiert und kritisch begleitet wird. Bewegung ist in allen Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen als eigenständiger Bildungsbe- reich ausgewiesen, wenngleich die Begründungszusammenhänge unterschied- lich sind (Stahl-von Zabern, Beudels & Fischer, 2013). Bewegung sollte also in jeder Kindertageseinrichtung fester Bestandteil pädagogischer Handlungspraxis sein.

2 Forschungsziel

Das Forschungsziel der qualitativen Untersuchung beinhaltet, anhand von bio- grafischen Fallrekonstruktionen der in der Frühpädagogik professionell Täti-

gen sowohl die explizit geäußerten subjektiven Sichtweisen zur Bewegung für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren als auch (implizite) Konzepte im Sinne von handlungsleitenden Orientierungen zu erfassen.

Im Forschungsprozess wird folgenden Fragen nachgegangen:

1. Welche Sichtweisen und Orientierungen zur Bewegung für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren haben frühpädagogische Fachkräfte sowie Lehrende?
2. Inwiefern beeinflussen diese – in der persönlichen Bewegungsbiografie eingelassenen – subjektiven Sichtweisen und Orientierungen das Handeln mit Kindern unter drei Jahren im beruflichen Kontext?

Um die verschiedenen Perspektiven und ihre Vielschichtigkeit der in der Frühpädagogik handelnden Personen zu berücksichtigen, wurden zwei Zielgruppen zur Beantwortung der Forschungsfragen gewählt. Die Zielgruppe „frühpädagogische Fachkräfte“ (in den Zitaten abgekürzt mit FF) brachte Sichtweisen aus der KiTa-Praxis und die Zielgruppe „Lehrende an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten“ (in den Zitaten abgekürzt mit HschL für Hochschullehrende oder FschL für Fachschullehrer) Sichtweisen aus der Ausbildung ein.

Die qualitative Studie setzt an den Sinnbezügen der Fachkräfte und Lehrenden an, um die „Logik pädagogischen Handelns“ (Dewe, 1998, S. 68) aufzudecken. So werden die biografischen Erfahrungen als eine Art Hintergrundfolie betrachtet, vor der auch das professionelle Handeln ausgerichtet wird. In Anbetracht des zugrundeliegenden Forschungsziels richtet sich der Fokus der Untersuchung auf die drei Kontexte: Biografie, Wissen und pädagogisches Handeln. Die Ergebnisse ermitteln das individuelle Passungsverhältnis zwischen dem formellen Rechtsanspruch und dem pädagogischen Handeln in Kindertageseinrichtungen. Darüber hinaus sollen sie Hinweise zu dem Qualifizierungsprozess für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren ergründen.

3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Untersuchung ist als begleitende Studie des Forschungsprojekts „Bewegung in der frühen Kindheit“¹ (BiK) angelegt. Hierfür wurden die

¹ Das Verbundprojekt wurde innerhalb der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWIFF) durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. www.kompetenzprofil-BiK.de (Zugriff: 25.2.2015).

Interviews (n=20) aus der qualitativen Untersuchung des BiK-Forschungsprojektes einer Sekundäranalyse unterzogen und in einer zweiten Erhebungsphase (n=18) um forschungsspezifische Fragen erweitert sowie um vier weitere Interviews ergänzt. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten. Angelehnt an das Konzept der theoretischen Stichprobe in der Fortführung der Grounded-Theory-Methodologie werden in der Erweiterung der Datenbasis theoretische Sättigungen erreicht.

Die vorliegende Untersuchung ist mit der Erhebungsmethode des biographisch-teilnarrativen Leitfadeninterviews qualitativ angelegt (Helfferich, Klindworth & Kruse, 2006) und gründet auf dem Forschungsprogramm der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Die GTM „ist eine sehr umfassend offene, prozessgesteuerte und theoretisch weitgehend voraussetzungslose Methode rekonstruktiver Sozialforschung“ (Kruse, 2011, S. 186). Das von Kruse entwickelte „Integrative Basisverfahren“ (Helfferich et al., 2006; Kruse, 2014) wurde dabei als Grundlage für die Auswertung der sprachlich kommunikativen Phänomene gewählt. Um das Ziel der gesamten Interviewanalyse, nämlich die Entwicklung von zentralen Motiven und Thematisierungsregeln, aus dem Text heraus zu gewährleisten, standen die mikrosprachlichen Besonderheiten bei der Analyse des Datenmaterials im Mittelpunkt. Das Verfahren der Sequenzanalyse (Deppermann, 2008, S. 53) wurde als Grundlage der Feinanalyse des Datenmaterials der Interviews gewählt. Durch dieses Vorgehen wurde eine Kombination verschiedener Analyseperspektiven, wie Positioning-, Agency- und Metaphernanalyse (Helfferich & Kruse, 2007; Kruse, 2014) möglich. Die Datenanalyse fand dabei sowohl in der Einzelanalyse als auch in Analysegruppen statt, um die Validität der Ergebnisse sicherzustellen. Die erarbeiteten Motive und Thematisierungsregeln wurden zudem in regelmäßigen Diskussionen zu relevanten Aussagen im Sinne des beschriebenen Vorgehens verdichtet. Die Dokumentation der gesamten Analyse folgte ebenfalls dem beschriebenen sequentiellen Vorgehen. Zu Beginn wurde für jedes Interview ein Fallexzerpt angefertigt, welches in einem weiteren Schritt zu einem kurzen Fallportrait zusammengefasst wurde.

Die ermittelten Motive und Ergebnisse wurden anschließend in einer Gruppendiskussion mit Lehrenden thematisiert, um anschlussfähige Empfehlungen zu definieren. Die Empfehlungen werden abschließend durch Reviews von Lehrenden gesichert (siehe Abb. 1).

Das Sample

Die Auswahl der Stichprobe sowohl bei den frühpädagogischen Fachkräften als auch bei den Lehrenden an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten

Forschungsparadigma: Grounded Theory

Biografisch-teilnarrative Leitfadeninterviews

ZIELGRUPPE
FRÜHPÄDAGOGIK
FACHKRÄFTE

Sekundäranalyse
der Interviews
der BiK-Studie
(n=10)

Nacherhebung
der Interviewpartner
der BiK-Studie mit
dem Schwerpunkt
„U3“
(n=9)

weitere
Interviews
(n=4)

ZIELGRUPPE
LEHRENDE

Sekundäranalyse
der Interviews
der BiK-Studie
(n=10)

Nacherhebung
der Interviewpartner
der BiK-Studie mit
dem Schwerpunkt
„U3“
(n=9)

weitere
Interviews

Konstruktion sprachlich-kommunikativer Bedeutung

Form (Wie-Ebene)
(Vollzugsebene, Performanz)



Inhalt = Bedeutung, Sinn

Inhalt (Was-Ebene)
(Semantische Sachebene)

Analyse der Interviews auf Grundlage
des Integrativen Basisverfahrens (Krise 2014)

Vorgehen:
Mikrosprachliche Feinanalyse auf der Grundlage von
Positioning-, Agency- und Metapheranalyse

Entwicklung von zentralen Motiven und Thematisierungsregeln

Motiv = Wiederholt auftauchende sprachliche
Bilder, Metaphern, semantische Figuren,
Argumentationsfiguren, thematische
Äußerungen und Positionierungen, die
im Zusammenhang mit den subjektiven
Deutungen und Konzeptsystemen der
befragten Personen stehen

Thematisierungsregel =
wie thematisiert die Erzählperson das,
was sie verspricht

Abb. 1: Methodisches Vorgehen

erfolgte nach der Methode des theoretischen Samplings. Dabei wurde die Auswahl der Interviewpartner_innen nach dem Prinzip der minimalen bzw. maximalen Kontrastierung der vorliegenden Fälle vor dem Hintergrund der

Überprüfung, Weiterentwicklung oder ggf. Verwerfung der entwickelten Theorien durchgeführt. Handlungsleitend für die Auswahl war die Frage, welcher Untersuchungsgegenstand das bisherige Wissen der Forschenden erweitert. Die Altersspanne der Zielgruppen wurde auf zwanzig bis sechzig Jahre festgelegt, da dies weitestgehend die Altersgruppe der in Kindertageseinrichtungen und Ausbildung Tätigen umfasst.

Insgesamt wurden vierzehn frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (zwölf weibliche und zwei männliche Personen) interviewt. Die befragten Fachkräfte sind alle in einer Kindertageseinrichtung oder Kinderkrippe tätig (zwei Personen in Baden-Württemberg, drei in Bayern, zwei in Berlin, fünf in Nordrhein-Westfalen und zwei in Rheinland-Pfalz) und haben einen entsprechenden Fach- oder Hochschulabschluss. Kindertagespflegepersonen wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht einbezogen.

Die Anzahl der Lehrenden frühpädagogischer Studiengänge an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten beläuft sich auf zehn (sieben weibliche und drei männliche Personen). Die Interviewpartner_innen wurden sowohl regional als auch überregional gewonnen (vier in Nordrhein-Westfalen, eine in Baden-Württemberg, zwei in Berlin, eine in Hessen, eine in Rheinland-Pfalz und eine Person im Saarland).

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie kurz skizziert.

4.1 Die begriffliche Zusammenfassung „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“

Vorab ist zu sagen, dass im Rahmen des Betreuungsausbaus in der Regel die begriffliche Zusammenfassung der Altersgruppe „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ oder auch „U3“ für Kinder unter drei Jahren verwendet wird. Die Lehrenden nehmen das Konzept „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ der Fragestellung nicht auf und kritisieren die begriffliche Zusammenfassung der Kinder von null bis drei Jahren beim Beantworten der Fragen. „Mhm, (..) was fällt mir dazu ein, (..) das ist echt unheimlich breit gefragt, also zunächst fällt mir dazu ein, dass natürlich die Drei- bis Sechsjährigen sich in einer ganz anderen Entwicklungsphase befinden als die Kleinen.“ HschL4_U3/46. Sie betonen die sehr unterschiedlichen Entwicklungsschritte in der Altersspanne von null bis sechs Jahren und fordern eine differenzierte

Wahrnehmung insbesondere von Kindern unter drei Jahren: „In diesem ersten Lebensjahr finden ja ganz andere Entwicklungsschritte statt als im dritten“ HschL4_U3/46.

Die Fachkräfte hingegen nehmen bis auf wenige Ausnahmen das Konzept „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ zur Beantwortung der Fragen auf. In den Antworten differenzieren sie die Kinder dann in zwei Gruppen mit dem Bezugssystem von Größe (die Kleinen und die Großen) oder Alter (die Jüngeren und die Älteren). Im folgenden Beispiel muss „U3“ repetieren, „Ü3“ hingegen nicht: „(6) Ja, dass halt die Kleinen (..) immer wieder die gleichen Sachen machen müssen, damit sie sich in ihrem Tun sicher werden, und die Großen werden/ Die Großen machen es manchmal einmal und können es dann gleich.“ FF10_U3/42. Entwicklungsziele und Bedürfnisse dieser Gruppen werden unterschieden „Ja gut, bei den Kleinen ist halt (..) erst mal das Ziel, die Grobmotorik zu erlernen, ne? Und bei den Großen ist halt das Ziel, die Grobmotorik und die Feinmotorik zu verfeinern. Das ist so ja (..) der Unterschied, der mir jetzt ad hoc einfa/ Einfallen würde am ehesten.“ FF05_U3/29.

In den Analyseergebnissen zeigt sich eine große Umstellung, die mit der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren verbunden ist (vgl. Koch, 2014). Eine Erzählperson bekundet hierzu: „Den Fokus auch auf die zu legen, die erstens jünger sind, auch, aber auch da wieder jetzt. Also man muss es ja immer ein bisschen in eine Waage bringen. Auch die Älteren wollen natürlich auch beachtet werden, ne, das ist halt ZUSÄTZLICH eigentlich eine Komponente, die wir vorher so nicht so hatten.“ FF06_U3/60.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen einer konzeptionellen Anpassung mit Bezug auf deren Bedürfnisse bedarf. Aus den Interviews geht hervor, dass dies leider kein Standard ist. Es dominieren Divergenzen wie folgende Zitate darlegen: „Also wir haben eigentlich sonst ein offenes Konzept, aber die U3-Kinder haben ihren festen Raum und ihre festen Erzieher, ja.“ FF09_U3/25 „In der Kita (..) sind die unter Dreijährigen eigentlich immer in Bewegung, (...) bei uns haben die eigentlich nicht so viele (lachen) Möglichkeiten, (..) in dem U3-Zimmer (..) steht ein riesengroßer Tisch, wo die essen, und jetzt haben wir da seit, ja, seit ein paar Monaten eine große Weichbodenmatte, damit die überhaupt irgendwie die Möglichkeit haben, sich dort zu bewegen, die dürfen bei uns in dem Zimmer auf der/Auf die Fensterbank klettern, um von der Fensterbank aus auf die Weichbodenmatte zu springen, damit die halt überHAUPT die Möglichkeit haben, weil wir halt auch keine (..) Keine Bewegungszimmer oder keine Turnhalle haben in der Kita,

wir gehen jeden Tag nach draußen, auf jeden Fall, gerade mit den U3-Kindern, (.) was wir als sehr wichtig ansehen, damit die halt da auch die Bewegung bekommen und die verschiedenen Ebenen auch erfahren können, (..) ja“ FF09_U3/07.

4.2 Aporien und Konflikte

In der Analyse der biografischen Fallrekonstruktionen wurden Motive generiert. Der Begriff des Motivs wird als „ein konsistentes Bündel verschiedener sprachlicher Selektionen (Wahlen) verstanden [...], die sich im Textmaterial auf verschiedenen sprachlich-kommunikativen Ebenen zeigen und als Ausdrucksfigur eines spezifischen symbolischen Sinns angesehen werden können“ (Krusse, 2014, S. 563). Die Motive wurden in einer abschließenden komparativen Verdichtung im Rahmen der Queranalyse zu zentralen Motiven gebündelt. Die zentralen Motive beschreiben Aporien, die sich als Konflikte darstellen. Die Konflikte setzen sich aus dem fachlichen Diskurs sowie der KiTa-Praxis zusammen, indem die Perspektiven beider Zielgruppen einbezogen wurden. Sie sind sowohl auf der Ebene des biografischen Einzelfalles, wie auch auf der Ebene der Queranalyse aller Ergebnisse der vorliegenden biografischen Fallrekonstruktionen erkennbar und demnach als homologes Muster zu definieren. Eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Zielgruppen wird bei der detaillierten Erläuterung der Konflikte berücksichtigt. Es folgt ein Überblick der generierten Konflikte.

Innen versus Außen: Hierbei stehen der anthropologische und phänomenologische Aspekt des Körpers, der Leiblichkeit und des Sich-Bewegens im Vordergrund. Die Erzählpersonen messen dem Körper und der Bewegung für die Entwicklung des Selbst- und Weltbildes des Kindes sowie dem Zugang zur Welt eine fundamentale Bedeutung bei. Sie untermauern die eigene Leiblichkeit als zentral für die Entwicklung des Kindes in den ersten drei Lebensjahren, wie folgendes Zitat illustriert: „Mhm, okay. (.) Also zum einen erst mal die Körperlichkeit, dass das Kind also über seinen eigenen Körper, indem es den spürt und auch BERührt wird und so, sich selbst überhaupt eine Identität/Die Grundlagen dafür bilden kann, (.) bei Bewegung fällt mir dann ein, dass das Kind natürlich, ja, über den eigenen Körper und über die Bewegung die Welt erfährt und sich darüber auch nur aneignen kann und darüber sich auch Gehirnstrukturen einfach ausbilden können, neu/Synapsen ver/Verbinden können und so weiter, das geht also über die Sinne, die ja das Tor zwischen innen und außen darstellen, ja. (..) Diese zwei Sachen. Also einmal so Bindung und

sich selbst spüren über den Körper und Bewegung, die Welt erfassen und/Ja.“ FschL2_U3/4.

Motorische Entwicklung als Paradigma der kindlichen Entwicklung versus Bewegung als Medium: Hierbei explizieren die Befragten einerseits den Erwerb von Grundbewegungskompetenzen und die sensomotorische Entwicklung des Kindes und andererseits den Aspekt von Bewegung in Verbindung mit anderen Bildungsprozessen, bspw. beim Erwerb der Sprache oder der ästhetischen Bildung. Folgende zwei Zitate geben einen Einblick: „Ich sage mal, wir haben die jetzt hier ab Eins, dann fangen die gerade an laufen zu lernen, auch bei uns erst, sie kommen oft als Krabbelkinder hier an, ne? Und/Oder robben, kommen als Krabbelkinder an, sie haben bei uns oft das Laufen erst/Ja, das sind so die ganzen GRUNDmotorischen Dinge, die die erst mal so lernen, ne? Also auch was Greifen angeht, Anfassen, Treppe rauf, Treppe runter, all solche Dinge, ne? Die erst mal gelernt werden unter Drei und Gleichgewicht, Balancieren, solche Geschichten, ne? Sich so vom Körper kennenzulernen, ne? Reichweiten, der große/Größer werdende Radius, ne? Den vom Robben über Krabbeln und Laufen, ne? Die Welt wird größer und Erfahrungs/Das Erfahrungsfeld wird größer einfach. Ja, das fällt mir dazu ein“ FF07_U3/9. „Mhm, (..) ja. Bewegung und Körperlichkeit (..) würde ich sagen, ist in der Phase einfach zentral, weil es eigentlich kein Entwicklungsthema gibt, in dem Bewegung und Körperlichkeit keine Rolle spielen würde. In dieser Phase. Weil einfach das rein symbolische BeHANDeln einer bestimmten Frage sich ja in der Zeit erst entWickelt. Die Zweijährigen sitzen nicht da so wie wir am Tisch und sprechen nur miteinander, (..) sondern sie erkunden ihre Umwelt ja gerade, inDEM sie sich bewegen“ HschL5_U3/25.

Defizitorientierung versus Ressourcenorientierung: Bei den Fachkräften wird eine defizitäre Perspektive von den Kindern in den ersten drei Lebensjahren ersichtlich, indem sie „U3“ als „kleine Ü3“ betrachten. Im Vergleich zu den Älteren werden die Kinder in den drei Lebensjahren als unsicher beschrieben und als sog. „Windelrutscher“ betitelt. „(4) Ja, die Älteren können sich mehr bewegen. Die können sich flinker bewegen. Die können sich koordinierter bewegen, sicherer, auch im Gangbild, (..) in/In Techniken, in Wurftechniken oder so, ach ja, das machen die Kleinen übrigens auch noch, die werfen auch ganz gerne mit Steinen. Oder mit Bällen, Bälle rollen. Ja, das sind auch so die ersten Erfahrungen, die sie/(..) Windelrutscher noch machen so, einem Ball hinterher oder einen Ball so auf den Beinen und dann halt weglassen. Ja, bei den Älte-

ren ist das halt alles etwas sicherer. Etwas koordinierter“ FF02_U3/41. Bei einer heterogenen Altersgruppe ist die defizitäre Sichtweise sehr viel stärker ausgeprägt. Auf der anderen Seite werden Kinder in den ersten drei Lebensjahren als eigenständige Persönlichkeiten anerkannt und ihre Entwicklungsfortschritte werden wahrgenommen.

Mimesis und Weiterentwicklung versus Konkurrenz und Leistungsvergleich:

Hierbei werden die Vor- und Nachteile von Peers, pädagogischen Angeboten als auch der Vorbildfunktion einer Fachkraft expliziert. Folgende Fachkraft FF14_U3 arbeitet in der Gruppe mit Kindern von null bis drei. Die Kinder von vier bis sechs Jahren haben in dieser Kindertageseinrichtung separate Räumlichkeiten: „Was ganz auffällig ist: (...) Ja, klar, wir haben das mit dem laufen Lernen wirklich vom Krabbeln ... – das jüngste Kind ist mit acht Monaten gekommen, das lag auch nur. Das wurde, glaube ich, von den Eltern vorher auch nur herum getragen. Das ist auch gar nicht gekrabbelt, aber die lernen wirklich ganz viel durch das Vorleben oder durch das Vor-machen – und von den Kindern selber in der Gruppe, glaube ich, noch viel mehr als von uns und sind dadurch ganz schnell motiviert, dann eben auch zu krabbeln, sich hinzustellen. [...]“ FF14_U3/46. Fachkraft FF10_U3 arbeitet in einer altersheterogenen Gruppe (null bis sechs Jahre): „(5) Also (..) das Zusammenspiel von den Null- bis Dreijährigen und zwischen den Drei- und Sechsjährigen finde ich einfach sehr schwer manchmal, weil die Kleinen oft Schritte überspringen und was sie dann in ihrem Alltag unsicherer werden lässt“ FF10_U3/48.

Selbsttätigkeit versus Sicherheit: Hierbei steht ein Systemkonflikt zwischen Einschränkungen und Möglichkeiten der Kinder im Vordergrund. Die Kinder bringen ein grundsätzliches Bewegungsbedürfnis mit: „(..) ja, und dass einfach alles bewegt werden muss, (..) also es muss ganz viel immer von rechts nach links getragen werden, durch die/ Von dem einen in den anderen Raum, (..) vom Tisch (..) in die kleine Küche nach vorne und wieder zurück“ FF10_U3/04. Als Bezugsgrößen der Sicherheit sind der rechtliche Rahmen und damit die Haftbarkeit der Fachkräfte, die Unsicherheiten der Fachkräfte mit Kindern unter drei Jahren und die Ängstlichkeit der Eltern zu nennen. „Dass man so ein Auge drauf hat, dass es nicht so unter die Räder kommt (lachen), da sind Schaumstoffelemente, Matratzen, schiefe Ebenen, solche Geschichten können die machen, aber auch natürlich der Essraum, um mal unter den Stuhl zu krabbeln oder unter den Tisch und wieder hochzukommen, also eigentlich die

gesamte Kita, bis auf halt so gefährliche Dinge wie Treppen, und hier auch das Treppenhaus ist für die nicht zugänglich, da dürfen die auch nur in Begleitung von Erwachsenen“ FF07_U3/13. Die Sicherheit mit der Legitimation zum Schutz der Kinder wird aufseiten der Fachkräfte durch die Anwesenheit und Beobachtung der Kinder und der Einführung von Regeln und Verboten erreicht.

Kita als „Assessment-Center“ versus konstruktivistische Beziehungsdidaktik:

Hierbei steht die Gestaltung, Begleitung und Beobachtung von Bildungsprozessen im Vordergrund, die sich in den oben genannten Dichotomien manifestieren. Es folgt ein Beispiel für eine normierte Angebotsstruktur: „Also man kann sie dann auch wirklich motivieren, das dann mitzumachen, und diese Übung bringt es. Also die Kinder, die in diesen Projekten teilgenommen haben, diese Fördersachen unsererseits mitbekommen haben, die werden alle viel sicherer“ FF04_U3/4. HschL5_U3 hebt den Selbstbildungsaspekt hervor und nimmt hier Bezug auf den eigenen Entwicklungsverlauf des Kindes und das eigene Auswählen, was das Kind dafür braucht. „Und Entwicklungsthemen heißt für mich auch sozusagen, in dem Alter schon die MÖGlichkeit zu haben, EIGENE Profile auszubilden. Also das heißt, die Möglichkeit zu haben, ausspielen, Material aus Gelegenheiten AUSzuwählen und auch die Dinge verfolgen zu können, die ich für MEINE Entwicklung brauche oder die m/Die für MICH/ Ja, irgendwie eine besondere BeDEUTUNG haben. Und das/Diese/Diese MÖGlichkeit, die Individualität ausformen zu DÜRFEN“ HschL5_U3/23. Weiterhin wird die Notwendigkeit einer konzeptionellen Anpassung an Kinder in den ersten drei Lebensjahren deutlich und es zeigt sich ein Multiperspektivität- und Kontingenzerfordernis im professionellen Handeln.

Mutterrolle versus Kompetenz der Fachkraft: Der Rollenkonflikt basiert auf den Aspekten Nähe und Distanz als Bedürfnisse des Kindes. Körperlichkeit, Intimität und Mütterlichkeit sowie die Genderthematik werden näher erläutert wie folgendes Zitat illustriert: „Mhm, denk ich, das Kind kann sich nur spüren, indem es körperlich auch von der Fachkraft, und das finde ich jetzt das große Problem, was sich zurzeit entwickelt, wie darf ich ein Kind anfassen und wie nicht, gerade auch für unsere männlichen Begleitungen, (.) es ist etwas ganz, ganz Notwendiges, dass Kinder auch angefasst werden, dass sie berührt werden, massiert werden, gestreichelt, dass sie den Körper und sich selbst über den anderen auch spüren und wahrnehmen (..) Ja“ FschL2_U3/16.

5 Diskussion/Schlussfolgerung

Der quantitative Ausbau eines bedarfsgerechten Betreuungsangebotes für Kinder unter drei Jahren nimmt Einfluss auf das Tätigkeitsfeld frühpädagogischer Fachkräfte. Die generierten Aporien und Konflikte zeigen einen deutlichen Handlungsbedarf im Bereich der Praxis, Ausbildung und Forschung auf (siehe Abb. 2).

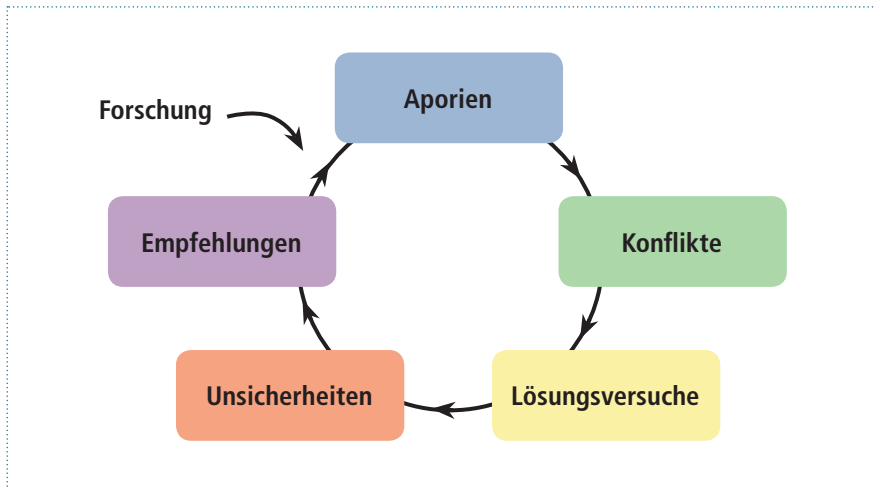


Abb. 2: Ist-Stand Analyse zum Thema Bewegung für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren

Die Analyseergebnisse machen deutlich, dass die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren neue Themenfelder in Ausbildung und Praxis eröffnet und aktuell Konflikte vorzufinden sind. Des Weiteren werden in den Analysen Lösungsversuche der befragten Erzählpersonen für die Bildungsarbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren deutlich. Hierfür greifen die Fachkräfte hauptsächlich auf implizite Wissenskonzepte und die Lehrenden auf teils explizite, teils implizite Wissenskonzepte zurück. Die Analyseergebnisse eruieren, dass noch kein wissenschaftlich fundiertes Wissenskonzept für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Jahren existiert. Kasüschke formuliert hierzu „[E]s fehlt nicht nur eine wissenschaftlich fundierte ausgearbeitete Kindertagesdidaktik, sondern es fehlt eine wissenschaftlich fundierte ausgearbeitete Didaktik der Pädagogik der frühen Kindheit, die das gesamte Feld der Kindertageseinrichtungen und Tagespflege umfasst“ und fordert „[H]ier

ist die gesamte Disziplin der Pädagogik der frühen Kindheit gefragt, in den nächsten Jahren die wissenschaftlichen Grundlagen zu schaffen“ (Kasüschke, 2010, S. 7). Die in den Interviews vorzufindenden Unsicherheiten der Erzählpersonen nehmen einen konkreten Einfluss auf deren professionelles Handeln und stützen die Notwendigkeit, sich wissenschaftlich fundiert mit der Altersspanne der Kinder in den ersten drei Lebensjahren auseinanderzusetzen.

Auf Grundlage der Analyseergebnisse der vorliegenden Studie werden Empfehlungen formuliert, die sich an Politik, Lehrende und Fachkräfte richten. Alle in der Frühpädagogik professionell Tätigen müssen an diesem Veränderungsprozess partizipieren, damit Professionalisierung und Weiterentwicklung des frühpädagogischen Handlungsfeldes gelingen kann. Nach einer Umsetzung der Empfehlungen (u.a. politische Ressourcenbereitstellung, konzeptionelle Anpassung, Selbstreflexion und Supervision auf der subjektiven Ebene der in der Frühpädagogik professionell Tätigen) wäre der Ansatz der evidenzbasierten Forschung hilfreich, um die Effekte zu bilanzieren. Als ein Vorschlag könnte der Forschungsansatz an folgender Aussage ansetzen: „Ein guter Betreuungsschlüssel ist ausschlaggebend für die Sicherung der Qualität der Interaktion zwischen Erziehern und Kindern“ (EACEA, 2009, S. 14).

Wie eingangs erwähnt hat die vorliegende qualitative Studie die subjektiven Einstellungen der in der Frühpädagogik professionell Tätigen erhoben und eruiert, inwiefern diese das Handeln mit Kindern unter drei Jahren im beruflichen Kontext beeinflussen. Resümierend lässt sich festhalten, dass Fachkräfte nicht auf normierte Inhalte hin ausgebildet werden können, sondern sie stets die Kontingenz und Komplexität aufrechterhalten sollten. Das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte beschreiben Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms und Richter (2011) als „Situationen und Handlungsanforderungen [die sich] im frühpädagogischen Alltag [...] vor allem dadurch [auszeichnen], dass sie sich als Beziehungs- und Interaktionshandlungen hochgradig komplex und individuell vollziehen, mehrdeutig interpretiert werden können und somit nicht standardisierbar sind“ (S. 11). In der Schlussfolgerung sollte dieses Wissen in Forschungsdesigns zur Evidenz berücksichtigt werden.

Literatur

DEPPERMAN, A. (2008). *Gespräche analysieren – Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- DEWE, B. (1998). Zu Relevanz der Professionstheorie für pädagogisches Handeln. In W.K. Schulz (Hrsg.), *Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven* (S. 67–86). Opladen: Leske + Budrich.
- EACEA (2009). *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten*. Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098DE.pdf [Zugriff 03.12.2014].
- HELFFERICH, C., KLINDWORTH, H. & KRUSE, J. (2006). *Männer leben. Untersuchung zu Lebensläufen und Familienplanung – Vertiefungsbericht. Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- HELFFERICH, C. & KRUSE, J. (2007). Hermeneutisches Fremdverstehen als eine sensibilisierende Praxeologie für sozialarbeiterische Beratungskontexte. Oder: Vom „professionellen Blick“ zum „hermeneutischen Ohr“. In I. Miethe, W. Fischer, C. Giebeler, M. Goblirsch & G. Riemann (Hrsg.), *Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung* (S. 175–188). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- KASÜSCHKE, D. (2010). *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Köln: Kronach
- KOCH, M. (2014). Betreuung von Kindern unter drei Jahren – ein umfassender Auftrag der Organisationsentwicklung. *Kita aktuell spezial*, 4, S. 29–31.
- KRUSE, J. (2011). *Einführung in die Qualitative Interviewforschung, Reader*. Freiburg im Breisgau: Eigendruck.
- KRUSE, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms H. & Richter S. (2011): *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. WiFF Expertisen Nr. 24. München: DJI.
- SEITZ S. & THIM A. (2012). Bei Null anfangen? Kinder bis zu drei Jahren in inklusiven Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4, S. 197–204.
- STAHL-VON ZABERN, J., BEUDELS, W. & FISCHER, K. (2013). Bewegungserziehung in der Kita zwischen Anleitung und Offenheit. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 245–273). Freiburg im Breisgau: FEL.
- VIERNICKEL, S., NENTWIG-GESEMANN, I., HARMS, H., RICHTER, S. & SCHWARZ, S. (2011). *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Freiburg im Breisgau: FEL.

Bindungs- bzw. Beziehungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften – eine Videostudie

Establishing professional relationships with children – a video study in early childhood institutions

Zusammenfassung: Eine qualitativ hochwertige und professionelle Gestaltung von Bindungsbeziehungen gilt als eine der zentralen Aufgaben von frühpädagogischen Fachkräften (Ahnert, 2004, 2007). Dabei spielen nicht nur die Gestaltung eines wertschätzenden Klimas, sondern auch situationsabhängig sowohl bindungsbezogene als auch explorationsunterstützende Strategien eine wichtige Rolle (Drieschner, 2011). Im Zentrum dieses Beitrags steht die Vorstellung eines Dissertationsvorhabens mit dem Ziel, unterschiedliche Facetten der Beziehungs-/ Bindungsgestaltung von Fachkräften zu erfassen sowie die Bedeutung dieser Facetten für die Unterstützung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse zu untersuchen. Die Datenauswertung erfolgt über Videokodierungen von 88 frühpädagogischen Fachkräften im Freispiel. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Beziehungsqualität im Feld recht hoch einzustufen ist, die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse – vor allem durch kognitiv aktivierende Strategien – fällt jedoch eher niedrig aus.

Abstract: Establishing high quality teacher-child-relationships is one of the main tasks for preschool teachers (Ahnert, 2004, 2007). Besides the classroom climate, strategies concerning attachment and exploratory behavior play an important role (Drieschner, 2011). In this study I present the design of my PhD-thesis about detecting different aspects of teacher-child relationships and clarifying the importance of these aspects for teachers' interventions towards children's learning processes. For data analysis, we collected video data of 88 preschool teachers during free play. Results show relatively high scores on teacher-child relationship quality, whereas we rarely found interventions towards children's learning processes, especially concerning cognitively activating strategies.

1 Hintergrund

In den letzten Jahren ist die Relevanz der frühkindlichen Bildung für die Entwicklung von Kindern in den Fokus der Bildungspolitik und -forschung gerückt. Internationale Studien bestätigen Zusammenhänge zwischen einem qualitativ hochwertigen Angebot und kindlichen Entwicklungsmaßen (Anders, 2013), wobei die professionellen Kompetenzen der Fachkräfte als wichtiger Einflussfaktor auf die Prozessqualität und damit auf die kindliche Entwicklung in den Mittelpunkt der Forschung rücken. Dabei werden zum einen das Anregen von Denkprozessen durch kognitive Aktivierung (z. B. „sustained shared thinking“, Siraj-Blatchford & Sylva, 2004) sowie ein passgenaues Eingehen auf kindliche Lösungsprozesse („scaffolding“, van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010) in der Zone der nächsten Entwicklung hervorgehoben. Zum anderen ist die Feinfühligkeit (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 2009) und Responsivität (Remsperger, 2011) der Bezugspersonen in Interaktionen von besonderer Bedeutung. Solche beziehungsgestaltenden Aspekte werden häufig als Basis für eine erfolgreiche Unterstützung von Entwicklungs- und Lernprozessen verstanden (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011).

Beziehungs- und Bindungsgestaltung in professionellen Settings

Eine kompetente und qualitativ hochwertige Beziehungsgestaltung gilt als wichtiger Einflussfaktor auf die kindliche sozial-emotionale und kognitive Entwicklung (zusammenfassend Lamb, 1998; Wadehohl & Mackowiak, 2013). Aufgrund der vergleichbaren Aufgaben der Bezugspersonen (Betreuung, Erziehung und Bildung bzw. Entwicklungsförderung sowohl im häuslichen als auch im institutionellen Kontext), bedienen sich die meisten Studien der Bindungstheorie als theoretischer Grundlage (Glüer, 2013).

Bindung bezeichnet die Neigung, emotionale Beziehungen zu anderen Menschen (typischerweise zunächst zu den Eltern) aufzubauen und aufrechtzuerhalten, wobei das primäre Ziel der Bindung das Erhalten von Sicherheit, Schutz und Regulation in unsicheren oder gefährlichen Situationen darstellt. In Belastungssituationen wird das Bindungssystem aktiviert und das Kind zeigt Bindungsverhalten (Annäherung/Rückkehr zur Bindungsperson), um auf sein Sicherheits- und Schutzbedürfnis aufmerksam zu machen (Grossmann & Grossmann, 2009). Die Bezugsperson fungiert dabei als „sichere Basis“ (Bowlby, 2006). Fühlen Kinder sich sicher und wohl, ist das Bindungssystem des Kindes inaktiv und es kann seine Umwelt erkunden. Der Explorationsradius hängt dabei von der jeweiligen Situation und dem Entwicklungsstand des Kindes ab (Lengning & Lüpschen, 2012). Dieses Konzept der Bindungs-Explorations-

Balance ist das zentrale Element der Bindungstheorie. Für den Aufbau hochwertiger (sicherer) Bindungen spielt die Feinfühligkeit der Bezugsperson eine wichtige Rolle, wobei kindliche Signale sensibel wahrgenommen und richtig interpretiert sowie prompt und angemessen beantwortet werden müssen (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974).

Die grundlegenden Annahmen der Bindungstheorie sind auch auf vorschulische Institutionen und damit auf die professionellen Bindungsbeziehungen zwischen Fachkräften und Kind(ern) übertragbar (Ahnert, 2004, 2007). Allerdings muss in professionellen Settings dem gesetzlich verankerten Bildungsauftrag sowie den altersabhängig bereits fortgeschrittenen kindlichen Selbstregulationskompetenzen und dem Autonomiestreben Rechnung getragen werden, weshalb vor allem die Unterstützung kindlicher Lernprozesse durch eine hochwertige Beziehungsarbeit im Fokus steht (Drieschner, 2011; Schelle, 2011). Wissenschaftler_innen postulieren fünf relevante Facetten der Fachkraft-Kind-Bindung, auf die in vielen deutschsprachigen Publikationen Bezug genommen wird (ursprünglich Booth, Kelly, Spieker & Zuckerman, 2003; aufgegriffen z.B. von Ahnert, 2006, 2009; Drieschner, 2011; Koch, 2013). Neben der (emotionalen) Zuwendung zum Kind, werden stressreduzierende und sicherheitsgebende Strategien als klassische bindungstheoretisch fundierte Aspekte angeführt. Daneben wird eine „explorativ-kognitive“ Dimension (Drieschner, 2011, S. 17) eingeführt, die assistierende und unterstützende Verhaltensweisen während der kindlichen Exploration beinhalten. Aufgrund der wenig konkreten Beschreibung bzw. Operationalisierung dieser beiden Facetten (Assistenz und Explorationsunterstützung, z.B. Ahnert, 2007) fällt auf, dass Wissenschaftler_innen darunter grundsätzlich verschiedene Inhalte fassen. Während Remsperger (2011) sich an der klassischen Bindungstheorie orientiert und die Explorationsunterstützung als eine Ermutigung zum Erkunden sieht sowie die Funktion der Fachkräfte als sichere Basis betont, umschreibt Koch (2013) den Aspekt der Explorationsunterstützung als „Hilfe bei der Erkundung der Welt und dem Wissenserwerb“. In seiner Expertise geht Drieschner einen Schritt weiter und führt die didaktische Funktion der Bindung an, die die „Aufforderung zu und die Begleitung von Explorationsprozessen [z.B. durch feinfühliges Spielen (Drieschner, 2010)] ins Zentrum der frühpädagogischen Beziehungsgestaltung rückt“ (Drieschner, 2011, S. 16f.). Er begründet dies damit, dass eine stärkere Gewichtung der Exploration dem Bildungsauftrag sowie dem Selbstverständnis der Profession der Frühpädagog_innen entspricht und weist darauf hin, dass das „begriffliche Inventar der Bindungstheorie allein nicht [ausreicht]“ (Drieschner, 2011, S. 18). Als schwierig erweist sich an die-

ser Stelle jedoch eine Konzeptualisierung der Bindungsfacetten sowie eine Abgrenzung zum stärker inhaltlich-didaktischen Bereich der Lernunterstützung (Wadepohl & Mackowiak, 2013).

Erfassung der Beziehungs- und Bindungsgestaltung

Zur Erfassung der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung kann auf eine Reihe von Instrumenten zurückgegriffen werden, die sich in zwei Gruppen aufteilen lassen. Instrumente der ersten Gruppe fokussieren auf die Erfassung dyadischer Beziehungsqualitäten, während Verfahren der zweiten Gruppe stärker gruppenorientierte Verhaltensweisen zur Beziehungsgestaltung in den Blick nehmen, die in institutionellen Räumen – im Gegensatz zum häuslichen Umfeld – als besonders relevant gelten (Ahnert, Piquart & Lamb, 2006).¹ Während die beiden Facetten Stressreduktion und Sicherheit klar der Bindungstheorie zugeordnet und somit auch mit den klassischen (dyadischen) Instrumenten untersucht werden können, fällt dies in Bezug auf die anderen drei Aspekte schwer. Möglichkeiten der Erfassung von Zuwendung finden sich vor allem in globaleren Facetten der Prozessqualität, wie z. B. dem Bereich der emotionalen Unterstützung („emotional support“ mit Indikatoren wie positives Klima und Feinfühligkeit der Fachkraft) aus dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS, Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Häufig wird in der Literatur auch der Begriff der wertschätzenden Haltung der Fachkräfte angeführt (Wüst & Wüst, 2014), der jedoch weitaus breiter gefasst ist als die unmittelbar mit der Bindungstheorie verknüpften Konzepte. Aufgrund der o. g. Schwierigkeiten in der Konzeptualisierung der Facetten gibt es bisher keine Instrumente, die diese valide und trennscharf abbilden (Wadepohl & Mackowiak, 2013).

Zusammenhang zwischen Beziehungs- und Lernprozessgestaltung

Viele Studien deuten – unabhängig von der konkreten Operationalisierung – darauf hin, dass im Feld eine vergleichsweise hohe Beziehungsqualität vorherrscht, wohingegen sich die Unterstützung kindlicher Lernprozesse eher im niedrigen Qualitätsbereich befindet (z. B. Kammermeyer, Roux & Stuck, 2013; König, 2009; Kucharz et al., 2014; von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre 2014; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Besonders selten lassen

1 Zur Erfassung dyadischer Beziehungsqualitäten vgl. z. B. Attachment Q-Set (AQS-3; Waters, 1987); Student Teacher Relationship Scale (STRS-Fragebogen; Pianta & Nimetz, 1991); Safe and Secure Scale (Booth, Kelly, Spieker & Zuckerman, 2003). Zur Erfassung gruppenorientierter Strategien, vgl. z. B. Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett, 1989); Caregiver-Child Social/Emotional and Relationship Rating Scale (CCSERRS; McCall, Groark & Fish, 2010) sowie einzelne Skalen der Kindertagesskala (KES-R; Tietze, Schuster, Grenner & Rossbach, 2005) bzw. der CLASS (Pre-K; Pianta et al., 2008).

sich kognitiv aktivierenden Strategien (z. B. Interventionen, die zum Nachdenken über die Situation hinaus oder zum Aufstellen von Hypothesen anregen) beobachten, welche in ko-konstruktiven Settings als besonders lernförderlich gelten (z. B. Mackowiak, Wadepohl & Bosshart, 2014; Möller & Hardy, 2014; Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014).

Die Studie von Suchodoletz et al. (2014), in der mit Hilfe der CLASS sowohl die emotionale (Beziehung) als auch die inhaltliche (Bildung) Unterstützung der Kinder durch die Fachkräfte untersucht wurde, berichtet positive Korrelationen zwischen den beiden Konstrukten, was darauf hindeutet, dass eine positive Beziehungsgestaltung nicht nur eine lernförderliche Umwelt für die kindliche (Selbst-)Bildung darstellt, sondern auch direkt mit der Kompetenz der Fachkräfte zur Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen zusammenhängt. Im Fokus des Dissertationsvorhabens steht zum einen die Analyse unterschiedlicher Facetten der Beziehungsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte im Kindergartenalltag. Zum anderen soll die Bedeutung einer hochwertigen Beziehungsgestaltung für die Unterstützung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse untersucht werden.

Dabei stehen folgende Fragenkomplexe im Zentrum:

1. Wie lassen sich die unterschiedlichen Facetten der Beziehungs-/Bindungsgestaltung operationalisieren und welches Qualitätsniveau lässt sich bei den teilnehmenden Fachkräften feststellen?
2. Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen unterschiedlichen Facetten der Beziehungsgestaltung und der Unterstützung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse durch die Fachkräfte feststellen?

2 Methode

Für die Analysen werden Videodaten aus dem Kindergartenalltag (Freispiel) herangezogen, die im Rahmen des Forschungsprojekts PRIMEL (Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich; Kucharz et al., 2014)² erhoben wurden.

2 Beteiligte Institutionen: Goethe-Universität Frankfurt, Leibniz Universität Hannover, Pädagogische Hochschule Weingarten, Universität Koblenz-Landau in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Schaffhausen. Das Projekt wurde innerhalb der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWIFF) durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

2.1 Stichprobe

Im Projekt konnte ein Stichprobenumfang von 89 Fachkräften aus 62 frühpädagogischen Institutionen in Deutschland und der Schweiz realisiert werden, wobei 34 fachschulisch ausgebildete Erzieherinnen sowie 30 akademisch ausgebildete Fachkräfte aus Einrichtungen in Deutschland und 25 Kindergartenlehrpersonen mit einem entsprechenden Bachelorabschluss aus Kindergärten in der Schweiz stammen. Im Folgenden wird stets ein Stichprobenumfang von 88 Personen referiert (siehe Tab. 1), da von einer fachschulisch ausgebildeten Erzieherin die erforderlichen Videoaufnahmen nicht vorliegen.

Tab. 1: Charakterisierung der Stichprobe (N=88) (Wadepohl & Mackowiak, eingereicht)

	Geschlecht		Alter in Jahren	Berufserfahrung in Jahren	Migrationshintergrund
	m	w	M (SD) Min.-Max.	M (SD) Min.-Max.	Prozent
Frühpädagogische Fachkräfte	1	87	34.08 (10.74) 21-60	9.29 (9.45) 0.5-40	17.0

Als Datengrundlage werden ca. einstündige Videoaufnahmen aus dem Freispiel verwendet, wobei die Kamera stets die zu beobachtende Fachkraft und die mit ihr interagierenden Kinder fokussiert.

2.2 Variablendefinition (Instrumente)

Für die Beantwortung der Fragestellungen werden sowohl mikro- als auch makroanalytische Verfahren zur Videokodierung eingesetzt (für einen Überblick siehe Tab. 2).

Tab. 2: Überblick über die Auswertungsinstrumente zur Analyse der Beziehungs-/Bindungs- und Lernprozessgestaltung

Beziehungs-/Bindungsgestaltung	Prozessqualität (inkl. Lernprozessgestaltung)
Makroanalytische Vorgehensweise	
a) Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett, 1989) b) Skala „Wertschätzung in Interaktionen“ (WSI; Wadepohl & Mackowiak, eingereicht)	a) Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K; Pianta et al., 2008)
Mikroanalytische Vorgehensweise	
c) Beobachtungssystem zur Bindungs-Explorations-Balance (Wadepohl & Mackowiak, 2013)	PRIMEL-Beobachtungssystem zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich (Wadepohl et al., 2014)

Instrumente zur Erfassung der Beziehungs-/Bindungsgestaltung

a) Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett, 1989)

Die CIS ist ein Ratingverfahren, mit dem die soziale Atmosphäre im Kindergarten eingeschätzt werden kann. Das Instrument besteht aus 26 Items, die nach Beobachtung von ca. einer Stunde Freispielzeit (Videoaufnahme) auf einer vierstufigen Skala geratet wurden. In der vorliegenden Studie wurde auf folgende Subskalen zurückgegriffen: Sensitivität (10 Items), Akzeptanz (9 Items) und Involviertheit (4 Items) (Tietze, Cryer, Bairrao; Palacios & Wetzel, 1996). Die prozentuale Übereinstimmung der beiden Kodiererinnen kann als gut bewertet werden (zwischen 0.87 und 0.90).

b) Skala „Wertschätzung in Interaktionen“ (WSI; Wadepohl & Mackowiak, eingereicht)

Zur Einschätzung der wertschätzenden Grundhaltung der Fachkräfte wurde im Rahmen des PRIMEL-Projekts die WSI entwickelt. Die beiden Dimensionen Aufmerksamkeit sowie Emotionsausdruck und Körperkontakt werden anhand von konkret operationalisierten Verhaltensindikatoren über ein fünfstufiges Rating erfasst (Beurteilerübereinstimmung zwischen 0.71 und 0.83).

c) Beobachtungssystem zur Bindungs-Explorations-Balance (Wadepohl & Mackowiak, 2013)

Zur mikroanalytischen Analyse der Bindungs- bzw. Beziehungsgestaltung wurde anhand der fünf Dimensionen der Fachkraft-Kind-Bindung (Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung, Assistenz) deduktiv ein Beobachtungssystem entwickelt und erprobt (Wadepohl & Mackowiak, 2013). Das System wird momentan anhand der Erkenntnisse aus der Erprobungsstudie sowie weiterer theoretischer Überlegungen überarbeitet.

Instrumente zur Erfassung der Lernprozessgestaltung

a) Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K; Pianta et al., 2008)

Mit Hilfe der CLASS kann die Prozessqualität, genauer die Interaktionsqualität, im Kindergartenalltag hinsichtlich dreier Aufgabenbereiche der Fachkräfte eingeschätzt werden: Emotional Support, Instructional Support, Classroom Organization. Nach einem 20-minütigen Beobachtungszeitraum werden anhand von Indikatoren Qualitätswerte (siebenstufige Skala) für diese Bereiche ermittelt.

b) PRIMEL-Beobachtungssystem zur Erfassung der Prozessqualität im Elementarbereich (Wadepohl et al., 2014)

Das im Rahmen des PRIMEL-Projekts entwickelte mikroanalytische Beobachtungssystem erfasst pädagogische Interventionen der Fachkräfte im Freispiel – analog zur CLASS – in den drei Bereichen Lernprozessgestaltung (16 Items), Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung (4 Items) sowie Klassenführung (8 Items). Die Kodierungen wurden im Zehn-Sekunden-Time-Sampling durchgeführt, indem in jedem Intervall das Auftreten der insgesamt 30 Items kodiert wurde. Im Dissertationsvorhaben wird zunächst nur der Bereich I: Lernprozessgestaltung herangezogen. Aufgrund der unterschiedlichen Dauer der Videoaufnahmen wurden die Ergebnisse zur besseren Vergleichbarkeit auf eine Zeit von 30 min standardisiert.

3 Ergebnisse

Aufgrund des „work-in-progress“-Charakters sowie der kumulativen Anlage dieses Dissertationsvorhabens kann im Folgenden nur auf einen kleinen Teil der Ergebnisse eingegangen werden, um keine Originalitätserklärungen bereits eingereichter (jedoch noch nicht publizierter) Originalbeiträge zu verletzen. Bereits publizierte Ergebnisse sind mit dem entsprechenden Quellenhinweis des Originalbeitrags versehen.

Ergebnisse zur Beziehungs-/Bindungsgestaltung

Die Fachkräfte weisen sowohl in Bezug auf ihre wertschätzende Haltung (WSI) als auch auf die Etablierung eines positiven Sozialklimas (CSI) überdurchschnittlich hohe Werte auf (Wadepohl & Mackowiak, eingereicht), was auf eine hohe Beziehungsqualität im Feld und ein damit einhergehendes lernförderliches Gruppenklima schließen lässt.

Ergebnisse zur Lernprozessgestaltung

Zur Analyse der Unterstützung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse durch die Fachkräfte können zum jetzigen Zeitpunkt ausschließlich Ergebnisse der mikroanalytischen Auswertung (PRIMEL-Beobachtungssystem) dargestellt werden (Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014).

Betrachtet man zunächst die Häufigkeiten der Kodierungen in allen drei Aufgabenbereichen, so fällt auf, dass die Kodierungen im Bereich der Lernprozessgestaltung nur 23,1 Prozent aller Gesamtkodierungen ausmachen. Im Folgenden werden nur diese Kodierungen (Bereich I: Lernprozessgestaltung)

Tab. 3: Deskription der Kennwerte der Einzelitems in Bereich I (Lernprozessgestaltung) in 30 min (n=88) (Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014)

Item	Prozentual	Absolut				Anzahl
	%	M	SD	Min.	Max.	Fachkräfte Kodierung>0
I_01	5.4	3.18	2.27	0	11.95	82
I_02	2.6	1.54	1.66	0	6.16	61
I_03	14.5	9.91	9.31	0	57.09	84
I_04	21.9	13.20	6.60	2.84	29.41	88
I_05	1.1	0.64	0.87	0	3.59	44
I_06	12.3	8.02	7.14	0	35.09	86
I_07	4.1	2.61	3.09	0	14.85	68
I_08	0.2	0.13	0.52	0	3.08	6
I_09	0.7	0.43	0.96	0	6.19	30
I_10	0.3	0.21	0.58	0	3.59	15
I_11	0.1	0.10	0.35	0	1.79	8
I_12	2.3	1.77	3.46	0	22.77	53
I_13	5.1	3.71	4.44	0	19.25	73
I_14	7.2	5.20	6.19	0	32.54	70
I_15	1.7	1.26	2.65	0	14.24	39
I_16	20.5	14.05	11.25	0	58.22	84

Anmerkung: Anzahl Fachkräfte Kodierung>0: Anzahl der Fachkräfte, bei denen das Item mind. einmal kodiert wurde.

Benennung der Items:

I_01: Anregen zum gemeinsamen Tun	I_09: Anregen zum Formulieren eigener Gedanken und Überlegungen
I_02: Anregen zu Gesprächen untereinander	I_10: Anregen zum Nachdenken innerhalb einer Situation
I_03: Anwenden von Modellierungstechniken	I_11: Anregen zum Weiterdenken über die Situation hinaus
I_04: Stellen offener Fragen	I_12: Wissensabfrage
I_05: Erweiterung und Bereicherung des Spiels	I_13: Wissensinput
I_06: Inhaltliches Lob und Anerkennung	I_14: Inhaltliches Reagieren und Eingehen auf Wünsche und Fragen der Kinder
I_07: Anregen zu motorischem oder praktischem Tun	I_15: Inhaltliches Reagieren und Eingehen auf das inhaltliche Vorwissen und Können der Kinder
I_08: Anregen zum Explorieren und Forschen	I_16: Inhaltliches Reagieren und Eingehen auf Lösungsprozesse, Lösungsprodukte und Fehler der Kinder

differenzierter analysiert. Betrachtet man die Kennwerte auf Ebene der Einzelitems, so lässt sich feststellen, dass einige Items vergleichsweise häufig, andere Items sehr selten kodiert werden konnten (siehe Tab. 3). Zu den häufig kodierten Items gehören z.B. Items, die der Sprachförderung dienen (I_03 Anwenden von Modellierungstechniken, I_04 Stellen offener Fragen). Im Gegensatz

dazu kommen Items, die als kognitiv aktivierend gelten (I_08-I_11), sehr selten, nämlich durchschnittlich weniger als einmal in 30 min vor. In der Summe entfallen auf diese vier Items durchschnittlich weniger als zwei Prozent aller Kodierungen im Bereich der Lernprozessgestaltung. Pädagogische Interventionen mit einem vergleichsweise niedrigeren Anspruchsniveau als die kognitiv aktivierenden Strategien kommen häufiger vor und machen entsprechend einen größeren Anteil an den Gesamtkodierungen aus (z. B. I_06 Inhaltliches Lob: $M=8.02$, $SD=7.14$).

Zudem zeigt sich, dass einige Items nur bei sehr wenigen der 88 Fachkräfte überhaupt kodiert werden konnten (siehe Tab. 3, letzte Spalte). Zwei Items (I_08 Anregen zum Explorieren und Forschen, I_11 Anregen zum Weiterdenken über die Situation hinaus) konnten sogar nur bei weniger als zehn Prozent der teilnehmenden Fachkräfte beobachtet werden.

Ergebnisse zum Zusammenhang der Beziehungs- und Lernprozessgestaltung

In ersten Analysen zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen einzelnen Facetten der Beziehungsgestaltung sowie der Lernunterstützung, d.h. Fachkräfte mit einer höheren Beziehungsgestaltungskompetenz unterstützen die Kinder häufiger auf einer inhaltlich-didaktischen Ebene im Freispiel (Wade-pohl & Mackowiak, eingereicht).

4 Diskussion/Schlussfolgerung/Ausblick

Ziel dieses Beitrags war zum einen, einen Überblick über das Dissertationsvorhaben zu geben. Zum anderen konnten erste – überblicksartige – Ergebnisse einzelner Verfahren dargestellt werden, die im Folgenden kurz in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet werden.

Grundsätzlich lassen sich in Bezug auf die hier dargestellten Facetten der Beziehungsgestaltung – die wertschätzende Haltung sowie die Etablierung eines positiven (Sozial-)Klimas in der Gruppe – hohe Kompetenzwerte der Fachkräfte feststellen. Dieses Ergebnis lässt sich auch in anderen nationalen und internationalen Studien finden (Kammermeyer et al., 2013; von Suchodoletz et al., 2014; Tietze et al., 1996, 2005) und lässt demnach den Schluss zu, dass das Qualitätsniveau in Bezug auf die Gestaltung von wertschätzenden Beziehungen zu den Kindern in den Einrichtungen als hoch einzustufen ist. Besonders relevant erscheinen diese Ergebnisse, wenn man sie in andere Studien einbettet, die festgestellt haben, dass nicht die Quantität (d.h. die Zeit bzw. die Häufigkeit der Interaktionen), sondern die Qualität der Interaktionen als ausschlag-

gebendes Kriterium für eine sichere Fachkraft-Kind-Bindung gilt (Howes & Hamilton, 1992; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Ahnert & Lamb, 2000).

Perspektivisch werden differenziertere Analysen auch anderer Facetten der Beziehungs- und Bindungsgestaltung zeigen, inwiefern sich dieser Befund über die verschiedenen Verfahren und Beobachtungszugänge (Mikro- vs. Makroebene) generalisieren lässt bzw. inwiefern sich die mit den eingesetzten Instrumenten erfassten Aspekte der Bindungsgestaltung voneinander unterscheiden.

In Bezug auf die Lernprozessgestaltung wird deutlich, dass die Fachkräfte im Freispiel eher selten ins Spiel der Kinder eingreifen und sie durch gezielte Interventionen kognitiv fördern; besonders selten treten kognitiv aktivierende Strategien auf. Studien, die die inhaltlich-didaktische Unterstützung durch die Fachkräfte mit der CLASS erfassen, kommen zu ähnlichen Ergebnissen (Kammermeyer et al., 2013; von Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014). In der Literatur werden verschiedene Erklärungen wie beispielsweise der Erzieher_in-Kind-Schlüssel oder die Gruppengröße sowie die Qualifikation der Fachkräfte angegeben, die Befundlage ist jedoch heterogen (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Kuger & Kluczniok, 2008; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013).

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Beziehungs- und Lernprozessgestaltung zeigen sich positive Korrelationen zwischen den beiden Kompetenzbereichen der Fachkräfte; diese positiven Zusammenhänge finden auch andere Studien (z. B. von Suchodoletz et al., 2014), was auf eine Abhängigkeit der unterschiedlichen Kompetenzfacetten hindeutet. Im Rahmen des Dissertationsvorhabens wird dieser Frage weiter nachgegangen.

Das Vorhaben soll einen Beitrag liefern, den Ist-Stand der Prozessqualität mit Fokus auf die Beziehungsqualität und deren Bedeutung für die Unterstützung kindlicher Bildungs- und Lernprozesse zu analysieren. Des Weiteren sollen unterschiedliche Verfahren zur Erfassung der Beziehungsqualität entwickelt bzw. aus der Literatur begründet ausgewählt, eingesetzt und bewertet sowie miteinander in Beziehung gesetzt werden, um eine möglichst breite, multiperspektivische Operationalisierung des zugrunde liegenden Konstrukts zu erreichen.

Literatur

AHNERT, L. (2004). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 256–277). München: Ernst Reinhardt.

- AHNERT, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere: Familiäre und institutionelle Perspektiven. *Frühe Kindheit*, (6), S. 18–23.
- AHNERT, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In f. Becker-Stoll & M.R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31–41). Berlin: Cornelsen.
- AHNERT, L. (2009). Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherinnen-Kind-Bindung?: Die Qualität von Beziehungen in der Kita. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 3, S. 4–8.
- AHNERT, L. & LAMB, M. E. (2000). Infant-care provider attachments in contrasting German child care settings II: Individual-oriented care after German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23, S. 211–222.
- AHNERT, L., PINQUART, M. & LAMB, M. E. (2006). Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), S. 664–679.
- AINSWORTH, M. D. S., BELL, S. M. & STAYTON, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M.P.M. Richards (Hrsg.), *The integration of a child into a social world* (S. 99–135). London: Cambridge University Press.
- AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E. & WALL, S. (2009). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Psychology Press.
- ANDERS, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, S. 237–275.
- ARNETT, J. (1989). *Caregiver Interaction Scale*. Chapel Hill. Verfügbar unter: http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessments-and-instruments/SmartStart_Tool6_CIS.pdf [Zugriff: 27.10.2014].
- BOOTH, C. L., KELLY, J. F., SPIEKER, S. J. & ZUCKERMAN, T. G. (2003). Toddlers' attachment security to child-care providers: The Safe and Secure Scale. *Early Education & Development*, 14(1), S. 83–100.
- BOWLBY, J. (2006). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt.
- DRIESCHNER, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 179–216). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DRIESCHNER, E. (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel: Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik* (WIFF Expertise Nr. 13). München: DJI.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K., WELTZIEN, D., KIRSTEIN, N., PIETSCH, S. & RAUH, K. (2014). *Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Zugriff: 27.10.2014].
- GLÜER, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft: Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GROSSMANN, K. E. & GROSSMANN, K. (Hrsg.) (2009). *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- HOWES, C. & HAMILTON, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 53, S. 859–878.
- KAMMERMEYER, G., ROUX, S. & STUCK, A. (2013). *„Was wirkt wie?“ – Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz*. Abschlussbericht, Universität Landau. Verfügbar unter: https://kita.rlp.de/fileadmin/dateiablage/Themen/Downloads/Abschlussbericht_end.pdf [Zugriff: 27.10.2014].

- KOCH, A. (2013). *Beziehungsgestaltung in der Elementarpädagogik als Voraussetzung für kindliche Lernprozesse – Relevanz bindungstheoretischer Ansätze und deren Umsetzung in den Rahmenplänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Inauguraldissertation, Goethe-Universität, Frankfurt.
- KÖNIG, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KONTOS, S. & WILCOX-HERZOG, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), S. 247–262.
- KUCHARZ, D., MACKOWIAK, K., ZIROLI, S., KAUERTZ, A., RATHGEB-SCHNIERER, E. & DIECK, M. (Hrsg.) (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann.
- KUGER, S. & KLUCZNIOK, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(11), S. 159–178.
- LAMB, M. E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In I. E. Sigel (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (5. Aufl.) (S. 73–133). New York [u. a.]: Wiley.
- LENGNING, A., & LÜPSCHEN, N. (2012). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt.
- MACKOWIAK, K., WADEPOHL, H. & BOSSHART, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. Ausgewählte Ergebnisse zur Triangulation der Daten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirol, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 179–204). Münster: Waxmann.
- MCCALL, R. B., GROARK, C. J. & FISH, L. (2010). A Caregiver-Child Social/Emotional and Relationship Rating Scale (CCSERRS). *Infant Mental Health*, 2(31), S. 201–219.
- MÖLLER, K. & HARDY, I. (2014). Prozessqualität in Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs. *Unterrichtswissenschaft*, 42(2), S. 98–100.
- NENTWIG-GESEMANN, I., FRÖHLICH-GILDHOFF, K., HARMS, H. & RICHTER, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren* (WiFF Expertisen Nr. 24). München: DJI.
- PIANTA, R. C., LA PARO, K. M., & HAMRE, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore: Brookes.
- PIANTA, R. C. & NIMETZ, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, S. 379–393.
- REMSPERGER, R. (2011). *Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHELLE, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess: Didaktik im Elementarbereich* (WiFF Expertisen Nr. 18). München: DJI.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. & SYLVA, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), S. 713–730.
- TIETZE, W., CRYER, D., BAIRRÃO, J., PALACIOS, J. & WETZEL, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 447–475.
- TIETZE, W., ROSSBACH, H.-G. & GRENNER, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- TIETZE, W., FESTUSTER, K.-M., GRENNER, K. & ROSSBACH, H.-G. (2005). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- TOURNIER, M., WADEPOHL, H. & KUCHARZ, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns im Freispiel. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirol, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.),

- Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99–121). Münster: Waxmann.
- VAN DE POL, J., VOLMAN, M. & BEISHUIZEN, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), S. 271–296.
- VON SUCHODOLETZ, A.; FÄSCHE, A.; GUNZENHAUSER, C. & HAMRE, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), S. 509–519.
- VIERNICKEL, S., NENTWIG-GESEMANN, I., NICOLAI, K., SCHWARZ, S. & ZENKER, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Betreuung und Erziehung – wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. Herausgegeben von Der Paritätische Gesamtverband; Diakonisches Werk der EKD e.V.; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2. Aufl.). Verfügbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web.pdf [Zugriff: 27.10.2014].
- WADEPOHL, H., & MACKOWIAK, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Materialien zur Frühpädagogik: Vol. 12. Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 87–118). Freiburg im Breisgau: FEL.
- WADEPOHL, H., MACKOWIAK, K., BILLMEIER, U., BOSSHART, S., BURKHARDT BOSSI, C., DIECK, M., GIERL, K.; HÜTTEL, C.; JANSSEN, M.; KAUERTZ, A.; KUCHARZ, D.; LIEGER, C.; LINDENFELSER, C.; RATHGEB-SCHNIERER, E.; TOURNIER, M. & ZIROLI, S. (2014). Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellungen, Stichprobe, Design und verwendete Methoden. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirol, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL) – Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. (S. 49–83). Waxmann: Münster.
- WADEPOHL, H. & MACKOWIAK, K. (eingereicht). *Beziehungsgestaltung durch frühpädagogische Fachkräfte und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lern- und Bildungsprozessen im Freispiel*. Zur Publikation eingereichtes Manuskript.
- WATERS, A. (1987). *Attachment Q-set (Version 3)*. Verfügbar unter: <http://www.johnbowlyby.com> [Zugriff: 27.10.2014].
- WILDGRUBER, A., WIRTS, C. & WERTFEIN, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In A. Prenzel & U. Winkhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge*. (S. 183–193). Opladen: Barbara Budrich.
- WÜST, R. & WÜST, J. (2014). Der professionelle Umgang mit Kindern. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. (2. Aufl.) (S. 168–178). Berlin: Cornelsen.

Fazit und Ausblick: Perspektiven der Evidenzbasierung in der Frühpädagogik

1 Bilanzierung der Tagung

Die Tagung hat insgesamt ein sehr heterogenes Bild inhaltlicher Zugänge und methodischer Ansätze in der frühkindlichen Forschung gezeigt. Dies betrifft zum einen – wie zu erwarten war – die inhaltliche Stoßrichtung der präsentierten Forschungsergebnisse. Diese bezogen sich auf Evaluationen der Implementierung von Bildungsprogrammen aus Erzieher_innen-Sicht und spezieller Interventionsprogramme, die Qualität früher Bildung hinsichtlich ausgewählter Aspekte wie Erzieher_in-Kind-Interaktion, Umsetzung von Inhalten der Bildungspläne, Ernährung und Bewegung. Zum anderen ist die hohe methodische Diversität angesprochen: Die Vielfalt der Fragestellungen erfordert jeweils einen eigenständigen methodischen Zugang, was sich bereits darin zeigt, dass sich qualitative und quantitative Zugänge der Beiträge nahezu die Waage hielten. In der Zusammenschau der Beiträge wurde darüber hinaus für beide Methodologien ihr jeweiliges umfassendes methodisches Arsenal bzgl. der Stichprobenzugänge, der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation aufgezeigt.

Vor dem Hintergrund dieser thematischen und methodischen Vielfalt stellt sich bei der Bestandsaufnahme die Frage, welche methodischen Standards für die frühpädagogische Forschung in ihrer Breite angemessen sind und wie diese mit dem Leitthema der Tagung, dem Evidenzbegriff, wie er in den Beiträgen von Schmitt und Morfeld sowie Lloyd in diesem Band ausgeführt wurde, in Verbindung zu bringen sind. Nicht zu vernachlässigen ist dabei die Frage nach dem gelingenden Transfer von empirischen Erkenntnissen in die Praxis, die das grundlegende Anliegen der Evidenzbasierung – eine Praxis, die sich an den besten verfügbaren Evidenzen orientiert – unmittelbar betrifft.

Als anregend und hilfreich für die Beurteilung bzw. Vereinbarung methodischer Standards für die frühpädagogische Forschung ist das von den Vertreterinnen des EPPI-Centres, Eva Lloyd und Kristin Liabo (siehe Beiträge in die-

1 Wir danken Stefan Faas für seine engagierten Diskussionsbeiträge und Anregungen zu diesem Fazit.

sem Band) vorgestellte adaptive Bewertungssystem des EPPI zu bewerten. Dies erlaubt es, der jeweiligen Fragestellung und dem jeweiligen Forschungsstand angemessene Kriterien festzulegen und somit in Reviews „faire“ Bewertungen von Studien vorzunehmen, wobei durch die Orientierung an begründeten und nachvollziehbar dokumentierten Kriterien eine hohe Systematik erreicht wird. Eine geeignete Richtschnur für die Festlegung jeweils angemessener Kriterien bietet das ebenfalls auf der Tagung diskutierte Phasenmodell von Campbell und Kollegen (vgl. Schmitt & Morfeld in diesem Band), das Standards für verschiedene, dem jeweiligen Forschungsstand angemessene methodische Zugangsweisen formuliert. Mit dem Ziel einer systematischen Forschungsplanung und -bewertung scheint es uns ein erfolgversprechender Ansatz zu sein, themenspezifische Forschungsstände und -bedarfe zu analysieren und auf dieser Grundlage jeweils angemessene methodische Zugänge zu formulieren. Die Gefahr methodischer Beliebigkeit, also bspw. die Auswahl der Methode entsprechend methodischer Schwerpunkte von Forschenden oder Drittmittelgebern und nicht entsprechend der optimalen Angemessenheit für die Forschungsfrage, könnte durch eine derartig systematisierte Herangehensweise vermindert werden. Dabei ist davon auszugehen, dass aktuelle Fragen der Frühpädagogik in unterschiedlichen Phasen des Campbell-Modells anzusiedeln sind und somit randomisierte Kontrollgruppendesigns lediglich für einen Teilbereich der frühpädagogischen Forschung als „Goldstandard“ gelten können. Derartige, dem Modell zufolge in den Phasen III und IV angesiedelte Forschung zur summativen Evaluation theoretisch gut fundierter und bereits erfolgreich erprobter Interventionen ist momentan vor allem für weit elaborierte und erprobte Programme bspw. zur Förderung sprachlicher oder mathematischer Kompetenzen als sinnvoll einzuschätzen. Verschiedene weitere aktuelle Fragen der Frühpädagogik scheinen uns eher Fragen der Machbarkeit und Optimierung von Interventionen (Phase II) oder – noch vorgeschaltet – der Explikation einer Programmtheorie zu betreffen (Phase I), für die alternative Designs und auch qualitative Forschungszugänge als angemessen zu bewerten sind. Im Sinne des Phasenmodells wären diese – häufig qualitativ angelegten – Studien zur Entwicklung weiterführender Forschungsfragen in den folgenden Forschungsphasen zu nutzen.

Beispielhaft sei Forschung bzgl. der wichtigen Steuerungsinstrumente der Bildungsprogramme genannt. Wie auch die auf der Tagung zu diesem Themenkreis präsentierten Arbeiten zeigten, steht bei der Evaluation der Bildungsprogramme zum einen die wissenschaftliche Begleitung der Implementierung einschließlich entsprechender Weiterbildungsmaßnahmen im Vordergrund (Phase II). Zum anderen erscheint es notwendig, die den Bildungsprogram-

men zugrundeliegenden Wirkungstheorien, einschließlich des angestrebten Nutzens, zunächst in einer Weise zu explizieren, die sie empirischen Analysen zugänglich werden lässt (Phase I).

Bei der Bilanzierung der Tagung unter dem Aspekt des Stands und der Entwicklungsperspektiven einer evidenzbasierten Frühpädagogik nimmt zudem die Frage nach dem gelingenden Transfer empirischer Erkenntnisse in die Praxis eine zentrale Rolle ein, berührt diese doch unmittelbar das grundlegende Anliegen der Evidenzbasierung. Gezielte Überlegungen und Maßnahmen zur Transferierbarkeit wissenschaftlicher Evidenzen scheinen unabdingbar, insofern die Verfügbarkeit methodisch hochstehender Studien nicht als hinreichende Bedingung für die Anwendung der daraus resultierenden besten Evidenz in der Praxis betrachtet werden kann.

2 Entwicklungsperspektiven

Eine an dem Ansatz der Evidenzbasierung orientierte Frühpädagogik würde dem hier geschilderten Sachstand entsprechend von der Explikation und Diskussion des jeweils themenspezifischen Forschungsbedarfs und der daraus folgenden Vereinbarung forschungsmethodischer Standards für die Studienbewertung und -planung erheblich profitieren. Eine Voraussetzung für die systematische Passung von Methode und theoriebasierter Fragestellung setzt die Verfügbarkeit eines entsprechend breiten methodischen Wissens und methodischer Kompetenzen voraus. Förderlich wäre hierzu eine Stärkung forschungsmethodischer Kompetenzen im Studium der Früh- bzw. Kindheitspädagogik, vor allem auch durch den Aus- und Aufbau forschungsorientierter Masterstudiengänge und Promotionskollegs. Zudem wäre eine punktuelle Unterstützung in methodischer Hinsicht durch geeignete Formate wie Summer Schools, Workshops und Angebote methodischer Beratung sinnvoll.

Im Hinblick auf den Praxistransfer erscheint es ratsam, Fragen der Praxisrelevanz, Transferierbarkeit und Akzeptanz bei der Studienplanung und -bewertung zu berücksichtigen und diese Aspekte in empirische Analysen einzubeziehen. Auch erscheint es sinnvoll, Sichtweisen von Praktiker_innen bei der Definition von Kriterien der Studienplanung und der Bewertung in systematischen Reviews zu beteiligen. Dies würde nicht nur zur Sicherstellung der Praxisrelevanz von Forschungsarbeiten und Reviews beitragen, sondern auch einer Ent-Demokratisierung der Frühpädagogik entgegenwirken, die mit einer Steuerung verbunden sein könnte, die ausschließlich in den Händen der Fachwissenschaften bzw. der deren Vorschläge umsetzenden Administration liegt.

Günstige Bedingungen eines gelingenden Transfers verspricht zudem der mit dem Aufbau kindheitspädagogischer Studiengänge verbundene zunehmende Anteil akademisch ausgebildeter Praktiker_innen, deren Aufgabe in multiprofessionellen Teams u. a. darin besteht, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse fortlaufend in die Arbeit der Teams einzuspeisen. Flankierend hierzu scheint es zweckmäßig, bestehende Zugangshürden zu wissenschaftlichen Erkenntnissen abzubauen. Eine geeignete Maßnahme ist in der Initiierung von Review-Gruppen (idealerweise mit Beteiligung der Praxis) zu sehen, welche die Ergebnisse ihrer systematischen Reviews in leicht zugänglichen (deutschsprachigen) Publikationen in Form von Praxisempfehlungen zur Verfügung stellen. Ein geeigneter, niedrigschwelliger Weg wäre in der Verbreitung über Online-Portale zu sehen, etwa nach dem Vorbild des What Works Clearinghouse². Bedenkenswert wäre dabei, bestehende, gut eingeführte Portale für frühpädagogische Fachkräfte, wie beispielsweise das Portal der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)³, um die Bereitstellung systematischer Reviews zu ergänzen.

2 Siehe: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/findwhatworks.aspx> (Zugriff: 25.2.2015).

3 Siehe: www.weiterbildungsinitiative.de/ (Zugriff: 25.2.2015).

Anhang

Eva Lloyd

Workshopskizze: Erfahrungen mit Evidenzbasierter Praxis und Politik in Großbritannien

1 Das Workshop-Programm

In diesem Workshop erörtere ich mit Ihnen Aspekte des Arbeitsprozesses eines systematischen Reviews, das über die evidenzbasierte Praxis informieren soll. Das Thema des gewählten Reviews ist von trauriger Aktualität, denn ich habe das zweite Review, das von der Early Years Review Group des EPPI-Centre (Lloyd et al, 2005) durchgeführt wurde, ausgesucht. In diesem Review wurde danach gefragt: *Wie effektiv sind Maßnahmen, die durchgeführt werden, um die Auswirkung der direkten Erfahrung eines bewaffneten Konflikts auf die psychosoziale und kognitive Entwicklung von Kindern im Alter von 0 bis 8 Jahren zu mildern?* (vgl.: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=166> [Zugriff: 25.2.2015])

Von den sechs Schritten, die üblicherweise den Reviewprozess charakterisieren, werde ich Schritt 3 genauer beleuchten: Die Suche nach relevanten Studien.

1. Die Bestimmung der Reviewfrage
2. Schreiben eines Protokolls über die geplante Durchführung des Reviews
- 3. Die Suche nach relevanten Studien**
4. Die Prüfung aller Suchergebnisse anhand der im Protokoll festgelegten Einschlusskriterien
5. Kritische Würdigung aller ausgewählten Studien
6. Synthese der Studienergebnisse in Bezug auf die Reviewfrage

Obwohl der EPPI-Centre-Reviewprozess seit der Veröffentlichung dieses Reviews weiter entwickelt wurde, sind die in der Suche und Auswahl enthaltenen Prinzipien unverändert geblieben. Im Unterschied zu Dr. Liabos Workshop werden wir in diesem Workshop den Prozess untersuchen, ohne zu sehr in fachliche Details zu gehen, aber Sie sollten dennoch einen guten Eindruck erhalten.

Um sich für diesen Workshop vorzubereiten, ist es ratsam, sich das Review im Vorfeld anzuschauen, indem Sie den oben genannten Link nutzen. Bitte lesen Sie die Seiten 13 bis 23 in den Kapiteln 2, 3 und 4 des Fachberichts. Diese behandeln die zwei Stufen, die sich mit der Auswahl der Studien beschäftigen.

2 Unterstützung für Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen, die an der evidenzbasierten Politik und Praxis in Bezug auf Kinder und Familien interessiert sind

Viele von Ihnen sind vielleicht daran interessiert, die Auswahl qualitativer Studien für Ihr Literaturreview auf systematischere Weise zu bearbeiten. Es empfiehlt sich jedoch, in dieses Gebiet etwas einfacher einzusteigen, als sich mit einem kompletten EPPI-Review herumzuschlagen. Auch könnte es schwierig sein, Partner für das Unterfangen zu finden, ein komplettes Review nach den Verfahrensregeln für Forschungssynthesen des EPPI-Centre durchzuführen.

Zu Beginn empfiehlt es sich, zwei Reviews von jeweils nur einem Autor/einer Autorin aus dem Bereich der Frühpädagogik zu vergleichen, um herauszufinden, ob Sie in dem transparenteren Ansatz mit mehreren Autor_innen einen Vorteil erkennen können. Um ein systematisches Review und ein traditionelles nicht-systematisches Review qualitativer Studien im Feld der Kinderarmut zu vergleichen, sind die Studien von Attree (2006) und Ridge (2011) eine gute Wahl.

Der nützliche Leitfaden von Booth et al. (2012) zur Einführung von Masterstudierenden in die systematische Literaturanalyse erklärt Schritt für Schritt das Prinzip und die Prozesse. Wer tiefer in das Feld der evidenzinformierten Politik und Praxis einsteigen will, findet umfangreiches und herausforderndes Material zur akademischen Forschung in Evidence & Policy, einer Zeitschrift, die seit Januar 2005 von der Policy Press herausgegeben wird (www.ingentaconnect.com/content/tpp/ep, Zugriff: 25.2.2015).

Während der letzten zehn Jahre sind in Großbritannien eine Reihe von gemeinnützigen und wissenschaftlichen Organisationen entstanden, die die Praktiker_innen in der Gemeinde-, Stadt-, Kommunalverwaltung oder in NGOs in der sozialen Arbeit ermutigen und unterstützen, den evidenzbasierten Ansatz zu übernehmen und anzuwenden. Tabelle 1 enthält Beispiele solcher Initiativen, die evidenzbasierte soziale und Bildungsangebote für Kinder und Familien unterstützen. Das Material, das von diesen Initiativen veröffentlicht wird, unterscheidet sich deutlich von dem, das beispielsweise vom EPPI-Centre selbst verfasst wird, aber es kann für Masterstudierende hilfreich sein, um sich mit dem Thema vertraut zu machen.

Tab. 1: Unterstützung für evidenzbasierte Praxis mit Kindern und Familien in Großbritannien

Projekt	Durchführende Organisation	Schwerpunkt	Internetadresse
<i>Blueprints for success</i>	Dartington Social Research Unit	Eine „what works“-Datenbank für Bildung, Gesundheit, Jugendstrafrecht und Sozialleistungen für Kinder	http://dartington.org.uk/projects/blueprints-for-success/ (Zugriff: 25.2.2015)
<i>‘What Works’ evidence standards</i>	Dartington Social Research Unit	Richtlinien für die Beauftragung von Sozialleistungen für Kinder	http://dartington.org.uk/projects/what-works-evidence-standards/ (Zugriff: 25.2.2015)
<i>Centre for Excellence and Outcomes in Young People’s Services– C4EO</i>	National Children’s Bureau (NGO)	Forschung und Evidenz-Reviews	www.ncb.org.uk/areas-of-activity/early-childhood/policy-and-evidence/early-years-peer-to-peer-support/c4eo-research-reviews (Zugriff: 25.2.2015)
<i>‘What Works’ Centre for evidence and advice on early intervention</i>	Early Intervention Foundation (NGO with major UK government support)	Ressourcen für die Unterstützung evidenzbasierter Praxis in der Arbeit mit Kindern und Familien	www.eif.org.uk/ (Zugriff: 25.2.2015)

Und schließlich sollten wir nicht vergessen, dass die britische Regierung bereits lange vor der Einführung der evidenzbasierten Politik und Praxis viel Erfahrung mit der Beauftragung politikorientierter Forschung gesammelt hat, ganz besonders eine Vielzahl von Geburtskohortenstudien sind hierfür beispielhaft. Vier große Geburtskohortenstudien, einschließlich die Millennium Cohort Study, werden jetzt vom Centre for Longitudinal Studies durchgeführt, das zum Institute of Education der University of London gehört (www.cls.ioe.ac.uk/, Zugriff: 25.2.2015). Diese liefern Evidenz über kausale Beziehungen,

die von vielen Forschenden als äquivalent zu jener betrachtet wird, die durch äußerst strenge randomisierte kontrollierte Studien erzeugt wird.

Literatur

- ATTREE, P. (2006). The social cost of child poverty: a systematic review of the qualitative evidence. *Children & Society*, 20(1), S. 54–6.
- BOOTH, A., PAPAIOANNOU AND SUTTON, A. (2012). *Systematic approaches to a successful literature review*. London: SAGE.
- RIDGE, T. (2011). The everyday costs of poverty in childhood: a review of qualitative research exploring the lives and experiences of low-income children in the UK. *Children & Society*, 25(1), S. 73–84.

Methoden und Techniken für systematische Reviews

Systematische Reviews werden auf verschiedene Weise definiert, sind im Kern jedoch ein systematischer Weg, wissenschaftliche Evidenz zu finden, zu bewerten und zu synthetisieren¹, mit dem Ziel, einen Bias in den Schlussfolgerungen der Reviews in gewissem Grad zu reduzieren (Gough, Oliver & Thomas, 2012). Als Methode gibt es systematische Reviews schon lange, aber mit der Zunahme der Informationstechnologie, die eine umfangreiche Literatursuche und elektronisches Datenmanagement ermöglichte, gewannen sie stark an Bedeutung. Darüber hinaus bleiben systematische Reviews die wichtigste Methode, um die evidenzbasierte Praxis zu untermauern. Denn sie zielen darauf ab, alle für die praktische Frage relevanten Studien zu identifizieren und – unter Berücksichtigung der Reliabilität ihrer Methoden – eine Synthese aus den Studienergebnissen zu bilden. Innerhalb der evidenzbasierten Praxis und Forschung wird die Methodologie der systematischen Reviews zunehmend für eine Reihe von Zwecken genutzt, nicht nur um reine systematische Reviews zu erstellen.

In diesem Workshop erhalten Sie eine Einführung in jeden Schritt des systematischen Reviews, ein Schwerpunkt liegt jedoch auf der Stufe der kritischen Würdigung. Kritische Würdigung bezeichnet die Prüfung des verwendeten Materials in Bezug auf seine Exaktheit (die Durchführung der Methodologie) und Relevanz (in Bezug auf die eigene Forschungsfrage).

Das Paper, mit dem wir arbeiten werden, ist: *Toroyan et al. (2003). Effectiveness of out-of-home day care for disadvantaged families: randomised controlled trial. BMJ, 327.*

Um Sie auf den Workshop vorzubereiten und um die kritische Würdigung im systematischen Reviewprozess zu verorten, folgt eine kurze Beschreibung der Hauptschritte des systematischen Reviews. Es gibt (grob gesagt) sechs solcher Schritte:

1 Synthetisieren bedeutet an dieser Stelle, die Studienergebnisse auf einer übergeordneten Ebene zusammenzudenken, die aus einer Reihe von Studien mit derselben Forschungsfrage stammen.

1. Die Bestimmung der Reviewfrage
2. Schreiben eines Protokolls über die geplante Durchführung des Reviews
3. Die Suche nach relevanten Studien
4. Die Prüfung aller Suchergebnisse anhand der im Protokoll festgelegten Einschlusskriterien
- 5. Kritische Würdigung aller beinhalteten Studien**
6. Synthese der Studienergebnisse in Bezug auf die Reviewfrage

1 Die Bestimmung der Reviewfrage

Es ist sehr wichtig, Klarheit darüber zu haben, welche Art von Studien gesucht wird und wie die Reviewfrage lautet, die beantwortet werden soll. Wenn dies nicht klar ist, werden Sie Schwierigkeiten haben, die relevantesten Studien zu identifizieren, und es könnte passieren, dass Sie eine große Zahl unterschiedlicher Studien erhalten, in denen verschiedene Arten von Fragen mit einer Vielzahl von Methoden bearbeitet werden. Wenn Sie nicht sicher sind, wie Ihre Reviewfrage lautet, ist es wahrscheinlich am besten, zunächst ein traditionelles Literaturreview durchzuführen, indem man eine Bibliothek oder eine Datenbank nach Studien oder Büchern durchsucht, die für Ihr Interessengebiet relevant sind. Aus einer Auswahl relevanter Literatur können Sie dann eine spezifischere Reviewfrage entwickeln.

Manche Reviews stellen mehr als eine Frage. Diese sind häufig komplexer und verwenden verschiedene Studiendesigns, um jede Frage zu beantworten.

2 Schreiben eines Reviewprotokolls

Das Reviewprotokoll wird Ihre Reviewfrage präzisieren sowie Ihre Gründe, weshalb Sie diese bestimmte Frage stellen. Hier wird skizziert, welche Arten von Studiendesigns für Sie interessant sind, um Ihre Frage zu bearbeiten, wie Sie die relevanten Studien finden und wie Sie diese behandeln. Nicht selten werden Reviewprotokolle während des Reviews verändert, aber es ist wichtig, dass diese Veränderungen protokolliert und in Bezug auf ihre Auswirkung auf das endgültige Review reflektiert werden. Das Protokoll soll ein Leitfaden für die Durchführung des Reviews sein und dient als ständige Erinnerung an Ihr Ziel. Wenn man viele für das Thema relevante Studien durcharbeitet, vergisst man leicht, was der ursprüngliche Zweck war. Hierfür ist das Protokoll hilfreich.

3 Die Suche nach relevanten Studien

Mittlerweile gibt es einen eigenen Wissenschaftszweig, der sich mit der Identifizierung relevanter Studien in elektronischen Datenbanken und dem World Wide Web beschäftigt. Sie müssen im Vorfeld festlegen, welche Datenbanken Sie durchsuchen und welche Suchbegriffe Sie verwenden werden, um Ihre Studien zu identifizieren. Darüber hinaus müssen Sie festlegen, wie Sie mittels Boolescher Operatoren (AND, OR, WITHIN etc.) die Suchwörter zu einem String verknüpfen wollen. Im Rahmen dieses Workshops haben wir nicht die Zeit, uns mit dem Aufbau einer systematischen Suche zu beschäftigen, aber es ist wichtig zu wissen, dass sie auf bestimmte Weise erfolgt. Recherchen können spezifisch oder sensitiv sein, abhängig davon, bis zu welchem Grad „Rauschen“ (d.h. irrelevante Studien) und damit aber auch potentiell relevante Studien ausgefiltert werden (spezifisch), oder hochrelevante Studien identifiziert werden, aber ebenfalls viele nichtrelevante Studien enthalten sind (sensitiv).

4 Die Prüfung der Suchergebnisse

Die Suche wird viele „Treffer“ von Studien erzeugen, die auf der Basis der Begriffe in Titeln und Abstracts identifiziert wurden oder aufgrund der Art und Weise, wie sie in den Datenbanken indiziert sind. Eine systematische Suche wird in der Regel Tausende von „Treffern“ erzeugen, die von den Forschenden auf ihre Relevanz geprüft werden müssen. Nun werden das Reviewprotokoll oder auch Checklisten genutzt, um jede Studie dahingehend zu prüfen, ob sie den zuvor festgelegten Einschlusskriterien in Bezug auf Population, Thema, Studiendesign usw. entspricht.

5 Kritische Würdigung der Studien

Sobald Sie die Studien gewählt haben, die für Ihre Frage relevant sind, müssen Sie herausfinden, bis zu welchem Grad diese Studien in Bezug auf Ihr Ziel reliabel und relevant sind. Dieser Schritt wird als „kritische Würdigung“ bezeichnet. Es ist sehr wichtig, dass jede Studie auf die gleiche Weise geprüft wird, um zu vermeiden, dass Ihre Urteilkraft durch bestimmte Studieneigenschaften beeinflusst wird und Sie bestimmte Studien bevorzugen, deren Ergebnisse mit Ihren eigenen Vorannahmen und Erwartungen übereinstimmen. Diese Reviewstufe kann sehr aufwendig und herausfordernd sein, denn Sie werden

immer einen gewissen Bias in Ihrer Bewertung haben. Es ist wichtig und hilfreich, offen und transparent damit umzugehen.

Der Workshop ist eine Einführung in ein Werkzeug für die kritische Würdigung quantitativer Evaluationen, das wir anhand eines Forschungspapers (das im Vorfeld zu lesen ist) ausprobieren.

6 Synthese der Studienergebnisse

Es gibt in einem systematischen Review viele Möglichkeiten, Ergebnisse zu synthetisieren. Bei einem Review quantitativer Studien können Sie vielleicht eine Meta-Analyse durchführen, indem Sie alle Studieneffektgrößen standardisieren und diese anschließend quer über alle Studien zu einem übergeordneten Effekt kombinieren. Häufig geht es in Ihrer Frage nicht um die Effektivität oder Wirkung, sondern um die Sichtweisen oder Erfahrungen von Menschen. In anderen Fällen können Sie keine quantitativen Studien finden, selbst wenn Sie diese suchen. Narrative Synthese bezeichnet die Kombination von Ergebnissen, die in Textform vorliegen, zu einem Ergebnis höherer Ordnung. Dies kann ebenfalls schwierig sein, denn Sie müssen festlegen, welche Studien von größerer Bedeutung sind und wie Sie mit „Außenseitern“ umgehen: Studien, die nicht mit den anderen Studienergebnissen übereinstimmen. Auch wenn Sie nur Studien einbeziehen, die in der kritischen Würdigung sowohl bei der Relevanz als auch bei der Exaktheit eine hohe Punktzahl (bspw. auf einer Checkliste) erreicht haben, können Sie bei der narrativen Synthese immer noch Schwierigkeiten haben, wenn diese Studienergebnisse heterogen (unterschiedlich) sind. Obwohl es dafür keine einfache Lösung gibt, wurde das Werkzeug zur kritischen Würdigung, das wir in diesem Workshop ausprobieren, entworfen, um bei diesem Problem zu helfen.

Literatur

GOUGH, D., OLIVER, S. & THOMAS, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. London: Sage.

Zu den Autorinnen und Autoren

Susanne Borkowski

MSW Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession, ist seit 2009 Geschäftsführerin von KinderStärken e. V., Lehrbeauftragte an der Hochschule Magdeburg-Stendal und war von 1996 bis 2010 als Kita-Leiterin tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Frühkindliche Bildung, die Gesundheitsförderung in der Kita sowie Kinderrechte.

E-Mail: borkowski@kinderstaerken-ev.de

Sabrina Dahlheimer

MA Soziologie, ist seit März 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsstelle für Kindheits- und familienpädagogische Forschung (KipF) an der Universität Tübingen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Familien- und Kindheitsforschung, Wissens- und Kulturosoziologie sowie Methoden der empirischen Sozial- und Evaluationsforschung.

E-Mail: sabrina.dahlheimer@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Andrea G. Eckhardt

MA Soziologie, ist Professorin für Pädagogik der Kindheit an der Hochschule Zittau/Görlitz. Sie hat an der *Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)* mitgewirkt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Frühkindliche Bildung und Entwicklung, Qualitätsentwicklung und Gesundheit in Kindertagesbetreuung sowie Kindheitsforschung.

E-Mail: a.eckhardt@hszg.de

Dr. Stefan Faas

Diplom-Berufspädagoge, ist seit 2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen und war zuvor Lehrer an einer Fachschule für Sozialpädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Pädagogik der frühen Kindheit, die Familien- und Elternbildung, die Kulturelle Bildung sowie die Professions- und Evaluationsforschung.

E-Mail: stefan.faas@uni-tuebingen.de

Marie Funke

Staatlich anerkannte Kindheitspädagogin, studiert seit dem Wintersemester

2014/15 Lehramt für Grundschulen an der Technischen Universität Dresden. Ihre Interessensschwerpunkte sind die Bildung und Entwicklung in der Kindheit.

E-Mail: marie_funke@web.de

Prof. Dr. Raimund Geene

MPH, ist seit 2009 Professor für Kindliche Entwicklung und Gesundheit an der Hochschule Magdeburg-Stendal und war zuvor Geschäftsführer von Gesundheit Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte sind neben dem Feld der Kindergesundheit die Gesundheitsförderung und Prävention, sowie die Frühen Hilfen.

E-Mail: raimund.geene@hs-magdeburg.de

Daniela Glaubitz

Diplom-Sozialarbeiterin/ Sozialpädagogin, ist Fachberaterin für Konzeptentwicklung und Evaluation in Kindertageseinrichtungen und war von 2004 bis 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg im Breisgau. Sie arbeitete an der Entwicklung des Selbst-Evaluations- und Reflexionsfragebogens für Kindertageseinrichtungen *SERKi®* mit. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen vorrangig in der Evaluation und Reflexion von pädagogisch Tätigen und deren Einrichtungen.

E-Mail: d.glaubitz@evaluationkita.de

Jenny Greif

Staatlich anerkannte Kindheitspädagogin, studiert seit Wintersemester 2014/15 Lehramt für Sonderpädagogik an der Universität Leipzig. Ihre Interessensschwerpunkte liegen in der Bildung und Entwicklung im Kindesalter.

E-Mail: jenny.greif@online.de

Michaela Koch

Diplom-Heilpädagogin, ist freiberufliche Dozentin in der Fort- und Weiterbildung sowie Doktorandin an der Universität zu Köln. Dort war sie von 2011 bis 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Gesamtkoordinatorin im Projekt *Bewegung in der frühen Kindheit (BiK)*. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Frühkindliche Bildung und Entwicklung, Psychomotorische Entwicklungsförderung, Erlernen von Reflexionsfähigkeit mit dem Portfolio und Biografiearbeit sowie die Qualitative Forschung.

E-Mail: m.koch@uni-koeln.de

Dr. Kristin Liabo

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildung am University College London in Großbritannien. Sie ist Forschungsleiterin am Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI-Centre). Ihre aktuellen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind systematische Reviews und partizipative Forschung.

E-Mail: k.liabo@ioe.ac.uk

Prof. Dr. Eva Lloyd

hat seit 2007 die Professur für Frühe Kindheit an der University East London in Großbritannien inne. Sie ist Mitbegründerin und Direktorin des International Centre for the Study of the Mixed Economy of Childcare (ICMEC). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen vor allem in der Evidenzbasierten Praxis und Politik der Frühpädagogik.

E-Mail: e.lloyd@uel.ac.uk

Prof. Dr. Matthias Morfeld

MPH, hat seit 2006 die Professur für System der Rehabilitation an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Gemeinsam mit Prof. Dr. Annette Schmitt ist er Leiter des Projektes *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik*. Vorher arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Lebensqualitätsforschung in München und Hamburg und in der Rehabilitationsforschung am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Bedarfsermittlung, Berufliche Rehabilitation und ICF.

E-Mail: matthias.morfeld@hs-magdeburg.de

Prof. Dr. habil. Annette Schmitt

Diplom-Psychologin, ist seit 2010 Professorin für Bildung und Didaktik im Elementarbereich an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Gemeinsam mit Prof. Dr. Matthias Morfeld ist sie Leiterin des Projektes *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik*. Als Vorstandsmitglied des Kompetenzzentrums Frühe Bildung (KFB) engagiert sie sich insbesondere für Praxisforschung und den Wissenschafts-Praxis-Transfer im Bereich der Frühe Bildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind didaktische Ansätze der Frühpädagogik, die Kooperation von Kita und Schule und der mathematisch-naturwissenschaftliche Bereich der Frühen Bildung.

E-Mail: annette.schmitt@hs-magdeburg.de

Anja Schwentesius

Diplom-Pädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) an der Hochschule Magdeburg-Stendal und promoviert an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg zum Thema Bildungsreform und Professionalisierungsprozesse. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Professionalisierung des elementaren Sektors und die Kooperation von Kita und Schule.

E-Mail: anja.schwentesius@hs-magdeburg.de

Heike Wadepohl

Diplom-Psychologin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sonderpädagogische Psychologie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover und war von 2012 bis 2014 Projektmitarbeiterin im interdisziplinären Verbundprojekt *Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich (PRIMEL)*. Sie promoviert zur Interaktions- und Beziehungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen.

E-Mail: heike.wadepohl@ifs.uni-hannover.de

Ebenfalls erhältlich



Raimund Geene, Michael Klundt,
Melanie Lubke, Thekla Pohler (Hg.)
Die Stendaler Kinder-Uni
Ein kindheitswissenschaftliches Handbuch
Magdeburger Reihe, Bd. 23

168 S., Br., 150 × 210 mm
ISBN 978-3-89812-739-4



Anne Stein
Die Kinderkonferenz als Methode kommunaler Partizipation in der Landeshauptstadt Magdeburg
Herausgegeben von Katrin Thäger und Ramona Stirzel
Magdeburger Reihe, Bd. 25

104 S., Br., 150 × 210 mm, mit Farbabb.
ISBN 978-3-95462-067-8

Unsere Titel können Sie im Buchhandel, im Internet oder direkt
beim Verlag unter www.mitteldeutscherverlag.de bestellen.