

„Dass das nicht alles
auf den Schultern der Erzieherin liegen muss [...]“
Der sozialpädagogische Auftrag in der Kita und die
Perspektiven im Dresdner Handlungsprogramm

ABSCHLUSSBERICHT ZUM PROJEKT

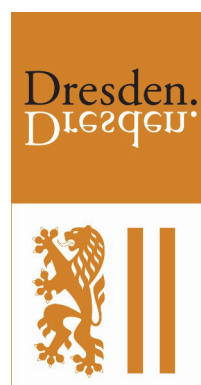
Evaluation des kommunalen Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ der
Landeshauptstadt Dresden

MitarbeiterInnen

Dr. Thomas Dröbner (Projektleiter)
Götz Schneiderat
Sylvi Sehm-Schurig

Förderer

Kommunaler Sozialverband (KSV)
Landhauptstadt Dresden



Inhalt

1	Vorwort zum Abschlussbericht der Evaluation des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“	8
2	Einführung	10
2.1	Das Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“	10
2.1.1	Armutsriskiken und Armutsfolgen als institutionelle Herausforderung.....	13
2.2	Das Dresdner Handlungsprogramm.....	15
2.2.1	Ziele und Strukturen	16
2.2.2	Strategische Eckpunkte	19
2.3	Evaluation und geplantes Evaluationskonzept	21
2.3.1	Systematische Ausgangsüberlegungen	22
2.3.1.1	Impulse und Rahmenbedingungen.....	22
2.3.1.2	Wissen und Handeln.....	22
2.3.1.3	Maßnahmen, Angebote	23
2.3.1.4	Steuerung des Handlungsprogramms	23
2.4	Konzeptionelle und methodische Ausgangsüberlegungen.....	24
2.4.1	Formative Evaluation der Umsetzung des Handlungsprogramms in Kindertageseinrichtungen	25
2.4.2	Evaluation und Weiterentwicklung des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens	26
2.4.3	Evaluation der Unterstützungsstrukturen (Kompetenz-und Beratungszentrum)	27
2.4.4	Gesamtzielstellung der Evaluation	28
2.4.5	Modifizierung des Evaluationskonzeptes	29
2.5	Merkmale des Handlungsprogramms	30
2.5.1	Strategische Ausrichtung und Zielgruppe	31
2.5.2	Instrumente und Dauer	36
2.5.3	Implementierung und Entwicklung.....	37
2.5.4	Zusammenfassung.....	39
3	Auswahl und Beteiligungsverfahren.....	40
3.1	Vorbemerkung.....	40
3.2	Vorgehen	41

3.3	Probleme	42
3.4	Weiteres Vorgehen.....	42
3.5	Vorstellung und Rekonstruktion des Auswahlverfahrens 2012	43
3.5.1	Die Auswahlphasen.....	43
3.5.2	Der Dresdner Mehrbedarfsindex.....	44
3.5.2.1	Index 1: Stadtteildaten	45
3.5.2.2	Index 2: Beitragserlass Eltern.....	46
3.5.2.3	Index 3: Kindbezogene KJÄD Daten.....	46
3.5.3	Quartilsampel.....	47
3.5.4	Zusammenführung der 3 Indizes.....	48
3.6	Gerechte Ressourcenverteilung.....	50
3.7	Verfahren und Instrumenten der Steuerung der Mittel- und Ressourcenvergabe	53
3.7.1	Untersuchten Standorte mit Präventionsprogrammen	54
3.7.2	Münchner Förderformel	55
3.7.2.1	Inhalt / Ziel.....	55
3.7.2.2	Bewertung.....	56
3.7.2.3	Quellen.....	56
3.7.3	Programm: KiM – Kinder im Mittelpunkt, Ort: Aachen.....	57
3.7.3.1	Inhalt / Ziel.....	57
3.7.3.2	Empirische Grundlagen: Quantitativ	57
3.7.3.3	Empirische Grundlagen: Qualitativ.....	57
3.7.3.4	Bewertung.....	57
3.7.3.5	Quellen.....	58
3.7.4	Präventionsprogramm zur Minderung und Vermeidung von Kinderarmut: Ort Dormagen..	58
3.7.4.1	Inhalt / Ziel.....	58
3.7.4.2	Empirische Grundlagen: Quantitativ	58
3.7.4.3	Empirische Grundlagen: Qualitativ.....	58
3.7.4.4	Bewertung.....	59
3.7.4.5	Quellen.....	59
3.7.5	Arbeitsprogramm gegen Kinderarmut in Nürnberg.....	59
3.7.5.1	Inhalt / Ziel.....	59
3.7.5.2	Empirische Grundlagen	60
3.7.5.3	Bewertung.....	60
3.7.5.4	Quellen:.....	60

3.7.6	„Alle Chancen für ...!“ – Wiesbadener Programm zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung.....	60
3.7.6.1	Inhalt / Ziel.....	60
3.7.6.2	Empirische Grundlagen	61
3.7.6.3	Bewertung.....	61
3.7.6.4	Quellen:.....	62
3.7.7	Frankfurt am Main	62
3.7.7.1	Inhalt / Ziel.....	62
3.7.7.2	Empirische Grundlagen	63
3.7.7.3	Bewertung.....	63
3.7.7.4	Quellen:.....	63
3.7.8	Münster	63
3.7.8.1	Inhalt / Ziel.....	63
3.7.8.2	Empirische Grundlagen: Sozialdaten.....	64
3.7.8.3	Empirische Grundlagen: Individualdaten	64
3.7.8.4	Ergebnisse und Bewertung.....	64
3.7.8.5	Quellen:.....	65
3.7.9	Vergleich mit dem Handlungsprogramm	66
3.7.10	Zuverlässige Datengrundlage für die Programme.....	67
3.8	Indikatoren(über)prüfung mittels quantitativer Erhebung.....	68
3.8.1	Zur eigenen Befragung	68
3.8.2	Operationalisierung der Untersuchungseinheit	70
3.8.3	Modell.....	71
3.8.4	Sozialer Hintergrund des Kindes	72
3.8.5	Erscheinungsformen von sozialer Benachteiligung.....	72
3.8.6	Fragebogenentwicklung.....	73
3.8.7	Stichprobendesign	74
3.8.8	Feldzeit und Rücklauf.....	75
3.8.9	Indexbildung	76
3.8.10	Ergebnisse.....	77
3.8.10.1	Korrelationen der abhängigen Variablen.....	77
3.8.10.2	Vergleich mit der Erwerbstätigkeit.....	79
3.8.10.3	Vergleich mit der Lebensform der Eltern	80
3.8.10.4	Vergleich mit der Herkunft der Eltern	81
3.8.10.5	Vergleich mit den Geschwisteranzahl.....	81
3.8.10.6	Vergleich mit dem Alter der Eltern.....	82

3.8.10.7	Zusammenfassender Vergleich mittels Regressionsanalyse	82
3.8.10.8	Vergleich zwischen Kitas im Handlungsprogramm mit anderen Kitas	83
3.8.11	Zusammenfassung Fachkräftebefragung.....	86
3.9	Prüfung des Auswahlfahrens 2012.....	87
3.9.1	Theorie: Verifikation / Falsifikationsprinzip	87
3.9.2	Kritikpunkte an den Indikatoren für das Indexverfahren	87
3.10	Auswahlverfahren 2015.....	89
3.10.1	Festlegung für die Auswahl.....	89
3.10.2	Modell.....	90
3.10.3	Vergleich des Auswahlverfahrens 2012 und 2015 und deren Prüfung.....	91
3.10.3.1	Vergleich der Mittelwerte.....	91
3.10.3.2	Vergleich von Stadtteildaten.....	92
3.10.3.3	Vergleich der KJÄD Daten	93
3.10.3.4	Korrelation	97
3.10.3.5	Regression.....	99
3.10.4	Auswahl 2015	101
3.11	Fördergrenze.....	104
3.12	Zusammenfassung Auswahlverfahren.....	106
3.12.1	Vorzüge des Dresdner HPs	106
3.12.2	Übertragbarkeit	107
3.12.3	Kritisches Fazit	107
4	Evaluation der Programmdurchführung und -entwicklung.....	109
4.1	Programmtheoriegeleitete Evaluation	110
4.1.1	Erhebungs- und Auswertungsinstrumente.....	112
4.2	Rekonstruktion Programmtheorie.....	113
4.2.1	Vom Programmkonzept zur Programmtheorie	113
4.2.2	Programmentwicklung allgemein.....	114
4.2.3	Analyse des Programmkonzepts und seiner Implikationen	115
4.2.4	Schlüsselbegriffe	117
4.2.5	Perspektive der StakeholderInnen	119
4.3	Programmtheoriemodell	120
4.4	Die Programmtheorie in der Entwicklungsperspektive.....	122
4.4.1	Auswahlverfahren.....	122

4.4.2	Beteiligungsverfahren.....	123
4.4.3	Vom Bedarf zur Belastung.....	123
4.5	Programmtheorie Entwicklung.....	125
5	Qualitatives Sampling als Teil der Programmtheorierekonstruktion.....	129
5.1	Vorgehen.....	129
5.2	Auswahl nach Bedarfsperspektive.....	130
5.3	Auswahl nach Bedarfslage.....	134
5.4	Auswahl.....	135
5.5	Thematische Fokussierung für die Evaluation.....	137
5.6	Interviewstudie – Befragung von LeiterInnen und SPMA.....	139
5.6.1	Planung, Durchführung qualitative Erhebung.....	139
5.6.2	Durchführung Interviews, Transkription.....	139
6	Ausgewählte Ergebnisse.....	140
6.1	Die soziale Arbeit im Handlungsfeld der Frühpädagogik.....	140
6.1.1	Frühpädagogik und Sozialpädagogik – Unterscheidung I.....	141
6.1.2	Sozialpädagogik und Soziale Arbeit – Unterscheidung II.....	143
6.2	Befunde zu den Unterschieden zwischen SPMA und PFK.....	144
6.2.1	Ergebnisse.....	145
6.2.2	Komplementäre Logik von Sozialer Arbeit in Handlungsprogramm-Kitas.....	149
6.3	Wirkmodell der SPMA im Handlungsprogramm.....	150
6.3.1	Belastungsaspekte im Wirkmodell.....	151
6.3.2	Handlungsorientierungen: zwischen Betroffenheit und Verantwortung.....	155
6.3.2.1	Verhaltensauffälligkeiten.....	157
6.3.2.2	Essengeldschulden.....	158
6.3.2.3	Wissen und Handeln zwischen Betroffenheit und Verantwortung.....	162
6.3.3	Wirkungen der SPMA – „Komplementierung“ und „Medium“.....	164
6.3.3.1	„Komplementierung“.....	165
6.3.3.2	„Medium“.....	168
6.3.4	SPMA als komplementäre Elemente in der Frühpädagogik.....	171
6.3.5	Zusammenfassung.....	172
6.4	Programmzyklusmodell.....	172
6.4.1	Kitas als soziale Systeme im Programmzyklus.....	172
6.4.2	Dynamik von Einrichtungs- und Programmbedarf im Programmzyklus.....	174

6.4.3	Explementierung - Erweiterung des Programmzyklus.....	179
6.4.4	Zusammenfassung.....	181
7	LeiterInnenbefragung.....	182
7.1	Konzeptualisierung und Rücklauf.....	182
7.2	Ergebnisdarstellung	184
7.2.1	Klarheit von Zielen und Aufgaben als Implementierungsfaktor.....	185
7.2.2	Kommunikationsformate der Programmentwicklung (KBZ)	186
7.2.3	Zusammenarbeit des KBZ mit den LeiterInnen von HP-Kitas.....	188
7.2.4	Bedingungen und Belastungen im Kontext der Programmimplementierung	189
7.2.4.1	Das Programm als Belastung.....	190
7.2.4.2	Rahmenbedingungen in den Einrichtungen als Implementierungsfaktor	192
7.2.4.3	Personal.....	193
7.2.4.4	Kindfreie Zeit	194
7.2.4.5	Strukturelle Bedingungen kindfreie Zeit.....	196
7.2.4.6	Differenz kindfreie Zeit als Belastungsmarker	198
7.2.5	Die SPMA als Programmressource aus Leitungsperspektive.....	202
7.2.5.1	Beteiligung der LeiterInnen an der Auswahl der SPMA.....	202
7.2.5.2	Auswahlkriterien der LeiterInnen für die SPMA	204
7.2.5.3	LeiterInnenperspektive aus qualitativer und quantitativer Sicht.....	206
7.2.5.4	Leitungsperspektiven auf das Handlungsprogramm	208
7.2.6	Arbeitsfeld und Wirkung der SPMA.....	211
7.2.6.1	Wirkung der SPMA.....	211
7.2.6.2	Verfügbare kindfreie Zeit und Einfluss auf das Aufgabenfeld der SPMA	215
7.2.6.3	Programmgerechter Einsatz der SPMA	216
7.3	Implementierungsfaktoren und Programmwirkung.....	219
7.3.1	Einordnung in das Implementierungsmodell	221
7.3.1.1	Austauschformate des KBZ	222
7.3.1.2	Instrumente des KBZ.....	222
7.3.1.3	KBZ als Partner der Einrichtungen	223
7.3.1.4	Aufgabenfeld der SPMA im Implementierungsmodell.....	223
7.4	Zusammenfassung.....	225
8	Zentrale Ergebnisse und Ausblick.....	229
9	Anhang.....	235

9.1	Tabellen und Übersichten.....	235
9.2	Literaturliste	238
9.3	Abbildungsverzeichnis	247
9.4	Tabellenverzeichnis.....	250
9.5	Abkürzungsverzeichnis	251
9.6	Verfasser	252
9.7	Impressum.....	252

1 Vorwort zum Abschlussbericht der Evaluation des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Der vorliegende Evaluationsbericht versammelt die Ergebnisse eines Projektes, das in Zusammenarbeit zwischen dem Kommunalen Sozialverband Sachsen, der Landeshauptstadt Dresden und dem Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden GmbH entwickelt und umgesetzt wurde. Gegenstand des Projektes war das in Dresden seit dem Jahre 2008 laufende Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“, in dessen Rahmen Kindertageseinrichtungen, die sich aufgrund des Aufwachsens der in ihnen betreuten Kinder unter sozial belasteten Lebensbedingungen mit erhöhten Anforderungen konfrontiert sehen, zusätzliche fachliche und personelle Ressourcen zur Bewältigung dieser Anforderungen erhalten. Das Evaluationsprojekt hatte zum Ziel, Umsetzung und Wirkungsweise des Handlungsprogramms auf verschiedenen Ebenen – Programmsteuerung, Praxis in den Einrichtungen, fachliche Begleitung und Unterstützung – systematisch zu untersuchen und zu bewerten.

Prävention und Kompensation von lebenslagenbedingten Entwicklungsrisiken und -beeinträchtigungen bei Kindern in und durch Kindertagesstätten markieren seit einigen Jahren ein zentrales Thema in der wissenschaftlichen Fachdebatte ebenso wie in der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen. So ist im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) eine ganze Reihe von Publikationen zum Themenkreis Aufwachsen von Kindern unter Armutbedingungen erarbeitet worden. Ein im vorliegenden Bericht gegebener synoptischer Überblick über konkrete Programme und Maßnahmen auf kommunaler Ebene in der Bundesrepublik konturiert die fachpolitische Bedeutung lebenslagensensibler Konzept- und Praxisentwicklung in Kindertageseinrichtungen im Kontext Armut und soziale Benachteiligung auf einer ganz praktischen Ebene. Hinzu treten bundesweite Programme wie „Frühe Chancen“, welche betroffene Kindertageseinrichtungen u.a. mit zusätzlichen personellen und fachlichen Ressourcen ausstatten mit dem Ziel, armutsbedingten Benachteiligungen von Kindern in Kindertageseinrichtungen präventiv bzw. kompensatorisch zu begegnen.

Dem offensichtlichen politischen und praxisbezogenen Stellenwert dieses Themas stehen jedoch bislang nur vereinzelte systematische Evaluationen bspw. von konkreten Projekten und Programmen gegenüber. Das hier dokumentierte Projekt verfolgt das Anliegen, ein seit mehreren Jahren laufendes kommunales Programm umfassend zu evaluieren und hinsichtlich seiner Voraussetzungen und Wirkungsweisen zu befragen. Dabei wurde ein umfassender Ansatz verfolgt, um verschiedene Ebenen des Programms und damit verknüpfte Fragestellungen zu untersuchen. So konnten mit Blick auf die Evaluation der Praxisumsetzung und der konkreten Wirkungen des Programms bzw. seiner Elemente in den Kindertageseinrichtungen ausgehend von einer Rekonstruktion der dem Programm zu Grunde liegenden Ausgangs- und Wirkannahmen wichtige Erkenntnisse zu förderlichen bzw. hinderlichen Bedingungen und Einflussfaktoren gewonnen werden. Zudem arbeitet dieser Teil der Evaluation Sicht- und Rezeptionsweisen wichtiger Programmakteure auf das Programm und nicht zuletzt hinsichtlich der damit

gegebenen Ressourcen heraus und gibt somit Einblick in die Praxis und die diese tragenden Praxistheorien an der Schnittstelle zwischen institutioneller Kindertagesbetreuung und sozialpolitischem Handlungsauftrag. Ein anderer Teil der Evaluation widmet sich der zentralen Frage der Ressourcenallokation im Rahmen von gegenstandsbezogenen (Modell-)Programmen. Derartige Programme sehen sich immer vor das Problem der zielgenauen, d.h. bedarfsadäquaten Vergabe von Programmressourcen – finanzielle Mittel, Personalressourcen, fachliche Begleitung – gestellt. Im Verlauf des Dresdner Handlungsprogramms wurde ein entsprechendes Konzept, das so genannte Auswahl- und Beteiligungsverfahren entwickelt. Im Rahmen der Evaluation wurde dieses Konzept systematisch auf seine wissenschaftliche Fundierung sowie eventuelle Erweiterungsmöglichkeiten hin untersucht. Im Ergebnis steht ein Verfahren zur Verfügung, das sich nicht nur bewährt hat, sondern aufgrund seiner Anlage ein hohes Übertragungspotenzial besitzt und somit für die Nutzung durch andere Kommunen bzw. Programmträger geeignet ist.

Das Evaluationsprojekt ist in enger Abstimmung zwischen dem Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt Dresden, dem Kommunalen Sozialverband Sachsen und dem Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden entwickelt und umgesetzt worden. Es ist das Ergebnis eines gemeinsamen Interesses an systematischen Erkenntnissen zu Möglichkeiten der gezielten Unterstützung von Kindertageseinrichtungen mit besonderen Herausforderungen und damit nicht zuletzt von Kindern und Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen. Wir danken dem Kommunalen Sozialverband und dem Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden für die finanzielle Förderung des Evaluationsprojektes und die enge fachliche Zusammenarbeit bei dessen Umsetzung. Dank gebührt den Mitgliedern des Modellbeirates für die fachliche Unterstützung und des Projektes. Zu danken haben wir weiterhin den MitarbeiterInnen des Kompetenz- und Beratungszentrums „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ für ihre Unterstützung bei der projektbezogenen Zusammenarbeit mit den Programm-Kitas. Den Kolleginnen und Kollegen in den Dresdner Kindertageseinrichtungen, die an der Evaluation mitgewirkt haben, gilt schließlich unser besonderer Dank. Ohne ihre Gesprächs- und Diskussionsbereitschaft, ihre Mitarbeit in den verschiedenen Erhebungswellen und ihre Rückmeldungen zu Programm und Evaluation wäre die Umsetzung des Projektes nicht möglich gewesen. Vor dem Hintergrund oftmals schwieriger zeitlicher Bedingungen haben sie den ProjektmitarbeiterInnen einen Einblick in ihre Praxis, damit verbundene Probleme und Herausforderungen gegeben und so maßgeblich zum Erfolg des Projektes und nicht zuletzt zu diesem Bericht beigetragen.

Dresden, im Oktober 2015

Sylvi Sehm-Schurig,
Projektmitarbeiterin

Götz Schneiderat,
Projektmitarbeiter

Dr. Thomas Drößler,
Projektleiter

2 Einführung

2.1 *Das Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“*

Die Diskussion um nachteilige Folgewirkungen für das Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern, die unter benachteiligenden Lebensbedingungen aufwachsen, und deren Prävention bzw. Kompensation hat in den vergangenen Jahren deutlich an Dynamik gewonnen. Im Ergebnis dieser Diskussion sind vielfältige Programmatiken, Programme und Projekte entwickelt und vorgelegt worden, in denen Kindertageseinrichtungen eine wichtige Rolle spielen als ein Ort, dem dabei offenbar eine besondere und besonders bedeutsame Rolle zugewiesen wird.¹

Diese Entwicklung speist sich, ebenso wie die sich daran anschließenden Praxisentwicklungen, aus verschiedenen Diskurslinien. Nachdem der 10. Kinder- und Jugendbericht ob seiner Feststellung, dass Kinderarmut in der Bundesrepublik Deutschland ein verbreitetes Phänomen darstellt, noch 1998 für – z.T. heftige – Kontroversen gesorgt hatte, war das Thema vier Jahre später endgültig gesellschafts- und damit diskursfähig geworden. Im Gefolge der Debatten um die Ergebnisse der PISA-Studien gerieten die frühe Kindheit und damit auch der Bereich der institutionellen Kindertagesbetreuung in den Fokus der Aufmerksamkeit. Das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler und insbesondere der Befund, dass das deutsche Bildungssystem wie kaum ein anderes die soziale Herkunft hinsichtlich individueller Bildungschancen bzw. -benachteiligungen von Kindern manifestiert, führten neben den bekannten Entwicklungen rund um den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu der Frage, was getan werden kann, um soziale Herkunft und individuelle Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen stärker zu entkoppeln.

Ein weiterer Bezugspunkt liegt in der – mittlerweile durch verschiedene sozialwissenschaftliche Studien belegten – Zunahme von Kinderarmut in Deutschland. Diesen Studien kommt nicht nur das Verdienst zu, das Vorhandensein von Kinderarmut in Deutschland empirisch nachgewiesen zu haben. Soziologie und Sozialwissenschaften haben vielmehr neue, die Erkenntnisse der Kindheitsforschung aufnehmende Zugänge und Konzepte entwickelt, mit denen die Lebensrealitäten betroffener Kinder, deren Erlebens- und Verarbeitungsweisen und nicht zuletzt die sozialisatorischen und entwicklungsbezogenen Auswirkungen von Armut und sozialer Benachteiligung in den Blick genommen und rekonstruiert werden konnten². In vielen dieser Studien konnte ein Zusammenhang zwischen der Betroffenheit von Armut bzw. sozialer Benachteiligung auf der einen Seite sowie Entwicklungsproblemen und Sozialisationsrisiken bei Kindern auf der anderen in den verschiedensten Lebensbereichen nachgewiesen werden.

¹ vgl. z.B. Bundesjugendkuratorium (2009); Roßbach/ Blossfeld (2008); Esch (2005); Felstehausen (2012).

² vgl. bspw. Hock u.a. (2000), Holz (2005), World Vision 2007/ 2010/ 2013; Chassé et al. (2010), Butterwegge u.a. 2003.

Ein dritter Bezugspunkt schließlich liegt in der gestiegenen Bedeutung der Kindertagesbetreuung. Neben familien- und bildungspolitischen Implikationen spielten genuin fachliche Diskussionen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle: Wie u.a. an den Bildungsplänen der Bundesländer abgelesen werden kann, haben sich die Vorstellungen von Kindheit, das „Bild vom Kinde“, in den vergangenen Jahren grundlegend gewandelt. Dieser Wandel vom Kind als Erziehungs- und Sozialisationsadressaten hin zum aktiv lernenden, sich die Umwelt aneignenden, sich selbst bildenden Subjekt hat seine Wirkungen bis hinein in die Praxis von Kindertageseinrichtungen entfaltet.

Mit dem Bedeutungszuwachs von Kindertageseinrichtungen als gesellschaftlichen Institutionen der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern zwischen 1 und 10 Jahren (Krippe, Kindergarten, Hort) außerhalb der Familie korrespondiert ein Handlungsauftrag, der als sozialpolitischer beschrieben werden kann. Kindertageseinrichtungen avancier(t)en zu Institutionen, in denen Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken sowie manifeste Auffälligkeiten von Kindern als Folge eines Aufwachsens in sozialer Benachteiligung frühzeitig erkannt und gezielt begegnet werden soll(te). Die besonderen Potenziale von Kindertagesstätten für die Förderung von benachteiligten Kindern und Familien sollen systematisch genutzt und weiterentwickelt werden. Diese zeigen sich in einem hohen Erreichungsgrad, lebensweltlicher Nähe und der damit gegebenen Möglichkeit des Zugangs zu betroffenen Kindern und ihren Familien sowie der Chance, frühe und niedrigschwellige Hilfe und Unterstützung leisten zu können.³ Neben dem Erkennen und der Abwendung von potenziellen Kindeswohlgefährdungen als Folge prekärer Lebensbedingungen (soziale Frühwarnsysteme) richteten sich Konzepte und Praxis auf individuelle Entwicklungsbenachteiligungen bzw. Entwicklungsauffälligkeiten (Sprachentwicklung, Sozialverhalten, Gesundheitsvorsorge), die in einem Zusammenhang mit familialen Aufwachsensbedingungen und damit auch den sozioökonomischen Lebenslagen der Kinder stehen. Kindertageseinrichtungen, so kann stellvertretend für viele Veröffentlichungen konstatiert werden, sind prädestiniert, Aufgaben der Prävention und Kompensation von Sozialisationsrisiken als Auswirkungen eines Aufwachsens in sozialer Benachteiligung wahrzunehmen. Das Spektrum der diesbezüglich formulierten Strategien und Konzepte reicht vom (bloßen) Ausbau von Betreuungsplätzen, verbunden mit finanziellen Vergünstigungen für von Armut betroffener Familien⁴, der Aufstockung des Personalschlüssels in den Einrichtungen über die Bildung von Frühwarnsystemen/ Netzwerken, die Entwicklung spezifischer Fördermaßnahmen und Konzepte, bspw. im Bereich der Sprachentwicklung oder der Resilienzförderung, verstärkten Aktivitäten der Familienberatung und Familienbildung bis hin zu Forderungen, die Ausbildung von Elementarpädagoginnen zu professionalisieren, das heißt in der Regel: zu akademisieren⁵.

³ vgl. bspw. die Stellungnahmen des Bundesjugendkuratoriums 2008 und 2009.

⁴ vgl. bspw. Butterwegge u.a. (2003).

⁵ vgl. Bundesjugendkuratorium (2008); BMFSFJ (2006); Rönau-Böse/ Fröhlich-Gildhoff (2011); Robert Bosch Stiftung (2011); Hock u.a. (2014).

Der Blick auf die mittlerweile zahlreichen Programme und Projekte, welche ganz explizit die Förderung von Kindern, die in sozial benachteiligten Lebenslagen aufwachsen, zum Gegenstand haben⁶, offenbart einige Schwerpunktsetzungen. Solche legen bspw. den Fokus auf die verursachenden Konstellationen bspw. in den Familien, auf deren Folgewirkungen, also Entwicklungsbenachteiligungen oder -beeinträchtigungen bei den betroffenen Kindern, auf die – oftmals darauf bezogene – Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen und Förderangeboten, auf die – ebenfalls oftmals darauf bezogene – Qualifizierung und Weiterbildung des pädagogischen Personals sowie auf die strukturellen und qualitativen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Hinzu treten Frühwarnsysteme und Vernetzungsstrategien und -projekte, wie das – ebenso bemerkenswerte wie immer wieder bemühte – Beispiel „Monheim for Kids“⁷. (Kap. 2.5.1, S. 31) Bemerkenswert ist dabei eine Logik der „institutionellen Anknüpfung“ dessen, was an Projekten und Maßnahmen mit den Stichworten Prävention bzw. Kompensation von Folgen sozialer Benachteiligung im frühen Kindesalter markiert wird. Auf der anderen Seite und komplementär dazu irritiert die relative Isolation dieser Programmatiken und Projekte gegenüber systematischen Betrachtungen zum Feld der Kindertagesbetreuung und seiner Geschichte sowie von der Kita als Organisation im Sinne eines sozialen Systems. Maßnahmen, Programme und die damit verbundenen Handlungsweisen und Logiken, so könnte man glauben, sollen gleichsam in Kindertageseinrichtungen „injiziert“ und infolge dessen dort dann lediglich umgesetzt werden. Einzelne, aber vielleicht gerade deshalb wichtige Forschungsbefunde (und sicherlich auch vielerorts gemachte Praxiserfahrungen) zeigen jedoch, dass mit der Installation von Projekten und damit der Erweiterung des Handlungsauftrages von Kindertageseinrichtungen in der Praxis teilweise nicht unerhebliche Schwierigkeiten und Unwägbarkeiten verbunden sind, die weniger in strukturellen und institutionellen, sondern vor allem in den fachlich-professionellen und auch qualitativen Charakteristika und den damit verbundenen Handlungs- und Selbstverständnissen des Handlungsfeldes ihre Ursache haben⁸. Damit verbunden ist die Frage nach – um im Bilde zu bleiben – gewissermaßen subkutanen Voraussetzungen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen. Gleichermäßen wichtig erscheint die Sensibilität, Wahrnehmung und Anerkennung (langfristiger) Auswirkungen vor allem auf die Kitas, deren tägliche Arbeit stärker als in anderen Einrichtungen von stark beanspruchenden Aufwachsensbedingungen und deren Folgen bei Kindern geprägt ist.

Hock u.a. beziehen sich in ihrer Expertise zu Armut von Kindern neben konkreten Aktivitäten und Handlungsempfehlungen deutlicher auf die Besonderheiten und Handlungsorientierungen des Feldes, wenn sie eine institutionelle Sensibilisierung von Kindertageseinrichtungen für Armut von Kindern und Familien betonen⁹. Kalicki, Brandes und Schenker haben in einer kritischen Auseinandersetzung mit den Zielen und Wirkungen von Präventionsprogrammen vor einer „Funktionalisierung der Frühpädagogik,

⁶ vgl. Kalicki/ Brandes/ Schenker (2011); für eine aktuelle Übersicht vgl. Hock et al. (2014).

⁷ vgl. zuletzt: Hock et al. (2014).

⁸ vgl. Rabe-Kleberg (2010); Dröbler/ Robert/ Hein (2011).

⁹ Hock et al. (2014), S. 62ff.

wie sie in den Bereichen der Gesundheitserziehung, der Sprachförderung und des Kinderschutzes auszumachen ist¹⁰ gewarnt. Ferner identifizieren die AutorInnen verschiedene Programmlogiken, die sich „neben ihrer inhaltlichen Ausrichtung im Wesentlichen darin [unterscheiden], ob sie grundsätzlich alle Familien erreichen wollen (*universelle* Programme), bei Risikogruppen verwendet (*selektive* Programme) oder nur bei bereits aufgetretenen Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt werden sollen (*indizierte* Programme).“¹¹ Hierin wird – insbesondere bei selektiven und indizierten Programmen – ihrer Meinung nach ein weiteres Spannungsverhältnis deutlich, das zum Konzept der Inklusion. Mit Verweis auf die sozial-integrative Funktion von Kindertageseinrichtungen betonen sie, dass selektive und indizierte Programme allenfalls eingebettet in eine umfassende pädagogische Förderung von Kindern und darin unterstützend durchgeführt werden können.¹²

2.1.1 Armutsrisiken und Armutsfolgen als institutionelle Herausforderung

Was bedeutet es aber, wenn sich Kinder (und Familien) mit Risiken und Folgen sozialer Benachteiligung, für die die ggf. in Rede stehenden Selektionskriterien „zutreffen“, in bestimmten Kindertageseinrichtungen häufen? Präventions- und Kompensationsprojekte im Kontext von Armut und sozialer Benachteiligung richten sich normalerweise an Kindertageseinrichtungen, die sich in so genannten sozialen Brennpunkten befinden und/ oder in denen Kinder betreut werden, welche zu einem hohen Anteil unter riskanten Lebensbedingungen aufwachsen. Damit sind in der Regel nicht nur auf Seiten der Kinder und deren Familien, sondern auch auf der Ebene der pädagogischen Praxis und bei den Fachkräften in diesen Einrichtungen hohe und oftmals besondere Anforderungen und Beanspruchungen verbunden. Erfahrungen aus dem hier in Rede stehenden Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ zeigen, dass diese Anforderungen nicht „spurlos“ an den Einrichtungen und nicht zuletzt den pädagogischen Fachkräften vorüber gehen. Wahrnehmbar ist dies u.a. an teilweise hohen Fluktuationsraten, weil pädagogische Fachkräfte sich den Herausforderungen und Beanspruchungen in Kitas mit überproportional hohem Anteil von Kindern mit Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten dauerhaft nicht gewappnet sehen. Das äußert sich in hohen Krankenständen, die dazu führen, dass eigentlich immer Personal fehlt, weiterhin in für Fachkräfte seelisch bedrückenden Situationen, weil sie offensichtlichen individuellen Bedürfnissen einiger Kinder aufgrund struktureller und manchmal auch fachlicher Grenzen nicht ausreichend gerecht werden können. All dies erfordert in der Konsequenz, interne Strukturen und Abläufe – oftmals in permanenter Spontaneität und Improvisation – anzupassen sowie mit etwaigen Auswirkungen auf das Einrichtungsklima und die Teamkulturen umzugehen. Die unzureichende personelle Kontinuität konterkariert pädagogische Handlungsabläufe, was sich wiederum

¹⁰ Kalicki/ Brandes/ Schenker (2011), S. 158.

¹¹ Kalicki/ Brandes/ Schenker (2011), S. 153, Hervorhebungen im Original.

¹² Kalicki/ Brandes/ Schenker (2011), S. 159.

auf die Arbeit mit den Kindern und damit auf die Kinder selbst auswirkt. Zeitliche und fachliche Belastungen und Überlastungen lassen nur wenig Raum für – gerade in solchen Konstellationen dringend gebotene – Reflexions- und Entwicklungsprozesse; angefangen bei der systematischen Beobachtung und Dokumentation über Elterngespräche bis hin zu Dienstberatungen und kollegialen Reflexionsprozessen auf fachlich-konzeptioneller Ebene. Es besteht das Risiko, dass in einem gleichsam schleichenden, sich selbst verstärkenden Prozess die fachlichen und strukturellen Fundamente der pädagogischen Arbeit zu erodieren drohen. Zusätzliche Programme, Projekte und Unterstützungsangebote, noch dazu wenn sie sich auf spezifische und darin ggf. wenn nicht fachfremde so doch nicht unbedingt originäre Probleme und Aufgabenstellungen richten, werden dann nicht selten nur mehr als zusätzliche Belastung wahrgenommen und stellen sich dann auch häufig als eine solche heraus (Kap. 6.3.1, S. 151 und Kap. 7.2.4.1, S. 190). Hinzu tritt schließlich die Frage, inwiefern pädagogische Leitbilder, die das Kind als eigenständigen Akteur seiner Entwicklung in den Mittelpunkt rücken, anschlussfähig sind für die Begleitung von Kindern, denen wichtige Erfahrungen und Entwicklungsimpulse infolge ihrer sozialen Herkunft (bisher) fehlen, die vielmehr unterschiedliche Entwicklungsbesonderheiten zeigen, welche individueller Herangehensweisen und für jedes einzelne Kind reflektierter pädagogischer Handlungsansätze bedürfen. Von der Lebenssituation her kaum passfähig, geraten moderne Elementarpädagogik und Praxisanforderungen in Widerspruch zueinander und stellen die Fachkräfte vor neue, teils dilemmatische Herausforderungen¹³.

Prävention und kompensatorische Intervention bei Folgen von Armut und sozialer Benachteiligung in Kindertageseinrichtungen haben es mithin nicht nur mit komplexen Problemlagen und Bedarfen bei Kindern und Familien zu tun. Sie sind mit Blick auf das Handlungsfeld mit ebenso komplexen strukturellen, fachlichen und organisatorischen Herausforderungen konfrontiert. Nachfolgend soll ein seit mehreren Jahren laufendes Praxisprojekt vorgestellt werden, das seinen Ausgang ebenso wie viele andere Maßnahmen und Programme von Überlegungen genommen hat, wie in und durch Kindertageseinrichtungen lebenslagenbedingten Benachteiligungen und Sozialisationsrisiken bei Kindern entgegengewirkt werden kann. Obwohl von Anfang an gleichermaßen auf die Kinder wie auf die Kindertageseinrichtungen zielend, wurden im Verlauf der Jahre Erfahrungen gemacht, welche – neben der Entwicklung von Maßnahmen und Angeboten – die jeweilige strukturelle und fachliche (Ausgangs-) Situation in den Einrichtungen als Gegenstand der Analyse und Entwicklung in den Fokus des Vorhabens rückte. In der Umsetzung des Programms wurden Schwierigkeiten und Unwägbarkeiten sichtbar, die in mehr oder weniger direkter Wechselwirkung zwischen der Situation der beteiligten Einrichtungen generell und den Wirkungen und Folgen der an die Einrichtungen heran getragenen Anforderungen durch das Programm zu Tage traten. In den Einrichtungen, in denen diese sich wechselseitig potenzierenden Belastungen auf brüchige institutionelle und fachliche Strukturen treffen bzw. diese auch bedingen (z.B.

¹³ vgl. zu den Widersprüchlichkeiten moderner Kindheits- und Erziehungsbildern in der Elementarpädagogik: Konrad (2009); Grell (2010); mit Blick auf Fachkräfte: Rabe-Kleberg (2010).

ungelöste Teamkonflikte, belastete Teamkulturen, hohe Krankenstände und personelle Fluktuation, dauerhafter Stress und dessen Folgen, Führungsdefizite, fachlich-konzeptionelle Unschärfe), blendet die fachliche Begleitung im Handlungsprogramm diese nicht aus, sondern ist bestrebt, in enger Zusammenarbeit mit Teams und Trägern diese Themen offen anzusprechen und zu bearbeiten. Diese Erfahrungen berücksichtigend wird die These vertreten, dass bei der Prävention von Armutfolgen in Kindertageseinrichtungen neben der Entwicklung von konkreten, d.h. adressatinnen- und problembezogenen Maßnahmen und Angeboten die Einrichtungen selbst systematisch in den Blick genommen werden müssen.

2.2 Das Dresdner Handlungsprogramm

Aktuelle Forschungen belegen, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung eine hohe Bedeutung für die frühzeitige und gezielte Begleitung und Förderung der geistigen, körperlichen und sozialen Entwicklung von Kindern, gerade bei sozial benachteiligten Kindern, besitzt¹⁴. In Dresden liegt die Betreuungsquote in Kindertageseinrichtungen für 3- bis 6-Jährige bei 97,9%¹⁵. So gesehen ist für den Großteil der Dresdner Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft eine grundsätzliche Bildungsbeteiligung im vorschulischen Bereich gewährleistet.

Ausgehend von einem Pilotprojekt mit zwei Dresdner Kindertageseinrichtungen, welches auf konkrete pädagogische und strukturelle Herausforderungen im Zusammenhang mit den Risiken und Folgen eines Aufwachsens unter benachteiligten Lebensbedingungen reagierte, wurde das Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ entwickelt und ab 2008 in die Praxis umgesetzt. Mit diesem Programm reagiert die Stadt Dresden als örtlicher Träger gezielt auf lebenslagenbedingte Risiken des Aufwachsens und der Entwicklung von Kindern in Folge sozialer Ungleichheit und Benachteiligung¹⁶. In seinem Rahmen werden diejenigen Kitas unterstützt und beteiligt, in denen mehr als in anderen Einrichtungen Risiken und Folgen sozialer Ungleichheit zum Tragen kommen und besondere, je nach Standort teilweise auch unterschiedliche, pädagogische Herausforderungen zu bewältigen sind. Das Programm befindet sich derzeit in der dritten Förderphase. In der ersten Phase zwischen 2008 und 2012 wirkten 32 Kindertageseinrichtungen an dem Programm mit, in der zweiten Phase zwischen 2012 und 2015 waren es insgesamt 30 Kindertageseinrichtungen. In der dritten Phase, 2015 – 2020, werden 16 plus 10 Einrichtungen beteiligt sein (zu Steuerungsaspekten vgl. Kap 3.11, S. 104).

¹⁴ Vgl. NUBBEK (2013).

¹⁵ vgl. Freistaat Sachsen (2013).

¹⁶ siehe auch www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de

2.2.1 Ziele und Strukturen

Grundlegendes Ziel des Programms ist die Herstellung eines Passungsverhältnisses von pädagogischen Kulturen, Konzepten und Angeboten in Kindertageseinrichtungen, die in besonderer Weise mit risikobehafteten Lebenslagen und -situationen sowie entsprechenden Entwicklungsbedürfnissen von Kindern konfrontiert sind. Der Fokus liegt dabei vor allem auf Kindern, die im Vergleich zu anderen Kindern von Benachteiligung bedroht oder betroffen sind. Insofern werden im Handlungsprogramm Strategien und Maßnahmen der Prävention und Kompensation von Folgen sozialer Benachteiligung für das Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern entwickelt und erprobt. Das Handlungsprogramm grenzt dabei jedoch bestimmte Kinder und Familien nicht aus und generiert dauerhaft exkludierende und punktuell wirkende „Sonderangebote“. Vielmehr ist es als ein ganzheitliches Organisations- und Qualitätsentwicklungsprogramm zu verstehen, in dem in den Kindertageseinrichtungen spezifische konzeptionelle Bestandteile zur Förderung und Unterstützung von Bildungs- und Aufwachsensprozessen entwickelt und erprobt werden. Das Handlungsprogramm folgt drei grundlegenden Leitgedanken:

- Das Kind steht im Mittelpunkt des Handelns von Kindertageseinrichtungen Bildung und Erziehung im Allgemeinen, individuelle Förderung und Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsanforderungen unter erschwerten Lebensbedingungen im Besonderen erfordern eine ganzheitliche, die Lebenssituation von Kindern und deren Familien berücksichtigende Perspektive auf das Kind. Eine solche Perspektive rückt nicht allein und zuerst die Risiken und möglicherweise bereits eingetretenen individuellen Entwicklungsauffälligkeiten und -defizite und deren Bearbeitung in den Vordergrund. Sie geht aus von der konkreten Lebenswirklichkeit der Kinder und fragt nach den darin gegebenen oder nicht gegebenen (günstigen) Voraussetzungen für das Entwicklungsgeschehen, die individuellen Bildungs- und Lernaktivitäten von Kindern. In einer solchen Perspektive bündeln sich moderne Vorstellungen von Kindheit und kindlicher Entwicklung und Elementarpädagogik, die Förderung von Resilienz, die reflektierte Ausgestaltung einer pädagogischen Beziehung sowie Bemühungen einer fachlich qualifizierten wie pädagogisch sensiblen Wahrnehmung, Prävention und Kompensation von Sozialisationsrisiken und Entwicklungsbenachteiligungen.
- Kindertageseinrichtungen als Bildungs- und Sozialisationsorte haben das Potenzial, gezielt und niedrigschwellig Hilfe und Unterstützung leisten zu können. Dies konkretisiert sich in der Entwicklung und Umsetzung bedarfsgerechter Maßnahmen und Angebote in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern. Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung richten sich jedoch nur zu einem Teil auf konkrete individuelle Auffälligkeiten und Defizite bei Kindern. Ihre Basis finden sie in der Ausgestaltung eines sicheren, anregungsreichen und damit entwicklungsförderlichen pädagogischen Rahmens. Maßnahmen der individuellen Förderung folgen somit nicht mehr allein den Prinzipien Defizitorientierung und -beseitigung, sondern sichern deren Verknüpfung mit den Ressourcen und Bedürfnissen von Kindern. Neben qualifizierter und professioneller pädagogischer Alltagsarbeit spielt zunehmend die qualifizierte Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder bei der Entwicklung und Realisierung von Maßnahmen und Angeboten durch Kindertageseinrichtungen eine Rolle. Dies gilt weiterführend auch für eine sozialpädagogische Begleitung und Hilfe im Einzelfall.
- Qualifizierte und angemessene Rahmenbedingungen markieren eine wichtige Voraussetzung für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Wenn das Kind und seine Lebenssituation im Mittelpunkt eines ganzheitlichen pädagogischen Handlungsauftrags stehen und die

Kindertagesstätten ihr pädagogisches Profil dahingehend entwickeln und ausgestalten sollen, dann bedarf es entsprechender rahmengebender und -sichernder Bedingungen. Dies gilt sowohl für die interne Struktur der einzelnen Kita als pädagogische Handlungseinheit als auch für die kommunal- bzw. sozialpolitische sowie trägerseitige Unterstützung und Verantwortung. Hierzu zählt der Umgang mit (auch zusätzlichen) zeitlichen und personellen Ressourcen, die Ermöglichung professionell mehrperspektivischer Zugänge und Handlungskonzepte, eine kontinuierliche fachliche Beratung und Begleitung und nicht zuletzt eine bedarfsgerechte Personalentwicklung.

Diesen Leitgedanken folgend stellte und stellt das Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ ausgewählten Einrichtungen zusätzliche fachliche und strukturelle Ressourcen zur Verfügung, um entsprechende Entwicklungsprozesse in Einrichtungen zu initiieren, systematisch zu begleiten und zu unterstützen.

Strukturelles wie fachliches Kernstück des Handlungsprogramms ist die Etablierung einer zusätzlichen Personalstelle in den Einrichtungen, die in der Regel durch eine sozialpädagogische Fachkraft besetzt wird. Diese Fachkraft ist in ihrer Position weder als Leitung noch als pädagogische Fachkraft im Gruppendienst tätig, sondern wird vor allem mit dem Anspruch der Beförderung interner pädagogischer Entwicklungsprozesse vor dem Hintergrund der Auswirkungen sozialer Benachteiligung tätig. Die konkreten Aufgaben und Tätigkeiten der sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen werden für die jeweiligen Einrichtungen entlang eines internen Diskurses über Bedarfe und Zugänge auf den Wirkungsebenen „Kinder“, „Team/Fachkräfte“, „Eltern“ und „Kooperation“ erarbeitet und etabliert. Im Rahmen der bisherigen Programmlaufzeit (2008 – 2015) haben sich folgende Arbeitsschwerpunkte der sozialpädagogischen Fachkräfte – mit je unterschiedlichen Gewichtungen - herauskristallisiert:

- analytisch-reflexive Tätigkeiten im Sinne einer an Praxisforschung orientierten Institutions- und Organisationsentwicklung (z.B. stärker bedürfnisorientierte Tagesabläufe, Raumgestaltungen oder Angebotsentwicklung);
- Beiträge zur weiteren Professionalisierung aller Akteure, u.a. durch das Angebot von Fallberatungen und Coachings für einzelne Erzieherinnen bei schwierigen Alltagssituationen oder der Etablierung Kollegialer Beratungen sowie der hiermit verbundenen Weiterentwicklung der internen fachbezogenen Kommunikationskultur;
- offene bis zielgerichtete Beobachtungen von Kindern und ihren Interaktionssystemen, um gesicherte Anhaltspunkte für das weitere pädagogische Handeln zu gewinnen;
- Planung und Durchführung pädagogischer Angebote für und mit Kindern im Sinne sozialpädagogischer Einzelfallarbeit und systemischem Fallmanagement, Durchführung von gezielten Angeboten für Kindergruppen und der individuellen Förderung v.a. bei Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten, manchmal auch der Übernahme von Gruppendiensten in Phasen stärkerer Beanspruchung der pädagogischen Fachkräfte z.B. Eingewöhnung oder Personalausfall;
- Zusammenarbeit mit Eltern durch mehr oder weniger dichte und spezifische Gesprächs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote (z.B. bei Sperrungen der Kinder vom Mittagessen durch den Essenanbieter, Unterstützung bei Antragsstellungen auf Sozialleistungen, bei privaten oder familiären Sorgen, bei Überforderung mit der Erziehung, Trennungen usw.);

- Anbahnung, Pflege und Nutzung kooperativer Beziehungen zu anderen Fachdiensten und Institutionen (z.B. Kinder- und Jugendärztlicher Dienst, Ausländerrat, Migrationserstberatungsstellen, ASD), konkrete fallbezogene Zusammenarbeit mit den entsprechenden Institutionen (z.B. Absprachen mit Akteuren bei Inobhutnahmen zur Vermeidung traumatisierender Folgen für Kinder) sowie Austausch und Zusammenarbeit mit sozialräumlich relevanten Akteuren (z.B. Stadteilrunden, AGs).

Neben den vielfältigen z.T. einrichtungsspezifischen Tätigkeitsprofilen zeigte sich mit der neuen Position der sozialpädagogischen MitarbeiterInnen gleichzeitig aber auch eine Problematik, die mit dem traditionellen System Kita zusammenhängt. Ihre Aufgaben unterschieden sich von denen einer „Erzieherin“, die Qualifikationen und Abschlüsse unterschieden sich z.T. von denen der weiteren pädagogischen Fachkräfte und oftmals auch der Leitungen. Nicht zuletzt bergen unterschiedliche professionelle Logiken und der pädagogische wie reflexive Habitus der Rolleninhaber, die in den jeweiligen – historisch gewachsenen – Institutionalisierungen, Handlungsverständnissen und Kulturen von Sozialer Arbeit und Kindertagesbetreuung gründen – das Potenzial für Konflikte. Diese keinesfalls reibungslose Integration einer neuen, bis dato so nicht existenten Rolle und Position einer sozialpädagogischen Fachkraft mit spezifischem Aufgabenprofil in den Kitas zeigt einmal mehr, wie bedeutsam es ist, die Akteure und auch Träger der einzelnen Kitas „mitzunehmen“ und nicht darauf zu setzen, eine, wie auch immer geartete Initiative additiv einzuführen. Gleichzeitig ist auf die Notwendigkeit einer frühen Verständigung über Position und Rolle sowie Erwartungen und Aufgaben von Fachkräften mit spezifischen Kompetenzprofilen – im Falle des Handlungsprogramms ein sozialpädagogisches – verwiesen.¹⁷

Ein weiteres Kernelement des Handlungsprogramms ist die Installierung eines Kompetenz- und Beratungszentrums (KBZ), welches am Forschungszentrum der Evangelischen Hochschule Dresden angesiedelt ist. Das KBZ verantwortet die Koordination, Unterstützung und wissenschaftliche Begleitung der Prozesse in den Kindertageseinrichtungen sowie die Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts in enger Zusammenarbeit mit dem Programmträger (Stadt Dresden), den kommunalen und freien Trägern der beteiligten Kitas sowie den Kitas selbst. Das KBZ arbeitet auf diesen drei Ebenen mit unterschiedlichen Formaten. Gemeinsam mit dem Programmträger wurde die Gesamtkonzeption des Programms erarbeitet und weiterentwickelt sowie ein Auswahl- und Beteiligungssystem zur bedarfsorientierten Auswahl von Programm-Kitas entworfen und umgesetzt.

Die Arbeit des KBZ richtet sich mit Blick auf die konkrete Handlungsebene sowohl an die Träger als auch – schwerpunktmäßig – die beteiligten Kindertageseinrichtungen. Auf der Ebene der Träger werden im Rahmen regelmäßig stattfindender Dialoge spezifische, vor allem steuerungsrelevante Themen, diskutiert und über aktuelle Sachstände im Programm informiert. Im Rahmen der jährlich stattfindenden Ziel- und Maßnahmeplanungen in den jeweiligen Einrichtungen sind neben den SPMA und den Einrichtungslei-

¹⁷ vgl. Drößler/ Lorenz/ Wiere (2011); vgl. auch Kap. 6.1f, S. 138ff und Kap. 6.2, S. 142ff.

tungen ebenfalls Vertreter der Träger beteiligt. In den Ziel- und Maßnahmeplanungen werden gelungene und schwierige Arbeitsprozesse, die entsprechend der Programmziele in den Kitas umgesetzt wurden, reflektiert sowie Themen für die weitere Arbeit diskutiert und vereinbart. Analog zur passgenauen Strategieentwicklung in den Einrichtungen werden durch das KBZ einrichtungs-übergreifende und einrichtungsspezifische Begleitangebote bereitgestellt. Diese reichen von der einrichtungsbezogenen externen Begleitung von Organisationsentwicklungsprozessen (z.B. Rollenklärungen der SPMA, Evaluation, Unterstützung fachbezogener Konzeptionsentwicklungsvorhaben) über das regelmäßig stattfindende Angebot einrichtungsübergreifender kollegialer Reflexionen von Leitungspersonen und SPMA, teaminterne Workshops zu Programmenthemen bis hin zu thematischen Arbeitsgruppen zu Themen wie Umgang mit latenten Kindeswohlgefährdungen, Lebenslagen-sensibilisierung, Resilienz oder kollegiale Beratung als Methode. Auch Methoden und Projekte der Praxisforschung und die Diskussion ihrer Ergebnisse im Programmkontext gehören zum Repertoire des KBZ (z.B. Erhebungen zu Kindeswohlgefährdungen, zum Einrichtungsklima, teilnehmende Beobachtungen zur Exploration der Alltagspraxis in Programm-Kitas, Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften zu deren Wahrnehmung von Risiken und Folgen sozialer Benachteiligung).

2.2.2 Strategische Eckpunkte

Ein Charakteristikum und damit eine Chance des Programms bestehen in der langen Laufzeit und der Option auf Verstetigung sowie den damit tiefer in die Organisation bzw. die „pädagogische Handlungseinheit“ gehenden Prozessen. Es handelt sich nicht um ein auf wenige Jahre begrenztes, in inhaltlicher und struktureller Hinsicht aufgesetztes Projekt, welches mit genau für diese Zeit bemessenen Ressourcen operiert und in intervallartigen Schüben von außen Impulse erhält. Das Handlungsprogramm ist so angelegt, dass von und in jeder beteiligten Einrichtung unter Beachtung der konkreten Bedingungen ein nachhaltiges und spezifisches, einrichtungsbezogenes Gesamtkonzept im Umgang mit den jeweiligen Bedarfslagen entwickelt wird (vgl. Referenz zur Programmtheorie). Dabei werden die Maßnahmen und Konzepte konsequent an den Bedarfslagen der jeweiligen Familien und Kinder, wie auch an denen der konkreten Einrichtung (Teamkulturen, Personal- und Raumausstattung, Konzeption, Trägerstandards, Unterstützungssysteme und sonstige Rahmungen) ausgerichtet.

Neben den diesbezüglich bedeutsamen organisatorischen und zeitlichen Aspekten ist die Professionalität der Akteure eine wichtige Schlüsselgröße für die Arbeit des Handlungsprogramms. Hierzu zählen Fachwissen, Handlungskompetenz, Kreativität und ein dem Handlungsauftrag angemessener Berufsethos¹⁸. Mit dem Stichwort professioneller Reflexivität¹⁹ ist in diesem Zusammenhang eine weitere Facette angesprochen. Die Arbeit in Kitas mit besonderen sozialen Herausforderungen ist stärker als in anderen

¹⁸ vgl. Eibeck (2013).

¹⁹ vgl. Nentwig-Gesemann (2013).

Kitas geprägt von komplexen, dilemmatischen, kritischen, konflikthafter und uneindeutigen Situationen. Von den Leitungs- und Führungskräften, den sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und von allen pädagogischen Fachkräften, die in solchen Kitas arbeiten, fordert das einen besonderen, reflexiven Zugang zur eigenen Praxis und sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit „spontan Planungen zu verändern, verschiedene Perspektiven einzunehmen, kreative und divergente Lösungen zu finden und jeweils neu fall- und situationsadäquat zu agieren“²⁰ und den (durchaus verständlichen) Wunsch nach „Rezeptwissen“ zu relativieren. Auch hier erkennt das Programm die Divergenz der Fachkräfte und professionellen Kulturen in den Kitas an, fordert aber gleichzeitig und in unterschiedlicher Weise eine Professionalisierung heraus.

Das Programm ist zwar zunächst über den zusätzlichen sozialpädagogische MitarbeiterIn identifizierbar, jedoch können die Ziele nicht ausschließlich über dessen Rolle und Aufgaben verfolgt werden. Der Erfolg von Programmen wie dem Dresdner hängt also nicht (allein) von einer zusätzlichen Ressource in Form einer SPMA und deren Tätigkeiten ab, sondern vor allem und insbesondere von den vielen anderen Positionen und den Personen, die diese fachlich und menschlich innehaben (Kap. 6.3, S. 150). Dies gilt gleichermaßen für andere basale Bereiche einer Kita, die deren grundlegende Qualität bestimmen. Auf der institutionellen Ebene sind dies Abläufe, Strukturen, Räume, Ausstattungen, Werte, Normen und Regeln. Auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte und des Teams sind dies: Kompetenzen, professionelle pädagogische Haltungen (oder Habitus, berufliches Ethos bzw. professionelles Selbst), Team- und Kommunikationskulturen. Auf der Ebene der pädagogischen Arbeit mit den Kindern versammeln sich darunter Beziehungskulturen, die Wahrnehmung von Grundbedürfnissen, pädagogische Angebote und Förderstrategien. Hinzu kommen die Bereiche der Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Kooperation mit externen Personen und Institutionen. Explizit erwähnt werden soll an dieser Stelle ein sensibler Umgang mit und der notwendig zu führende Diskurs über das Thema der „doppelten Benachteiligung“. Eine Kita im Handlungsprogramm wird folglich mit der Frage konfrontiert, ob und wie sie durch bestimmte Strukturen selbst dazu beiträgt, bestimmte Kinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft und möglicher Folgen in ihrem Verhalten und ihrer Entwicklung zu be- oder gar auszugrenzen.

Die Maßnahmen auf Einrichtungs- wie auf Programmebene sind eingebettet in kommunale und überregionale sozialpolitischen Strategien bzw. interagieren mit diesen (Dresden Pass, Gebot der Beitragsfreiheit für kulturelle und sonstige Zusatzangebote in Kindertageseinrichtungen, Zuschüsse für Kita-Beiträge, Essensgeldermäßigungen über Bildungs- und Teilhabe-Leistungen, Richtlinie Bildungschancen). Thematisch ähnlich gelagerte Angebote und Projekte stehen im engen fachlichen Austausch und befruchten einander.

Im Kern geht es also darum, die Entwicklungs- und Teilhabechancen von Kindern, die einer Reihe unterschiedlicher Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken ausgesetzt sind, durch zielgerichtete und an den Bedarfen orientierte, fachlich-konzeptionelle Strategien, Maßnahmen und Angebote innerhalb der Kin-

²⁰ Nentwig-Gesemann (2013); S.12.

dertageseinrichtungen zu fördern und darüber hinaus durch Kooperationen mit externen Partnern deren Handlungsoptionen mit Blick auf die adressatInnen- wie einrichtungsbezogenen Bedarfe zu erweitern. Grundlegendes Paradigma des Programms ist hierbei die Orientierung an einem systemischen Verständnis der Kita als „lernende Organisation“²¹ bzw. einer „pädagogischen Handlungseinheit“²². Spezifische Angebote, Maßnahmen, Konzepte und Unterstützungsstrukturen für sozial benachteiligte Kinder und deren Familien werden innerhalb der Einrichtung mit den jeweils beteiligten Fachkräften gesichtet, diskutiert, geplant, durchgeführt und hinsichtlich ihrer Weiterentwicklung reflektiert. Es geht im Programm daher nicht vordergründig darum, fertige Konzepte in die Kitas zu tragen und dort innerhalb curriculärer Strukturen abzuarbeiten, sondern unter Kenntnisnahme vielerlei fachlicher Hintergründe eigene gangbare Wege der Organisationsentwicklung unter spezifisch fachlicher Perspektive zu ergründen und zu beschreiten – angefangen bei der Identifizierung und Veränderung von internen stresserzeugenden Abläufen, über die Auseinandersetzung mit internen Kulturen der Kommunikation und fachlichen Reflexion, der Wahrnehmung und dem Umgang mit basalen und seelischen Grundbedürfnissen von Kindern (und Erwachsenen!) bis hin zur Planung, Durchführung und Reflexion gezielter Projekte und (Förder-)Angebote. Bedarfsangemessene Konzepte und Handlungsansätze sind im Rahmen des Programms also ebenso Gegenstand der Entwicklungsarbeit, wie die fachlichen Kompetenzen, Arbeitsweisen und pädagogischen Grundhaltungen der Teams in den Kitas.

2.3 Evaluation und geplantes Evaluationskonzept

Ziel einer Evaluation des Handlungsprogramms sollte es sein, einrichtungsbezogene Entwicklungsprozesse, deren – förderliche oder hinderliche – Rahmenbedingungen, die dafür u.a. ursächlichen Impulse sowie die Wirkungen und Effekte derselben unter den Bedingungen des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ systematisch zu erfassen und bewertend zu beschreiben. Das Handlungsprogramm und seine Wirkungen konkretisieren sich in Einrichtungen, die aufgrund von sozialer Benachteiligung bestimmten Herausforderungen gegenüberstehen und diese zugunsten von Kindern bewältigen müssen. In diesem Bewältigungs-, besser Entwicklungsprozess wirken auf komplexe Art und Weise mindestens zwei Ebenen zusammen:

- die Kita als pädagogische Handlungseinheit selbst sowie
- die Ebene des Programms, repräsentiert durch das Auswahl- und Beteiligungsverfahren, die Programmsteuerung und -begleitung (z.B. das Kompetenz- und Beratungszentrum) sowie die jeweils zusätzlich wirkenden Ressourcen in Form von Personal oder Zeit.

Eine Evaluation des Handlungsprogramms sollte daher die Frage beantworten, was aufgrund des Handlungsprogramms tatsächlich und in welcher Form geschieht und was dadurch im Sinne der Programmzielstellungen erreicht wird. Die Bewertung des Erreichten bzw. die Beschreibung der Auswirkungen von

²¹ vgl. Argyris/ Schön (2008); Senge (2008); Senge u.a. (2008).

²² vgl. Fend (1986).

Prozessen, Handlungen und Maßnahmen ist sowohl an den spezifischen Zielstellungen der Einrichtungen im Handlungsprogramm als natürlich auch an den übergreifenden Zielstellungen des Programms auszurichten. Einen weiteren Fokus bildet die Ebene der Steuerung des Handlungsprogramms und die dabei zur Anwendung kommenden Verfahren und Prozesse, deren ergebnisbezogene Bewertung und darauf gründende Weiterentwicklung zu generalisierbaren Konzepten. Zentral ist dabei neben der evaluativen Perspektive auf die Entwicklungsprozesse, -bedingungen und -effekte in den Einrichtungen der Blick auf den Programmkontext, die damit gegebenen Ressourcen, Impulse und Strukturen sowie deren Effekte und Wirkungen auf den Ebenen Kindertageseinrichtung, Fachkräfte sowie – eingeschränkt – AdressatInnen.

2.3.1 Systematische Ausgangsüberlegungen

Aufgrund der Komplexität des Gegenstandes gilt es, für die Evaluation Dimensionen und daran anschließend Fragestellungen und Kriterien zu entwickeln, die eine methodisch gestützte Beobachtung, Beschreibung, Analyse und Bewertung von Entwicklungsprozessen, die in ihrer Summe bzw. besser: in ihrem Ineinandergreifen zu einer Veränderung von Kulturen beigetragen haben, zu formulieren. Die Evaluation sollte diesbezüglich in einem ersten konzeptionellen Zugriff drei zentrale Dimensionen bzw. Ebenen von Praxis und Praxisentwicklung in Kindertageseinrichtungen – an und mit der Schnittstelle zum Handlungsprogramm – in den Blick nehmen:

2.3.1.1 Impulse und Rahmenbedingungen

Impulse und Rahmenbedingungen umfassen auf der einen Seite die konkrete Ausgangssituation in einer konkreten Kindertageseinrichtung, auf der anderen die durch das Handlungsprogramm in der gesamten Breite seiner konzeptionellen und strukturellen Positionen formulierten Anforderungen, die im Sinne von Handlungsbedingungen und systematischen Impulsen die intendierten Entwicklungsprozesse initiieren, befördern und realisieren helfen sollen. Thematisch werden mithin die im Rahmen des Programms bereit gestellten Ressourcen, deren Integration, Nutzung und die durch sie erzielten Wirkungen in der konkreten Kindertagesstätte. Ferner werden programmspezifische Impulse, bspw. die im Zuge des Auswahlverfahrens erhobenen Daten, deren Stimmigkeit und Relevanz für den Entwicklungsprozess, und nicht zuletzt die durch das KBZ zur Verfügung gestellten Kompetenzen, Unterstützungsformen auf einrichtungs- und einrichtungsübergreifender Ebene in den Blick genommen. Zusammenfassend geht es um die Klärung der Frage, welche Voraussetzungen sind vorhanden bzw. notwendig, wie wirken sie auf die Entwicklungsprozesse in der Einrichtung ein und mit welchen Effekten tun sie dies?

2.3.1.2 Wissen und Handeln

Die Dimension Wissen und Handeln fokussiert auf die fachlichen Denk- und Handlungsmuster, die individuellen Wahrnehmungsweisen und Haltungen der Fachkräfte bzw. Gruppen von Fachkräften innerhalb der Kindertagesstätte und untersucht deren Veränderung/ Professionalisierung im Rahmen des

Handlungsprogramms, also insbesondere unter den Aspekten soziale Benachteiligung, Entwicklungsrisiken und sozialpädagogischer Handlungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Grundlegende Fragestellungen sind bspw.:

- (Wie) Beeinflusst das Wissen um die Lebenslagen die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen bzw. bei Fachkräften?
- Wie tut es das und mit welchen Konsequenzen? Unter welchen Bedingungen werden Wissen, Haltungen und Handlungsmuster von Fachkräften, Teams und Einrichtungen reflexiv, verändern sie sich und wie können diese Prozesse unterstützt werden?
- Welche Veränderungen ergeben sich daraus für die konkrete pädagogische Praxis in den Einrichtungen und damit für die Kinder und deren Familien?

Dabei sind sowohl unmittelbar auf Aspekte sozialer Benachteiligung bezogene Fragestellungen von Interesse als auch solche, die auf die Gestaltung, Begründung und Reflexion pädagogischen Handelns in der Kita in förderlicher oder hinderlicher Art und Weise einwirken. Mithin sind neben den Veränderungen von Haltungen, Handlungsmustern usw. bei ErzieherInnen die diese Veränderungen befördernden Faktoren von Interesse²³. Schließlich wird nach den Effekten beobachteter Veränderungen auf das konkrete Handeln der Fachkräfte, die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung, die Kommunikations- und Reflexionskultur und nicht zuletzt daran ggf. anschließende konkrete Handlungsentwürfe gefragt.

2.3.1.3 Maßnahmen, Angebote

Mit Maßnahmen und Angeboten ist die unmittelbar-praktische Handlungsebene fokussiert. Evaluieren sollen Angebote und Maßnahmen, die in Einrichtungen im Rahmen des Handlungsprogramms entwickelt und umgesetzt werden. Dabei werden sowohl solche Maßnahmen und Angebote in den Blick genommen, die gewissermaßen integriert in den pädagogischen Alltag ablaufen, als auch solche mit Schwerpunkt auf besonderen Bedarfslagen bei Kindern und/ oder Familien. Die Maßnahmenevaluation liegt grundsätzlich im Verantwortungsbereich der beteiligten Kindertageseinrichtungen. Aufgabe der Projektevaluation ist die – prozessintegrierte – Überprüfung des Zusammenspiels von Zielen, Maßnahmen mit der Bedarfsbeschreibung und -bewertung. Von Bedeutung ist hier auch die Frage nach den Effekten dieser Maßnahmen.

2.3.1.4 Steuerung des Handlungsprogramms

Die Auswahl der Einrichtungen für die zweite Phase des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ erfolgte auf Basis eines neu entwickelten Auswahl- und Beteiligungsverfahrens, das in Auswertung der Erfahrungen aus der ersten Phase (s.o.) des Projektes entstanden ist. Ziel des Verfahrens ist es, Kindertageseinrichtungen mit besonderen Herausforderungen aufgrund der Lebenssituation von

²³ vgl. Rabe-Kleberg (2010).

sozial benachteiligten Kindern und Familien zu identifizieren, die konkrete Beschaffenheit bzw. Ausprägung dieser Anforderungen näher zu erfassen und zu beschreiben und auf dieser Grundlage sowohl fachliche Weiterentwicklungsbedarfe zu definieren und damit korrespondierende, d.h. diesen Bedarfen angemessene fachliche und/ oder strukturelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Damit greift dieses Verfahren Forderungen des Bundesjugendkuratoriums nach einer differenzierten Ausstattung von Kindertageseinrichtungen in Reaktion auf differierende pädagogische Herausforderungen auf²⁴. Dieses Verfahren bedarf, auch im Interesse einer angestrebten Generalisierung und damit potenziellen Anwendbarkeit über Dresden hinaus, der Überprüfung und Erweiterung, sowohl was die verwendeten Daten als auch was die einrichtungsbezogenen, qualitativen Informationen und nicht zuletzt die partizipative Ausgestaltung des Gesamtverfahrens vor dem Hintergrund differenter struktureller Handlungsmöglichkeiten auf Seiten von Trägern und Verbänden anbetrifft. Darüber hinaus umfasst dieser Aspekt des Vorhabens explizite Entwicklungsaufgaben wie die Recherche, Überprüfung und ggf. Integration von Elementen ähnlicher Planungs- und Steuerungsverfahren im Bereich Kindertagesbetreuung bzw. in der Kinder- und Jugendhilfe.

Ziel der Evaluation ist es, empirisch zuverlässig Voraussetzungen, Bedingungen und Prozesse zu beschreiben, die Kindertageseinrichtungen in die Lage versetzen, in fachlich qualifizierter Art und Weise bedarfsgerecht auf Herausforderungen zu reagieren, die ihnen aus sozial belasteten Lebenslagen von Kindern zuwachsen, und diese modellhaft zu beschreiben. Des Weiteren soll untersucht werden, wie Kindertageseinrichtungen dabei durch zusätzliche und spezifische Kompetenzen und Strukturen unterstützt werden können, worauf diese Unterstützung hauptsächlich zielt bzw. wo und wie sie eingefordert wird und in welcher Weise und mit welchen Wirkungen sie zur praktischen Umsetzung der Ziele des Handlungsprogramms beitragen und welche Möglichkeiten der bedarfsangemessenen Bereitstellung entsprechender fachlicher und struktureller Ressourcen auf Seiten der Gesamtverantwortlichen bestehen. Die Evaluation verbindet darin systematisch die Ebene der Einrichtung mit der Ebene des Handlungsprogramms als Modellprozess zur Unterstützung von Kindertagesstätten bei der adäquaten Umsetzung ihres Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrages unter den Bedingungen sozialer Benachteiligung und angesichts damit verbundener Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei Kindern.

2.4 Konzeptionelle und methodische Ausgangsüberlegungen

Die Evaluation bezieht sich dementsprechend auf verschiedene Ebenen des Handlungsprogramms und verfolgt sowohl qualitative wie quantitative methodische Strategien. Hinzu treten, insbesondere mit Blick auf die Evaluation und Weiterentwicklung des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens dezidierte Forschungs- und Entwicklungsaufgaben mit dem Ziel, das Verfahren zu einem generalisierbaren Instrumentarium auszubauen. Eine dritte Ebene bildet die Evaluation der Unterstützungsstruktur des Handlungsprogramms, insbesondere des Kompetenz- und Beratungszentrums (KBZ). Hier fokussiert die

²⁴ vgl. Bundesjugendkuratorium (2009).

Evaluation zunächst auf die Zusammenarbeit mit den Einrichtungen, die dabei relevanten Themen, die Flexibilität und Bedarfsorientierung in Bezug auf die bereit gestellten Unterstützungsstrukturen und Fachinhalte sowie die Wirkung auf die Entwicklungsprozesse in den Einrichtungen. Die Evaluation der Unterstützungsstruktur soll als summative Evaluation realisiert werden.

2.4.1 Formative Evaluation der Umsetzung des Handlungsprogramms in Kindertageseinrichtungen

Die Evaluation insbesondere der Dimensionen „Impulse und Rahmenbedingungen“ sowie „Wissen und Handeln“ soll als formative Evaluation in Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen realisiert werden. Um dabei sowohl unterschiedliche Ausgangsbedingungen, inhaltlich-konzeptionelle Orientierungen und Handlungsansätze innerhalb des Handlungsprogramms abzubilden und gleichzeitig im Sinne von Kontrastierung zu möglichst aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen, ist es vorgesehen, sich hinsichtlich konzeptioneller Orientierung, Teilhabe am Handlungsprogramm (1. Phase, 2. Phase) und – soweit konkretisierbar – Umsetzung der Zielstellungen des Handlungsprogramms unterscheidende Kindertageseinrichtungen zu untersuchen. Zentrale Fragestellung ist, wie die im fachlichen Diskurs geforderten differenzierten Rahmenbedingungen und Ressourcen für Kindertageseinrichtungen im Kontext der Weiterentwicklung ihres sozialpädagogischen Handlungsauftrages im Kontext des Programms ausgestaltet und nutzbar gemacht werden können. Mit Blick auf die Operationalisierbarkeit und mithin die Beobachtbarkeit sind für die Einrichtungevaluation u.a. folgende Fragestellungen von Interesse:

- Liegt in den Einrichtungen eine systematische Bedarfsbeschreibung mit Blick auf die Dimensionen Kind, Einrichtung, Familie und soziales Umfeld vor? Welche Bedeutung hat diese Bedarfsbeschreibung für das pädagogische Handeln in der Kindertageseinrichtung (Ebenen Team, Erzieherin etc.)? Wie kann diese Bedarfsbeschreibung erarbeitet und in handlungswirksame Orientierungen übersetzt werden (Auswahl- und Beteiligungsverfahren)?
- Welche Formen der Kooperation und Zusammenarbeit bestehen in den Einrichtungen und inwiefern sind diese auf die besonderen Lebensbedingungen und Bedarfe von Kindern und Familien im Sinne des Handlungsprogramms bezogen? Was sind die Gegenstände der Kooperation, wie wirken sie und was sind Bedingungen, die ihre intendierten Wirkungen in der Praxis befördern bzw. behindern?
- Inwieweit und in welcher Form konnte in den Einrichtungen eine differenzierte pädagogische Perspektive auf die Lebenslagen und daraus ggf. resultierende Mehrbedarfe von Kindern/ Familien in besonderen Lebenslagen entwickelt und etabliert werden? Was sind die Voraussetzungen und Bedingungen, um eine solche Perspektive praxiswirksam, bspw. im Sinne von Multiprofessionalität, zu etablieren? Wie wirkt diese auf das pädagogische Handeln der Einrichtung, des Teams sowie der einzelnen Fachkräfte zurück?

- Inwieweit repräsentieren in den Einrichtungen entwickelte/ etablierte Maßnahmen und Konzepte die Elemente von Resilienz, Lebensweltorientierung und Transition? Welche Effekte lassen sich damit in Verbindung bringen?
- Welche Rolle bzw. Funktion vertreten die Sozialpädagogischen Fachkräfte als zusätzliche fachliche Ressource in den Kindertageseinrichtungen? Inwieweit und aufgrund welcher Voraussetzungen gelingt es ihnen (nicht), ihren spezifischen Handlungsauftrag zu konturieren und in die Praxis umzusetzen? Welche Handlungsprofile werden durch die Fachkräfte (und die Teams) entwickelt? Welche Impulse werden von den Fachkräften seitens des Teams erwartet bzw., im Zuge der Programmumsetzung, aufgenommen und inwieweit für die individuelle wie institutionelle Praxis nutzbar gemacht?

Dieser Zugang ermöglicht es, schwerpunktmäßig sowohl strukturelle als auch inhaltlich-fachliche Faktoren zu untersuchen, ohne dabei den Zusammenhang zwischen beiden Ebenen zu vernachlässigen. Angedacht ist des Weiteren die Beteiligung einer Einrichtung, die nicht am Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ teilnimmt. Methodisch liegt der Schwerpunkt der formativen Evaluation der Modelleinrichtungen auf qualitativen Verfahren. Dazu zählen insbesondere:

- qualitative Interviews (Problemzentriertes Interview, Fokusgruppeninterview),
- Gruppendiskussionen (mit Fachkräften der Einrichtung, TrägervertreterInnen) sowie
- Beobachtungen.

Zur differenzierten Beschreibung der Ausgangssituation in den Einrichtungen kann ferner die inhaltsanalytische Aufarbeitung bspw. von Konzeptionen, Beratungsprotokollen etc. hinzu treten.

2.4.2 Evaluation und Weiterentwicklung des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens

Das Dresdner Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ reagiert auf lebenslagenbedingte Risiken des Aufwachsens und der Entwicklung von Kindern in Folge sozialer Ungleichheit und Benachteiligung. Demzufolge sind vor allem diejenigen Kindertagesstätten zu unterstützen und zu beteiligen, in denen mehr als in anderen Einrichtungen Risiken und Folgen sozialer Ungleichheit existieren und besondere, je nach Standort teilweise auch unterschiedliche, pädagogische Herausforderungen zu bewältigen sind. Um einen derartigen Zugang zu gewährleisten, wurde im Rahmen des Dresdner Handlungskonzeptes „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ ein dreiphasiges Auswahl- und Beteiligungsverfahren für Kitas eingeführt (vgl. Kap 3.5.1, S. 43). Ziele der Evaluation des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens sind:

- Anhand des vorliegenden Verfahrens und der hiermit gemachten Erfahrungen in Dresden soll eine Weiterentwicklung insbesondere der Phase 1 und 2 in Bezug auf eine landesweite Übertragbarkeit / Generalisierbarkeit erfolgen.
- Damit einher geht die Frage nach Verbesserungen der Validität und Reliabilität des Verfahrens und seiner Instrumente (Index und Befragungsinstrument).
- Schließlich soll mit der Weiterentwicklung des Verfahrens ein wichtiger Beitrag zur Chancengerechtigkeit geleistet werden, indem es gelingt, ungleiche Bedingungen zu beschreiben

und vor allem diejenigen Kitas mit besonderen kompensatorischen Herausforderungen aufgrund markanter sozialer Benachteiligungen von Kindern und Familien zu unterstützen²⁵.

Zentrale Perspektiven der Evaluation mit Blick auf das praktizierte Auswahl- und Beteiligungsverfahren sind demzufolge:

- Bestimmung und Bewertung der im Auswahl- und Beteiligungsverfahren zugrunde gelegten statistischen sowie fachlichen Indikatoren und Dimensionen;
- die Erhebung erfahrungsbasierter Perspektiven der beteiligten Akteure (Kita-Leitungen, pädagogische Fachkräfte, KBZ, Trägerverantwortliche) auf das Gesamtverfahren;
- Vergleichsuntersuchungen von Kitas, die kaum mit Phänomenen sozialer Benachteiligung konfrontiert sind, mithilfe des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens;
- Recherche und Verarbeitung zusätzlicher verfügbarer sozialstatistischer Daten, die mit den Annahmen und Herausforderungen des Handlungsprogramms korrelieren.
- Prüfung und Diskussion zusätzlich zu generierender Daten (z.B. über die Untersuchungen des KJÄD) mit Hinblick auf eine valide Datenbasis im Zusammenhang mit dem in Rede stehenden Phänomen sozialer Benachteiligung und der hieraus resultierenden Folgen;
- Recherche, Bewertung und ggf. Einbezug wichtiger Erkenntnisse anderer existierender und praktizierter Verfahren im Zuge individueller institutioneller Förderung von Kitas, z.B. „Münchner Förderformel“²⁶
- Dabei sind folgende Kriterien für die Evaluation und Weiterentwicklung, insbesondere der Schritte 1 und 2 des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens, von Bedeutung.
- Validität und Reliabilität der für den Dresdner Mehrbedarfsindex herangezogenen Kenndaten sowie ggf. weiterer Daten und deren Präzisierung (bspw. „erzieherischer Mehrbedarf“ in der Definition des KJÄD),
- Handhabbarkeit und Genauigkeit des Validierungsverfahrens (Schritt 2), vor allem in Hinblick auf die Überprüfung der Indikatoren und ggf. deren Erweiterung mit Blick auf die Erfassung der spezifischen Situation in einer konkreten Kindertageseinrichtung,
- Effizienz des Gesamtverfahrens und seiner Teilschritte unter den Aspekten Bedarfsorientierung, Ressourcenaufwand und Evaluierbarkeit,

Eine zentrale Zielstellung dieses Evaluationsbestandteils besteht darin, eine Übertragbarkeit des Verfahrens auf andere Kommunen bzw. (örtliche) Träger zu erreichen und ein entsprechendes Modell zu entwickeln.

2.4.3 Evaluation der Unterstützungsstrukturen (Kompetenz- und Beratungszentrum)

Das Kompetenz- und Beratungszentrum repräsentiert neben den sozialpädagogischen MitarbeiterInnen eine zusätzliche fachliche Ressource für die Einrichtungen im Handlungsprogramm und ist darüber hinaus

²⁵ vgl. bspw. Bundesjugendkuratorium (2008) und (2009).

²⁶ siehe <http://www.foerderformel.muc.kobis.de>

mit für die Programmsteuerung (Vorbereitung, Begleitung und Auswertung der Ziel- und Maßnahmeplanungen, Durchführung des Programmdialoges mit Trägern) verantwortlich. Darüber hinaus stellt es auf einrichtungübergreifender Ebene Reflexions-, Beratungs- und Fortbildungsmöglichkeiten zur Verfügung. Die Evaluation der Unterstützungsstruktur ist als summative Evaluation angelegt. Die summative Evaluation fokussiert dabei:

- auf die Dokumentation der verschiedenen Aktivitäten des Kompetenz- und Beratungszentrums, deren Themen, Zielstellungen und AdressatInnen sowie
- die Erhebung von Bewertungen und Effekten dieser Maßnahmen aus Sicht der beteiligten Fachkräfte/ Akteure.

Methodisch kommen Verfahren zum Einsatz, wie z.B.:

- quantitative Interviews mit ausgewählten AkteurInnen zu drei Zeitpunkten mit Fokus auf die Angebote des Kompetenz- und Beratungszentrums,
- ExpertInneninterviews mit Schlüsselakteuren.

Ziel der Evaluation ist neben der Überprüfung und Bewertung von Akzeptanz, Bedarfsangemessenheit und Passgenauigkeit der Angebote und Maßnahmen des Kompetenz- und Beratungszentrum die (Weiter-) Entwicklung eines modellhaften Profils einer einrichtungs- und trägerübergreifenden Beratungs- und Unterstützungsstruktur im Bereich Kindertagesbetreuung.

2.4.4 Gesamtzielstellung der Evaluation

Die Herstellung von Chancengerechtigkeit in Sachen Entwicklung, Bildung und Sozialisation wird heute auch und vor allem als eine Aufgabe von Kindertageseinrichtungen gesehen. Hier besteht die Möglichkeit, lebenslageninduzierte Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken frühzeitig zu erkennen und diesen gezielt vorzubeugen bzw. ihnen pädagogisch entgegen zu wirken²⁷. Voraussetzungen dafür sind ein hohes Maß an elementar- und sozialpädagogischer Fachkompetenz, bedarfsgerechte pädagogische Konzepte sowie Ressourcen und Strukturen, die eine Einlösung des sozialpädagogischen Handlungsauftrages von Kindertageseinrichtungen gewährleisten, zumindest jedoch befördern können. Damit ist die Zielstellung des Dresdner Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ umrissen.

Ziel der Evaluation des Handlungsprogramms ist neben weiteren Untersuchung und Bewertung von Bedingungen, Prozessen und Effekten im Rahmen bzw. Ergebnis des Handlungsprogramms auf der Ebene konkreter Kindertageseinrichtungen die Beantwortung der Frage, ob ein Projekt wie dieses im Sinne eines Modells für andere Träger bzw. Gebietskörperschaften realisierbar ist und welche Konzepte, Verfahren und Instrumente dessen Planung und Umsetzung unterstützen bzw. fundieren. Das bedeutet

²⁷ vgl. bspw. Fried et al. (2002); Karsten (2005); Leu (2005); Rauschenbach (2008); Hock et al. (2000); (Holz) et al. 2005.

konkret ein Verfahren zu entwickeln und evaluativ zu fundieren, das es Kommunen und Trägern ermöglicht, anhand vorliegender bzw. mittels verfahrensintegrierter Instrumentarien zu erhebender Daten und Informationen Kindertageseinrichtungen mit besonderen, im Zusammenhang mit lebenslagenbedingten Entwicklungsrisiken von Kindern stehenden, Herausforderungen zu identifizieren und deren je konkrete Entwicklungsanforderungen zu bestimmen. Den Verantwortlichen soll ein Instrumentarium an die Hand gegeben werden, mit dessen Hilfe sowohl die gezielte Beförderung fachlicher Entwicklungen als auch die bedarfsgerechte Definition und Steuerung dafür erforderlicher, ggf. zusätzlicher Ressourcen ermöglicht wird. Auf der fachlich konzeptionellen Ebene geht es darum, das bereits bestehende Handlungskonzept auf Basis der Ergebnisse der weiteren Programmevaluation zu präzisieren und zu erweitern mit dem Ziel, dem generalisierten Auswahlverfahren ein Rahmenkonzept an die Seite zu stellen, das Aussagen zu förderlichen Rahmenbedingungen, relevanten Schlüsselprozessen, Themen und nicht zuletzt Maßnahmen verbunden mit Empfehlungen zu deren Ausgestaltung, Umsetzung und Evaluation auf einer empirisch abgesicherten Grundlage formuliert.

2.4.5 Modifizierung des Evaluationskonzeptes

Nach einer ersten Einschätzung des verfügbaren Materials zu Ausgangssituationen und zum Handlungsfeldes zeichnete sich ab, dass das Feedback der formativen Evaluation nicht wie geplant in die zu untersuchenden Kitas erfolgen, sondern sich an die wissenschaftliche Begleitung durch das Kompetenz- und Beratungszentrums (KBZ) richten sollte. Dazu trug unter anderem der Eindruck der strukturellen Bedingungen in den Einrichtungen bei, die über vielfältige (Fach-)Beratungs- und Instruktionkontakte verfügen, und im Zusammenhang damit das Verständnis für die Arbeitsweise und die Ausrichtung des KBZ als Aggregat der Programmentwicklung. Eine einrichtungsbezogene Rückkopplung wäre möglicherweise additiv verlaufen. Die formativen Impulse an des KBZ sollten auf der Programmebene wirken können.

Zudem wurde aufgrund der Laufzeit des Programms seit 2008 die Vergleichsebene nicht mehr zwischen den geplanten zwei Erhebungszeitpunkten konzipiert, sondern durch qualitative Merkmale und durch die Fokussierung auf die Programmkohorten²⁸ ersetzt. Dafür wurde ein qualitatives Sampling der Untersuchungseinrichtungen entwickelt, das zugleich eine retrospektive Ausgangslagenbeschreibung ermöglichen sollte (siehe Kap. 5, S. 129). Dabei wurde die geplante Anzahl der beforschten Kitas von drei auf sechs erhöht, um eine Vergleichbarkeit auf mehreren Ebenen zu erreichen (siehe Kap. 5.2 ff, S.130ff).

²⁸ Das Handlungsprogramm generiert aufgrund seines Auswahlverfahrens und seiner Phasierung Kitas mit unterschiedlicher Laufzeit und Teilnahmestatus.

Für die Erhebung wurden Interviews geführt und qualitativ ausgewertet, deren Ergebnisse in einem weiteren Schritt durch eine standardisierte Onlinebefragung überprüft wurden. Die summative Evaluation der Unterstützungsstruktur wurde in diese Befragung aufgenommen.

Beibehalten wurde das geplante emergente Vorgehen im Sinne eines sensitizing concepts. Dabei werden Ergebnisse einzelner Evaluationsphasen unter größtmöglicher theoretischer Offenheit beschrieben und dienen zusammen mit den gesammelten Erfahrungen als Grundlage für die Planung der nachfolgenden Evaluationsschritte.

2.5 Merkmale des Handlungsprogramms

Um Merkmale und Gelingensfaktoren des Handlungsprogramms auf der Ebene der Programmgestaltung identifizieren zu können, wurde eine Systematik von Programmen mit einschlägiger Ausrichtung entworfen. Dabei geht es nicht um die vollständige Dokumentation aller Programme, sondern um eine Erfassung wesentlicher Elemente und die Einordnung des Handlungsprogramms. Für diesen Zweck wurden Einzel-, Evaluations- und Übersichtsstudien²⁹ gesichtet, eine pragmatische Systematisierung entworfen und das Handlungsprogramm eingeordnet.

Programme beziehen sich stets auf ein Veränderungs- bzw. Entwicklungsanliegen, welche für den sozialen Bereich in fach-, gesellschafts- und sozialpolitischen Diskursen definiert werden. Sie lassen sich nach ihrer **strategischen Ausrichtung** unterscheiden, mit denen formulierte Ziele bezogen auf entsprechende **Ziel-Gruppen** erreicht werden sollen. Aufgrund dieser beiden Aspekte werden **Interventionen und Instrumente** ausgewählt oder konstruiert, die man für geeignet hält, bestimmte Wirkungen zu erzielen. Die dafür ausgewählten Bereiche (Orte, Organisationen, Personen o.ä.) sind Ebenen der **Implementierung** und werden mit bestimmten Maßnahmen für die Arbeit der Programme erschlossen. Die in der Regel begrenzte **Dauer** ist ein konstitutives Merkmal von Programmen – die nur deshalb Programme sind, weil sie einen begründeten Ausgangspunkt haben und einen Zielhorizont. Dieser Zeitpunkt wird inhaltlich dadurch begründet, dass bis dahin eine Zielerreichung für möglich gehalten wird, gleichwohl wird er jedoch üblicherweise durch begrenzte Ressourcen determiniert. Das schließt eine Entwicklungsperspektive für Programme nicht aus, die durch Fortschreibungen oder Neuauflagen realisiert werden kann.

²⁹ Beelmann (2006): (Zusammenfassung der Ergebnisse von 23 Überblicksarbeiten und Meta-Analysen); Mayr (2000).

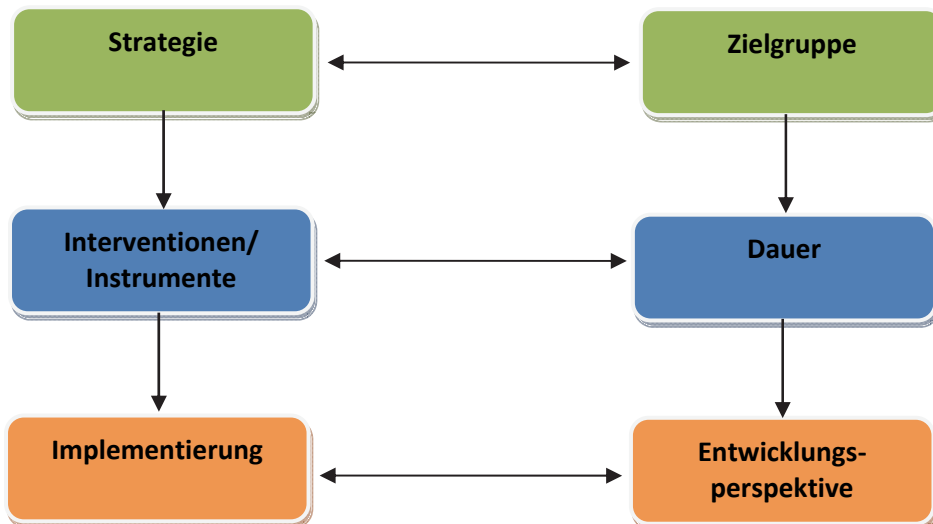


Abbildung 1: Systematik Programmeinordnung

In der Abbildung sind die wesentlichen Elemente eingeordnet, die aufeinander bezogen werden können und anhand derer eine Unterscheidung von Programmen vorgenommen werden kann. Die Verbindung zwischen den einzelnen Elementen ermöglicht Rückschlüsse zur jeweiligen Programmtheorie und kann Aufschluss darüber ermöglichen, welche Wirkannahmen das Programm impliziert – auch unabhängig von in den Konzeptionen festgelegten Zielen, Zielgruppen und Themen. Darauf wird im Kapitel Programmtheorie näher eingegangen (siehe Kap. 4.1, S. 110).

2.5.1 Strategische Ausrichtung und Zielgruppe

Die Programme im Bereich der Frühpädagogik lassen sich im Wesentlichen drei strategischen Ausrichtungen zuordnen:

1. **Präventiver Ansatz** (z.B. das Kinderschutzprogramm KINET)
2. **Kompensatorischer Ansatz** (z.B. Bildungsprogramme wie Sprache & Integration)
3. **Ressourcen- u. differenzorientierter Ansatz** (z.B. Programme zu Inklusion)

Diese strategischen Ausrichtungen benennen die Wirkannahmen der Instrumentarien, mit denen bestimmte Zielgruppen und Ziele erreicht werden sollen. Sie schließen thematisch direkt an gesellschafts- und sozialpolitischen Diskurse in Bezug auf bestimmte Problemlagen an – deren Entstehung verhindert (Prävention), deren Auswirkungen ausgeglichen (Kompensation) und/oder deren gesellschaftliche Bewertung (Ressourcen- u. Differenzorientierung) beeinflusst werden soll.

Die Ausrichtungen und die gewählten Wege der Zielerreichung sind dabei nicht trennscharf, sondern überlappen sich - wie z.B. bei „Kompensatorisch angelegten Präventionsprogrammen“³⁰ zur Minderung von Entwicklungsrisiken sozial benachteiligter Kinder³¹. Dann verschränken sich die Logiken in der zeitlichen Perspektive, etwa im Sinne von ‚Kompensation durch Prävention‘. Für diese Betrachtung ist nicht die chronologische bzw. sozialpolitische Kausalität leitend, sondern die im Programm genutzten Strategien zur Erreichung der Ziele.

Prävention bezeichnet „Maßnahmen zur Verhinderung oder Minderung von zukünftigen Störungen, Beeinträchtigungen oder Schädigungen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“³². Ein Überblick über Meta-Analysen von Präventionsprogrammen³³ dokumentiert die wesentlichen Instrumente, die zur Zielerreichung genutzt werden. Im Wesentlichen werden Schulungen und Trainings benannt, die teils kognitiv, vorwiegend jedoch behaviorial ausgerichtet sind.³⁴ Sie setzen meist direkt bei den Zielgruppen an und stärken bspw. „Schutzfaktoren“³⁵ bei Kindern oder schulen Eltern, die in der (impliziten) Programmperspektive als Gefährdung oder Behinderung ihrer Kinder wahrgenommen werden. Aber auch die Sensibilisierung von Fachkräften lässt sich in die Präventionsidee einordnen. So konstatiert Mayr in seiner Überblicksstudie: Die direkte Beeinflussung des Kindes allein genüge nicht, sondern „parallel dazu müssen Veränderungen in der familiären und institutionellen Umwelt erreicht werden, mit denen das Kind interagiert [...]. Dabei kommt es wesentlich darauf an, die natürlichen Stützfunktionen dieser Systeme [...] zu stärken“³⁶.

Während Präventionsprogramme auf Verhinderung und Verminderung zielen, sollen **kompensatorische Programme** bereits identifizierte Probleme und Mängel – hier in Bezug auf soziale Benachteiligung – ausgleichen. Sie haben ihre Wurzeln in der Idee der kompensatorischen Erziehung, die sich in Westdeutschland seit den 1960er und 1970er Jahren entwickelt hat.³⁷ Kompensatorische Maßnahmen richten sich im Wesentlichen entweder auf Bildungsdefizite sowie auf die entsprechende (familiäre oder institutionelle) Lernumgebung oder – seltener - auf die materielle Ausstattung der Kinder und ihrer Familien. Die entsprechenden Maßnahmen lassen sich unter dem Begriff „Förderung“ subsumieren. Die Zielgruppen werden direkt oder vermittelt angesteuert – d.h., die Kinder werden systematisch gefördert, ihre Eltern und teilweise auch Fachkräfte werden geschult.

KritikerInnen hinterfragen die Orientierung von kompensatorischer Programmatik an Mittelschichtsnormen und –werten sowie die Defizitperspektive auf die Zielgruppen.³⁸ Die Frühpädagogik

³⁰ Kalicki, Brandes, Schenker (2011): 154f.

³¹ Vgl. Mayr, Toni (2000).

³² SFB 227 (1994): Zitiert von Flösser, Gaby (1995): 62.

³³ Beelmann (2006).

³⁴ Vgl. Beelmann (2006): S. 153ff / Fröhlich-Gildhoff (2011/2012): 5.

³⁵ Fröhlich-Gildhoff (2011/2012).

³⁶ Mayr (2000): 161.

³⁷ Schmidt/Smidt (2014): 132.

³⁸ Vgl. Schmidt/Smidt (2014).

würde funktionalisiert, wie z.B. durch den Auftrag der Sprachförderung, einem typisch kompensatorischen Bereich. Gezielte Förderung könne demnach nicht Aufgabe der Frühpädagogik sein, da sie ihrem Wesen nach sozialintegrativ sei.³⁹ Die (implizite) Programmperspektive des Ausgleichs von Risiken sozialer Benachteiligung - wie bspw. eine anregungsarme familiäre Umgebung - richtet sich auf Eltern als mangelnde Unterstützer und Förderer ihrer Kinder. Auch deshalb sind Kindertagesstätten zentrale Wirkungsorte von kompensatorischen Programmen.

Ressourcen- und differenzorientierte Programme zielen auf Phänomene von sekundärer Benachteiligung durch AkteurInnen in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen – hier v.a. in der Frühpädagogik.⁴⁰ Die Projekte sind zudem eingebettet in „den allgemeinen Trend frühpädagogischer Professionalisierungsbemühungen“ mit denen eine „Verbesserung der Qualität in frühpädagogischen Handlungskontexten erreicht werden kann“⁴¹. Sie folgen der Annahme, dass die Fachkräfte der „entscheidende Faktor zur Verwirklichung von Chancengleichheit“⁴² seien. Ressourcen- und differenzorientierte Programme basieren zwar auf Anerkennung (des/der Anderen bzw. von Vielfalt als Normalität), dennoch wohnt ihnen eine implizite Defizitperspektive inne, die sich auf die Fachkräfte richtet, wie KritikerInnen feststellen.⁴³ Die Instrumente sind demzufolge Aus- und Weiterbildungsangebote für die ErzieherInnen, deren „handlungsleitende Orientierungsmuster, Intentionen und Motive“⁴⁴ und die daraus abgeleitete fachlichen Deutungsrichtungen (z.B. vom Defizitblick zum Ressourcenblick) sowie persönliche Werthaltungen und Zuschreibungen in Bezug auf Diversität reflektieren und weiterentwickeln sollen.

Die Ressourcen- und Differenzorientierung stellt sich in der Genese der Ansätze als die jüngste und anspruchsvollste Ausrichtung dar. Sie entstand in Abgrenzung zum kompensatorischen Ansatz⁴⁵ und sie basiert auf intensiver Kommunikation und Beziehungsarbeit, da handlungsleitende Wertvorstellungen berufsbiografisch tradiert und in Identitäten verankert sind.

Der Ansatz muss sich v.a. dadurch beweisen, dass die Idee der Neuorientierung adäquate Wege wählt – unter Verzicht auf direktive Interventionen und Instruktionen. Dazu bedarf es einer vergleichsweise intensiven, dauerhaften Programmarbeit sowie dialogisch orientierte, glaubwürdig handelnde und gut ausgebildete ProgrammagentInnen, die über ein breites Spektrum an systemischen, reflexiven und supervisorischen Methoden verfügen.

³⁹ Vgl. Kalick/Brandes/Schenker (2011): 158.

⁴⁰ Vgl. Beyer (2012).

⁴¹ Faas/Dahlheimer/Thiersch (2014): 7 – unter Bezug auf Faas/Treptow (2010).

⁴² U.a. Betz (2013): 127 / Kuhn (2014): 131.

⁴³ Vgl. Betz (2013).

⁴⁴ Schmidt/Roßbach/Sechtig (2010): 352.

⁴⁵ Vgl. Schmidt/Smidt (2014): 137.

Das Handlungsprogramm bezieht sich mit seinen Strategien auf alle drei Ansätze und könnte in gewisser Weise als holistisches Programm bezeichnet werden. Der emergente Programmverlauf inklusive die permanente Rückkopplung zwischen den Themen und Bedürfnissen der Praxis und dem Programmbedarf wurde von der Programmentwicklung sukzessive einbezogen. Der Rückgriff auf konzeptuelle Elemente aus präventiven und kompensatorischen Programmatiken ermöglicht eine gewissen Anschlussfähigkeit, da die Fachkräfte damit eher vertraut sind, als mit ressourcen- und differenzorientierten Ansätzen. Das Programm agiert damit nicht additiv (präventiv/kompensatorisch), sondern schließt an das jeweilige Verständnis und die konkrete Situation an. Es adressiert die Fachkräfte und wirkt in der institutionellen Umwelt des Kindes.

Folgendes Schema stellt die Interventionsstrategien konkret bezogen auf die SPMA dar und wurde bereits 2009 in der Anfangsphase des Programms durch das KBZ entwickelt⁴⁶. Die Einordnung im Folgenden bezieht sich auf das gesamte Programm und seine Angebote und Maßnahmen.

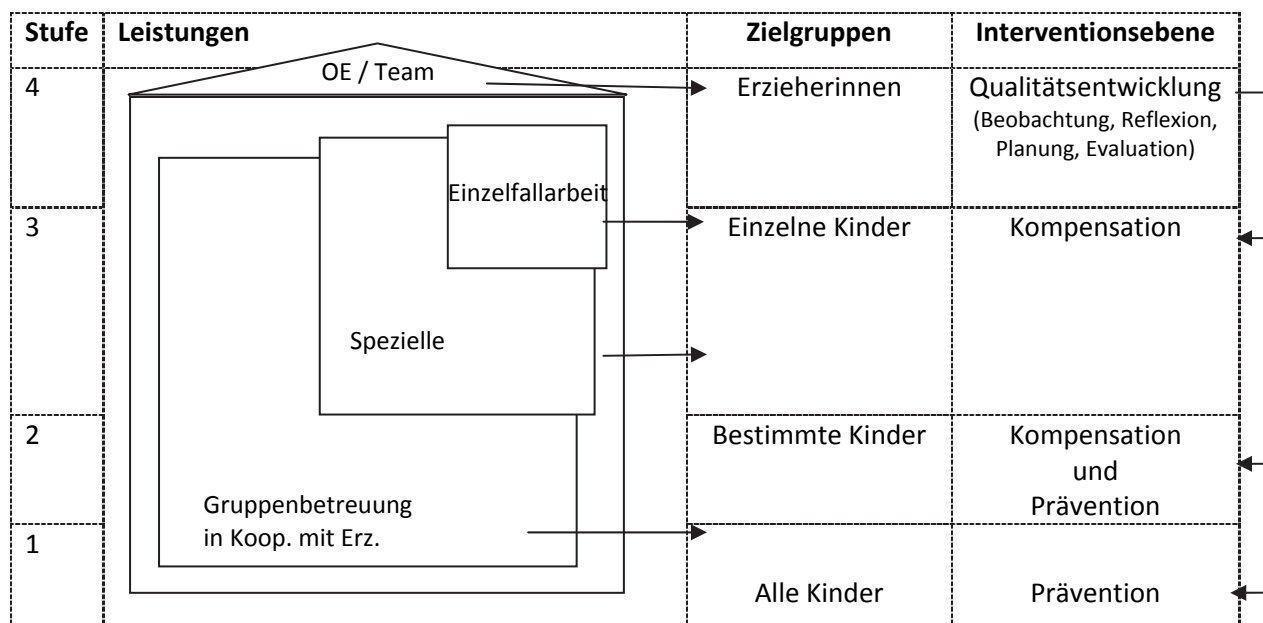


Abbildung 2: Stufenmodell des KBZ 2009/2011⁴⁷

Das Handlungsprogramm fokussiert als **primäre Zielgruppe** Kinder, die von Folgen sozialer Benachteiligung bedroht oder betroffen sind. Die Arbeit mit Eltern erfolgt situativ bedarfsorientiert durch die SPMA in den Einrichtungen. Das pädagogische Personal wird quasi als **mediale Zielgruppe** angesteuert, dessen Perspektive auf Erscheinungsformen von sozialer Benachteiligung durch Angebote für Wissenszuwachs sowie die Erweiterung von pädagogischen und reflexiven Kompetenzen stimuliert werden. Das korrespondiert mit der Einsicht, dass die Kernaufgabe der institutionellen Kinderbetreuung

⁴⁶ Unter Verwendung des „Stufenmodells der Schulsozialarbeit“ Wiesbaden (2008): 7.

⁴⁷ Arbeitspapier des Kompetenz- und Beratungszentrums (2009/2011): Position, Rolle, Status und Handlungsentwürfe des SPMA. Unter Verwendung des Stufenmodells der Schulsozialarbeit Wiesbaden (2008): 7.

kein scharf abgrenzbarer Bereich ist, sondern im alltäglichen professionellen Umgang mit dem Kind fußt.⁴⁸ In der Abbildung 3 wurden die beschriebenen Programmstrategien auf die Zielgruppen bezogen. Dabei wird erkennbar, wie durch die multistrategische Ausrichtung des Handlungsprogramms die jeweilige Zielgruppe erreicht werden kann.

Der **Präventionsgedanke** im Handlungsprogramm wird mittels Informationsangeboten realisiert – z.B. in Bezug auf Kindeswohlgefährdung. Sie verfolgen das Ziel, Wissen über Entstehungsbedingungen, Anzeichen und deren Einordnung zu vermitteln und dadurch Handlungssicherheit und Sensibilisierung zu vermitteln. Die wissenschaftliche Begleitung (KBZ) entwickelte diese Maßnahmen, in dem die Anfragen und Themen der ErzieherInnen aufgegriffen, aufbereitet und durch Angebote beantwortet wurden. Anders als bei selektiven Präventionsprogrammen setzt die präventive Strategie im HP lediglich situativ bei konkreten Kindern an und investiert kontinuierlich in eine präventive Wahrnehmung von Gefährdungsmomenten durch die PFK.

Die **kompensatorischen** Aspekte richten sich auf Kinder und ihre Eltern, die von sozialer Benachteiligung bedroht oder betroffen sind. Als Schlüsselinstrument des HP kann der Einsatz der sozialpädagogischen MitarbeiterInnen (SPMA) hier eingeordnet werden. Die Ausrichtung auf konkreten Bedarf der Zielgruppe ermöglicht direkte kompensatorische Aktivitäten. Das betrifft bspw. die 1:1-Betreuung von Kindern oder die Unterstützung von Eltern bei Antragsstellung für Erlässe oder Ermäßigungen.

Thematische Ausrichtung Zielgruppe	Präventiv	Kompensatorisch	Ressourcen- u. Differenzorientiert
Fachkräfte			
Eltern	H P ↓	H P ↓	H P ↓
Kinder			

Abbildung 3: Einordnung Handlungsprogramm nach Ansatz und Zielgruppe

⁴⁸ Vgl. u.a. Honig (2002).

Die **ressourcen- und differenzorientierte** Ausrichtung des Programms ist für die Programmentwicklung wie eine Meta-Perspektive, die alle Angebote und Maßnahmen prägt.

Insbesondere die Kommunikationsformate (Ziel- und Maßnahmegespräche, Ist-Stands-Gespräche), die Reflexionsangebote auf der Programmebene (Reflexionsgruppen im KBZ), der Methodentransfer zu reflexiven Settings in den Einrichtungen wie kollegiale Fallberatung sowie das Wirken der SPMA vor Ort sind durch die ressourcen- und differenzorientierte Perspektive geprägt.

2.5.2 Instrumente und Dauer

Ein konstitutives Merkmal von Programmen ist die zeitliche Begrenzung. Das unterscheidet sie von der Praxis, in der sie wirken sollen. Programme verfügen über einen definierten Beginn und in der Regel über eine geplante Laufzeit, die meist durch finanzielle Ressourcen bedingt wird, oder aber über eine Bilanzierung von Wirksamkeit gesteuert wird. Die klassische Begrenzung über Programmzielerreichung kann bei innovativen Programmen mit (gesellschaftspolitischen) Komplexzielen kein hinreichendes Kriterium für Befristung sein, sondern wird über die dafür verfügbaren Ressourcen begrenzt.

Die Programme im (früh-)pädagogischen Bereich sind oft auf einen Programmzyklus limitiert. Das Handlungsprogramm ist dagegen in Phasen konzipiert, die an die kommunale Haushaltsplanung gekoppelt sind. Die Phasen werden im Programmverlauf für eine Überprüfung der Teilnahmevoraussetzungen genutzt, in deren Ergebnis Einrichtungen das Programm verlassen und andere hinzukommen. Über diese Phasierung wird das Programm Entwicklungen in Stadtteilen und Einrichtungen gerecht und aktualisiert die Ressourcenvergabe. Allerdings relativiert sich aus der Perspektive der LeiterInnen von HP-Kitas die positive Aussicht einer mehrjährigen Programmteilnahme durch die Ungewissheit des Verbleibens im Programm bei einer erneuten regulären Auswahl. Dieser Aspekt wird an anderer Stelle (siehe Kap. 6.4.3, S. 179) im Zusammenhang mit Verstetigung von Programmwirkung behandelt.


Interventionen/ Instrumente	Informations- veranstaltungen	Curricula / Trainings /Coachings / Qualifizierungen etc	Netzwerke / Kooperation	Implementierung von Fachkräften anderer Professionen
Dauer				
Begrenzt (1 Zyklus)				
Fortlaufend / Phasiert				

Abbildung 4: Einordnung Handlungsprogramm nach Intervention und Dauer

Die ausgewerteten Meta-Studien nennen als eine Voraussetzung für den Erfolg von Programmen in der Frühpädagogik eine „längere Dauer“, die nicht verallgemeinert werden kann⁴⁹. Die Dauer korrespondiert mit den hier ausgewählten klassischen Formen von Interventionsformen, die nach Anspruch, Reichweite und Komplexität geordnet wurden. Der Bezug zur Programmdauer ergibt sich aus der Annahme eines adäquaten Verhältnisses zwischen dem Aufwand und der anvisierten Wirkungstiefe von Instrumenten und der Dauer ihrer Anwendung. Je komplexer die Instrumente sind, desto eher ist davon auszugehen, dass die Programmdauer dem gerecht werden sollte – ebenso, wie ein zeitlich eng limitiertes Programm überschaubare Instrumente einsetzen sollte. So ist der Aufwand einer Informationsveranstaltung und deren erwartbare Effekte geringer als die einer implementierten Fachkraft.

Das Handlungsprogramm nutzt alle Formen – von informativen Formaten über Coaching-Angebote, Netzwerkbildung bis hin zur Implementierung von Fachkräften in die Einrichtungen als dauerhaftes Instrument der Programmarbeit. Es ist damit dafür ausgelegt, übergreifend, flexibel und für verschiedene Reichweiten zu arbeiten.

2.5.3 Implementierung und Entwicklung

Je komplexer die Instrumente des Programms sind, desto aufwändiger und anspruchsvoller sind die Wege der Implementierung. Im folgenden Schema sind die Formate nach Reichweite und v.a. nach ihrer Komplexität und ihrem Aufwand geordnet und dem Programmmerkmal der Entwicklungsperspektive zugeordnet. Die Entwicklungsperspektive meint hier, inwieweit das Programm veränderbar konzipiert ist. In Bezug auf diesen Aspekt lassen sich (1) Programme unterscheiden, die statisch sind und ein

⁴⁹ Vgl. u.a. Fröhlich-Gildhoff (2011/2012) mit Bezug auf Röhrle (2008); 246: Wirkfaktor für Programme zur Förderung von Resilienz – empfohlene Dauer mindestens neun Monate.

festgeschriebenes Konzept haben, das nicht verändert wird. (2) Modifizierte Programme beruhen auf einem absolvierten Programmzyklus, wurden überarbeitet und neu aufgelegt, ohne dass die überarbeitete Version im Verlauf adaptiert wird. Im Vergleich zur reflexiven/formativen Entwicklungsperspektive, wird dabei auf Synergien verzichtet.

(3) Das reflexive/formative Programm ist als Modellprogramm innovationsfähig konzipiert, d.h. Erfahrungen, Befunde und Entwicklungen fließen in die Programmgestaltung zurück. Modellvorhaben sind „Maßnahmen [...], die Erkenntnisse bringen sollen im Hinblick auf Entwicklung, Verwirklichung sowie Erprobung neuer Methoden oder Konzeptionen oder die Überprüfung sowie Weiterentwicklung bestehender Methoden oder Konzeptionen“⁵⁰. Das Programm arbeitet mit Rückkopplung zwischen den Programmebenen und kann während der Laufzeit angepasst werden.

Implementierung (Wege) Entwicklung / Gestaltung	Externe Schulungen	Interne Schulungen	Operative MultiplikatorInnen	etablierte Fachkräfte	Funktions-einheit für Programm-entwicklung u. -durch-führung	Wissensch. Begleitung / Evaluation
Statisch						
Modifiziert						
Reflexiv / Formativ / Modell- programm	KBZ	KBZ	KBZ u.a.	SPMA	KBZ	KBZ / Eva

Abbildung 5: Einordnung Handlungsprogramm nach Implementierungswegen und Genese

Voraussetzungen für diese reflexive/formative Qualität ergeben sich über die Implementierungswege und inwieweit diese für Rückkopplungen geeignet oder konzipiert sind. Die geringste Chance zur Rückkopplung haben z.B. externe Schulungen, mit denen die Zielgruppe in einem anderen Setting unterrichtet wird⁵¹. Interne Schulungen bewegen sich in der jeweiligen Praxis und nehmen idealerweise Bezug darauf. Operative MultiplikatorInnen sind speziell in Hinblick auf Programminhalte geschulte Fachkräfte, die punktuell die Praxis aufsuchen und wieder verlassen.

⁵⁰ BMJFG (10.1.1983): zit. nach Häußler/Stößel et al. (1988): 33.

⁵¹ Z.B. das Programm „Sprache fördern 2001, Leipzig.

Wesentlich intensiver wirkt die Präsenz von Fachkräften, die in die Organisationen implementiert werden.⁵² Dann ist Rückkopplung möglich – bedarf jedoch entsprechender Strukturen. Dies ist dann gegeben, wenn organisatorische Einheiten der Programmentwicklung, die Erkenntnisse aus der Programmdurchführung aggregieren und unter Bezugnahme zur Programmsteuerung in die Praxis zurückspeisen. Damit verfügt ein Programm über eine reflexive Ebene, die durch eine weitere Metaperspektive ergänzt werden kann, die der Wissenschaftlichen Begleitung und/oder Evaluation. Dieses Zusammenspiel von Steuerungs-, Entwicklungs- und Überprüfungs- sowie Bewertungselementen ist das Merkmal von Modellprogrammen (und in der Regel als Bedingung in den jeweiligen Fördervoraussetzungen festgelegt)⁵³.

Das Handlungsprogramm hat das Format eines Modellprogramms, das als solches darauf ausgerichtet ist, „die Erprobung neuer Wege und die Anpassung bestehender sozialstaatlicher Interventionen an veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen“⁵⁴ zu realisieren. Das Komplexziel der Bearbeitung von Folgen sozialer Benachteiligung von Kindern verlangt einen multimodalen Ansatz, d.h., es werden verschiedene Wege gewählt⁵⁵. Daraus ergibt sich das breite Repertoire von Methoden und ihrer Reichweite. Eine zentrale Position hat das KBZ als funktionales Element der Programmentwicklung und –durchführung. Daneben ist der Einsatz von sozialpädagogischen MitarbeiterInnen als in den Einrichtungen etablierte Fachkräfte das intensivste Implementierungsmoment des Programms. Die temporäre Evaluation in der Fortschreibungsphase kennzeichnet standardgemäß das Programm als Modellprogramm.

2.5.4 Zusammenfassung

Das Handlungsprogramm hat, gemessen an den empirisch belegten Befunden zu Gelingensfaktoren von Programmen⁵⁶ gute Voraussetzungen: „Mit robusten und zeitlich stabilen Effekten kann umso eher gerechnet werden, je höher die Qualitätsstandards der Programme sind und je besser die Interventionen implementiert werden“⁵⁷. Dazu gehört die holistische strategische Ausrichtung, der multimodale Zugang zu mehreren Zielgruppen, die Vielfalt der Instrumente und der Implementierung in ihre Wirkungsebenen, die Programmdauer sowie die emergente und reflexive Entwicklungsperspektive des Programms unter Einbezug von Programmsteuerung, -entwicklung und -überprüfung.

Inwieweit sich die eben genannten Einschätzungen zu Gelingensfaktoren für dieses Programm bestätigen lassen, ist eine begleitende Perspektive für die Evaluation. Die hier entworfene Programmsystematik und die Ableitung der spezifischen Merkmale des Handlungsprogramms dienen als Kategorien der Ableitung

⁵² Z.B. die Programme „Sprache & Integration“ und „Bildungschancen“.

⁵³ Vgl. Häußler/Stöbel et al. (1988): 37.

⁵⁴ Haubrich (2009): 81.

⁵⁵ Vgl. Beelmann (2006): 159.

⁵⁶ Fingerle (2011) / Fröhlich-Gildhoff (2011/2012)/ Beelmann (2006) / Mayr (2000).

⁵⁷ Mayr (2000), 149.

von Fragestellungen dafür. So ist von Interesse, inwieweit die identifizierten Strategien die genannten Zielgruppen erreichen, welche Interventionen von der Dauer des Programms profitieren und welche Implementierungswege in Bezug auf die Entwicklungsperspektive des Programms begründet sind und wirksam werden.

Die Einordnung fundiert darüber hinaus das weiterführende Interesse der Evaluation, die Dynamik des Aufeinandertreffens von Programm und Praxis zu betrachten. Programmevaluationen beschränken sich meist auf eine Wirkungsmessung. U.E. ist die Untersuchung von Implementierungsbedingungen in der Frühpädagogik jedoch für das Verständnis von Wirkung unerlässlich – und könnte zudem einen Beitrag für die Planung von Programmen in diesem Bereich leisten (siehe Kap. 4 Evaluation der Programmdurchführung und -entwicklung, ab S. 109).

3 Auswahl und Beteiligungsverfahren

3.1 Vorbemerkung

Das Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ sieht sich vor die Herausforderung gestellt, zusätzliche Ressourcen für Einrichtungen bereitzustellen, die mehr Kinder in schwierigen Lebenslagen mit daraus folgenden höheren Entwicklungsrisiken betreuen als andere Kitas. Ein qualifiziertes Auswahlverfahren soll sicherstellen, dass diejenigen Einrichtungen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen, die in besonderem Maße von dieser Problematik betroffen sind und daher für die intensive pädagogische Bearbeitung von Entwicklungsrisiken bei Kindern entsprechend ausgestattet werden sollen (Bedarfsorientierung der Auswahl). Gleichzeitig muss das Auswahlverfahren transparente und für Außenstehende nachvollziehbare und überprüfbare Indikatoren nutzen, um von der Wissenschaft, von der Politik, wie auch durch die Verwaltung und die Fachpraxis anerkannt zu werden. Hierfür muss ein Verfahren gefunden werden, das auf Datenbestände zurückgreift, die turnusmäßig erhoben werden, deren Instrumente bewährt und mithin akzeptiert sind, das den wissenschaftlichen Gütekriterien (Objektivität, Validität und Reliabilität) entspricht und das von den Ressourcenempfängern nicht beeinflusst werden kann.

Der nachfolgende Berichtsteil stellt die Ergebnisse dieses Schwerpunktes der Evaluation des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ dar. Dokumentiert werden zunächst das ursprüngliche Auswahlverfahren und seine Bewertung. Im Weiteren wird eine Einordnung des Auswahlverfahrens in bestehende Praxismodelle in der Bunderepublik geleistet sowie die Prüfung des Verfahrens und deren Ergebnisse in differenzierter Form vorgestellt. Vorweg genommen werden kann bereits an dieser Stelle, dass im Ergebnis des Evaluationsprozesses das bestehende Verfahren im Grundsatz bestätigt wurde. Das bedeutet, dass die dem Verfahren zu Grunde gelegten Indikatoren insbesondere hinsichtlich ihrer Validität und Reliabilität überprüft wurden. Des Weiteren wurden die

einzelnen Arbeitsschritte des Verfahrens anhand eines multi-methodischen Designs überprüft und in Teilen weiterentwickelt. Mithin steht im Ergebnis der Evaluation ein geprüftes Verfahren, das geeignet ist, die oben angesprochene und im nachfolgenden Verlauf noch vertiefend zu betrachtende Problematik der Verteilungsgerechtigkeit von Ressourcen im systematischen Kontext des Evaluationsprojektes zu bearbeiten und zumindest zu einem großen Teil aufzulösen (siehe hierzu auch die synoptischen Ausführungen zu anderen Verfahren, Kap 3.7, S. 53).

3.2 Vorgehen

Für den Vorgang des Prüfens muss stets ein Wissen darüber vorhanden sein, was wahr bzw. richtig ist⁵⁸. Auch eine Annäherung an die Wahrheit gelingt nur, wenn entsprechendes Praxiswissen verfügbar ist. Für die Evaluation bedeutet dies zunächst, sich auf die Rolle des externen Beobachters zu konzentrieren, der – unbeeinflusst von internen Prozessen und Praxiskenntnissen – Zusammenhänge herausarbeiten kann, die für die Überprüfung, Bewertung und Weiterentwicklung des Verfahrens von Relevanz sind. Daraus folgt, dass zunächst lediglich geprüft werden konnte, ob die Indikatoren richtig berechnet worden waren, nicht aber, ob die richtigen Einrichtungen ausgewählt worden sind.

Dieser zweite Aspekt sollte mittels verschiedener empirischer Zugänge thematisiert und überprüft werden. Dazu wurden verschiedene am Handlungsprogramm beteiligte Akteure – pädagogische Fachkräfte, Kita-Leitungen, Trägerverantwortliche, SPMA, MitarbeiterInnen des KBZ – mit qualitativen und quantitativen Methoden – ExpertInnen- und Gruppeninterviews, Fragebogenerhebung befragt. Einen Schwerpunkt bildete dabei die in der zweiten Projektphase durchgeführte Befragung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Diese Befragung richtete sich an ca. 30% aller Dresdner Kindertageseinrichtungen und war in diesem Sinne auch als kontrastierenden Studie – Kitas mit und ohne Berührungen zum Handlungsprogramm – angelegt. Hier ging es also auch um die Frage, ob mittels des bestehenden Auswahlverfahrens die richtigen Einrichtungen ausgewählt werden, also jene Kitas, die in besonderem Maße mit risikobehafteten Lebenslagen von Kindern, damit verknüpften Entwicklungsrisiken bzw. Förderbedürfnissen und daraus folgend mit höheren pädagogischen Anforderungen konfrontiert sind. Als eines der Ergebnisse dieser Fachkräftebefragung wurde die Treffsicherheit des bestehenden Verfahrens bestätigt. Es zeigten sich hinsichtlich der Betroffenheit der Einrichtungen von belasteten Lebenslagen und damit verbundenen – beobachteten – Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindern statistisch signifikante Unterschiede zwischen Einrichtungen, die am Handlungsprogramm teilnehmen bzw.

⁵⁸ In der Philosophie u.a. bei Habermas wird das Attribut "wahr" bei Erkenntnisprozessen in der objektiven Welt verwendet. Hingegen bezieht sich das Attribut "richtig" auf Normen in der sozialen Welt. Eine "richtige" Auswahl von Kindereinrichtungen würde demnach auf eine moralische Beurteilung zielen und nicht auf die ja eigentlich gesuchte Übereinstimmung mit der objektiven Welt. Auch der empirische Rationalismus nutzt bei Erkenntnisprozessen von wahren bzw. vorläufig wahren Aussagen diese Begrifflichkeit. Aufgrund der Lesbarkeit wird im folgenden Bericht diese Unterscheidung missachtet und mit der Umgangssprachen Formulierung "richtig" ausgewählt argumentiert. Habermas (1997).

teilnahmen und solchen, bei denen dies nicht der Fall ist. Wenngleich ein Ranking der angezeigten Belastungen auf Basis der Befragung nicht identisch mit dem durch das Verfahren ermittelte ist, so kann aufgrund der Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass das bestehende Verfahren einen hohen Problem- und damit Zielbezug aufweist.

3.3 Probleme

Eine zentrale Zielstellung der Evaluation des Auswahlverfahrens bestand neben der Prüfung der bereits genutzten Indikatoren (sekundärstatistische Daten) darin, weitere geeignete Indikatoren zu identifizieren und im Sinne einer Schärfung in das bestehende Modell zu integrieren. Dazu wurden u.a. ähnliche Verfahren oder solche mit ähnlicher Zielstellung (Auswahl von Kindertageseinrichtungen für besondere Finanzierungs-/ Leistungsbedarfe) recherchiert und überprüft. Diese Überprüfung lieferte zwar durchaus interessante Hinweise zu weiteren, gegenstandsangemessenen Indikatoren. Allerdings zeigten sich, auch im Hinblick auf das Evaluationsziel der interkommunalen Übertragbarkeit des Verfahrens, diesbezüglich durchweg große methodische (Differenzierungsgrad/ Stadtteilbezug) bzw. datenschutzrechtliche Probleme (Daten zu Familienstand, Migrationshintergrund auf Einrichtungsebene), so dass hieraus keine substanziellen Veränderungen am Verfahren resultierten. Hinzu traten Unwägbarkeiten hinsichtlich der – interkommunal gewährleisteten – Verfügbarkeit potenziell zu nutzender Daten als Hindernis für eine entsprechende Erweiterung des Verfahrensmodells. Dieses Problem betraf schließlich auch die, u.a. mit der Fachkräftebefragung intendierte, Entwicklung von Indikatoren, die im Gegensatz zu den vorliegenden sekundärstatistischen Daten eine größere Nähe zu den Lebenslagen der Kinder und ihrer Familie aufweisen und daher Informationen zu Entwicklungsrisiken etc. gewissermaßen aus erster Hand liefern können. Hier zeigte sich, dass sowohl mit Blick auf das entwickelte Erhebungsinstrument als auch die Rückmeldungen aus der Praxis differenziertere und im Sinne von Validität genauere Indikatoren denkbar und sinnvoll sind. Dem entgegen steht jedoch neben den zu erwartenden datenschutzrechtlichen Schwierigkeiten, dass solche Indikatoren zwingend eine regelmäßige Primärdatenerhebung und –analyse in allen Einrichtungen innerhalb des Zuständigkeitsbereiches eines örtlichen Trägers erfordern, was einen hohen zeitlichen und finanziellen Aufwand impliziert und daher einem turnusmäßigen, kompakten Auswahlverfahren entgegen steht. Ferner werden durch ein solches Verfahren bzw. mit Blick auf neue Primärindikatoren die eingangs formulierten Kriterien der Unbeeinflussbarkeit, Reliabilität und Akzeptanz als zu verhandelndes Problem aktualisiert.

3.4 Weiteres Vorgehen

Aufgrund dessen und des bestehenden Evaluationsauftrages wurde im 4. Quartal 2014 schließlich ein anderer Weg beschritten. Im Rahmen der Evaluation wurden die aktuellen statistischen Sekundärdaten für eine Berechnung des Mehrbedarfsindex² 2015 zusammengetragen, aufbereitet und mit den gleichen

Indikatoren und Gewichten wie im ursprünglichen Verfahren berechnet (Reliabilität). Ergänzt wurde dieses Vorgehen durch umfangreiche statistische Berechnungen mit dem Ziel, die Validität und Reliabilität des vorliegenden Verfahrens zu überprüfen und ggf. Korrekturen vornehmen zu können. Neben den statistischen Kennzahlen wurde das Praxiswissen von wichtigen Akteuren in die Überprüfung einbezogen (Validität).

3.5 Vorstellung und Rekonstruktion des Auswahlverfahrens 2012

3.5.1 Die Auswahlphasen

Das Dresdner Handlungsprogramm reagiert auf lebenslagenbedingte Risiken des Aufwachsens und der Entwicklung von Kindern in Folge sozialer Ungleichheit und Benachteiligung. Demzufolge sind diejenigen Kindertagesstätten zu unterstützen und zu beteiligen, in denen stärker als in anderen Einrichtungen Risiken und Folgen sozialer Ungleichheit vorfindlich sind und – damit verknüpft – besondere pädagogische Herausforderungen zu bewältigen sind. Um einen solchen Zugang von vornherein zu gewährleisten, wurde vom Kompetenz- und Beratungszentrum ein empirisches, sozialwissenschaftlich begründetes dreiphasiges Auswahl- und Beteiligungsverfahren für Kitas entwickelt.

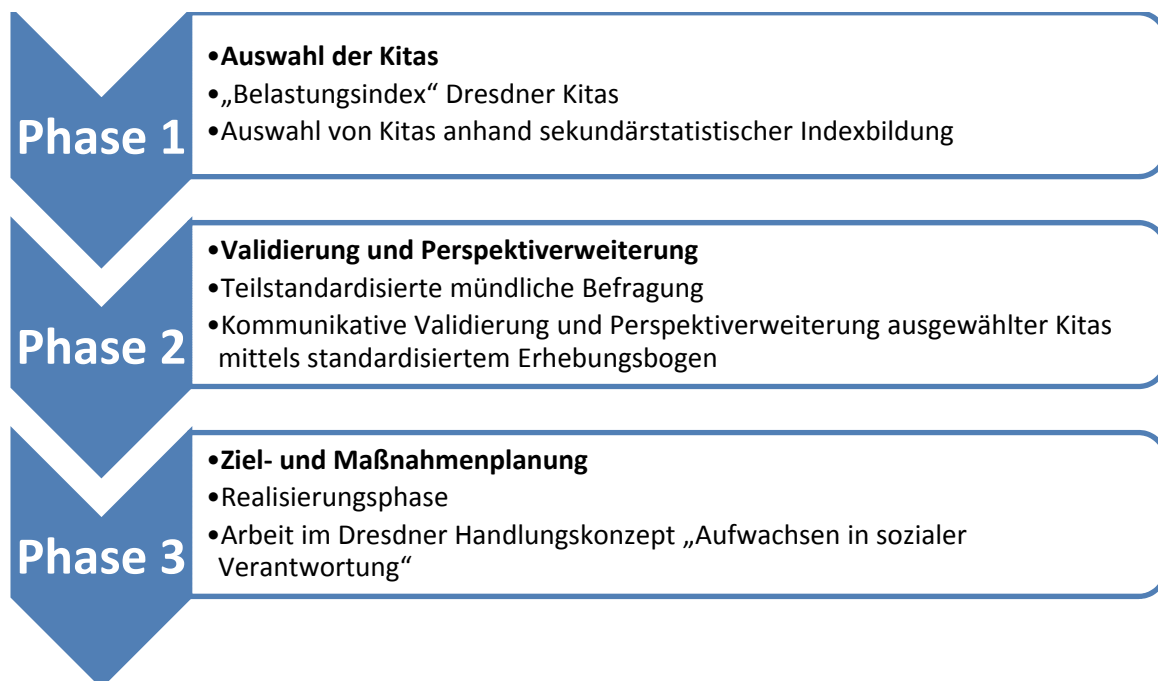


Abbildung 6: Auswahl- und Beteiligungsverfahren des KBZs im Dresdner Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

In der Phase 1 wird ein Bedarfsindex erstellt, nachdem durch ein Ranking die ersten 32 Einrichtungen ausgewählt wurden. Diese vorläufige Auswahl wurde in der Phase 2 durch eine teilstandardisierte

Befragung der Fachkräfte validiert. In der Phase 3 beginnt mit der Ziel- und Maßnahmenplanung die Arbeit im Handlungsprogramm (Beteiligungsverfahren). Vorrangiger Gegenstand dieses Teils des Evaluationsprojektes war die Überprüfung und Weiterentwicklung von Phase 1, dem statistischen Auswertungsverfahren. Das folgende Kapitel stellt die Indexbildung ausführlich dar.

3.5.2 Der Dresdner Mehrbedarfsindex

Der Index basiert auf drei Teilindizes: 1.) den Stadtteildaten, 2.) dem Beitragserlass und 3.) den Daten des Kinder- und Jugendärztlichen Diensts (KJÄD). Während die Stadtteildaten das soziodemographische Umfeld des Kindes bzw. der Kindertageseinrichtung beschreiben (Bezugsebene: Dresdner Stadtteile), sind die Daten Beitragserlass (sozioökonomische Situation der Herkunftsfamilie) und KJÄD (kindliche Entwicklung) auf das Kind bezogene Daten, das die jeweilige Einrichtung besucht oder besucht hat (Bezugsebene: konkrete Kita). Insofern kombiniert der Bedarfsindex verfügbare statistische Informationen zu den verschiedenen Bezugsebenen, welche unter Rekurs auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien qualifizierte Aussagen über den Bedarf in Kindertageseinrichtungen bzw. Sozialräumen durch soziale Benachteiligung ermöglichen.

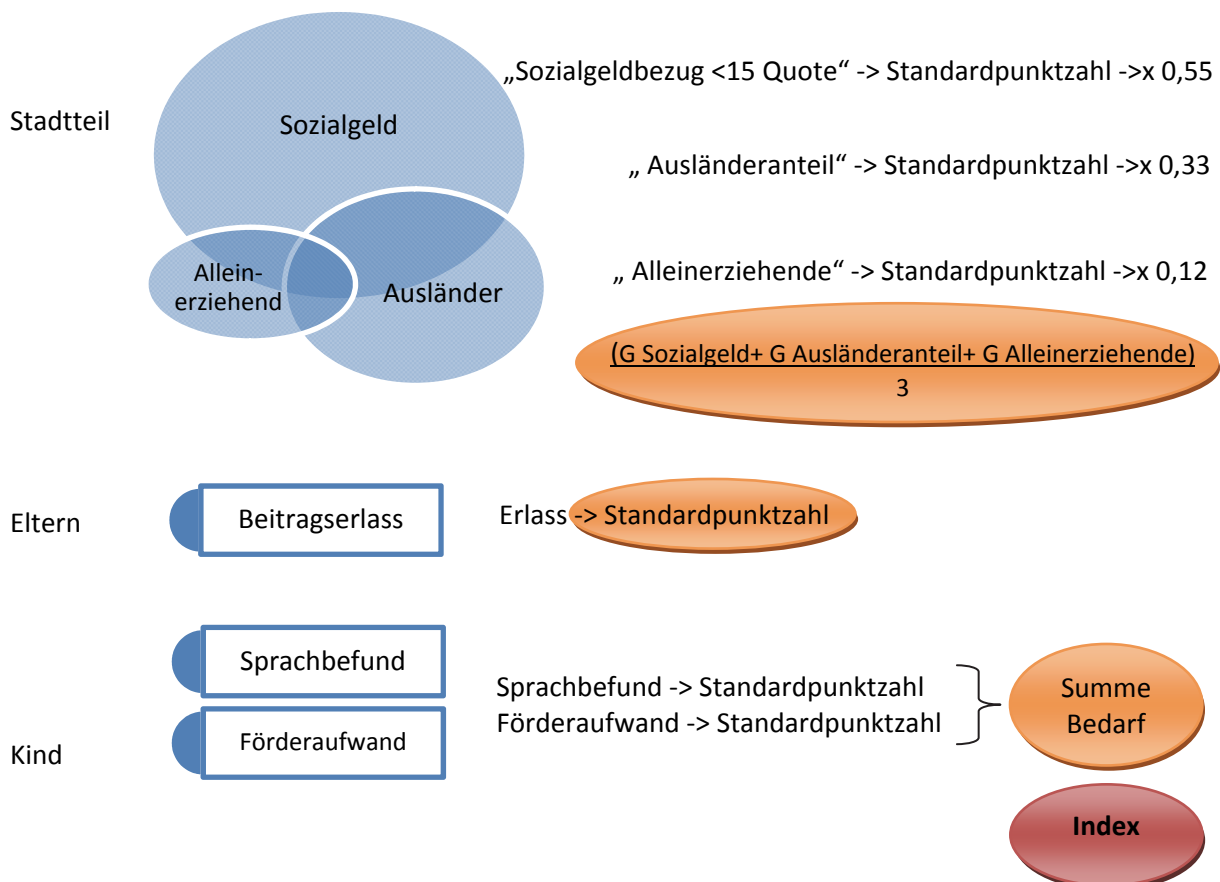


Abbildung 7: Das bestehende Auswahlverfahren

3.5.2.1 Index 1: Stadtteildaten

Die Stadtteildaten setzen sich aus der Quote des a.) Sozialgeldbezugs bei Hilfeempfängern unter 15 Jahre, b.) dem Ausländeranteil⁵⁹ und der c.) Alleinerziehendenquote zusammen. Alle drei Stadtteilquoten werden mit der Standardpunktzahl zwischen 0 und 100 standardisiert und mit speziellen Gewichten multipliziert. Schließlich werden die drei Produkte der Stadtteilquoten addiert und durch 3 geteilt. Die Gewichte sollen die Unterschiede in der Prognostizierung von Entwicklungsrisiken berücksichtigen.

Um die Gewichtungsfaktoren systematisch festzulegen, wurde die Methode der Bewertungsmatrix eingesetzt. Hierbei wurden die drei vorliegenden Stadtteildaten (Sozialgeldbezug <15, Ausländeranteil, Alleinerziehende) einzeln gegeneinander in ihrer prognostischen Aussage hinsichtlich möglicher Entwicklungsrisiken verglichen und gewichtet. Hierbei ist jeweils zu beurteilen, ob das eine Kriterium „wichtiger“, „gleich wichtig“ oder „weniger wichtig“ als das jeweils andere Kriterium ist. Die Wichtigkeit orientiert sich hier an einer sozialwissenschaftlich geleiteten Abwägung der vorliegenden datenbasierten Indikatoren. Demzufolge wird der Indikator „Sozialgeldbezug <15“ als Armut- und damit Risikoindikator gewichtiger eingeschätzt als die beiden anderen Indikatoren. Es ist zudem davon auszugehen, dass die beiden anderen Indikatoren teilweise im ersten einfließen, also z.B. eine alleinerziehende Mutter mit Migrationshintergrund im Sinne einer Bedarfsgemeinschaft mit einem nicht erwerbsfähigen Hilfebedürftigen unter 15 Jahren im ersten Indikator bereits mit einfließt.

	Sozialgeld- bezug < 15	Ausländer- anteil	Alleinerziehende	Σ	G
Sozialgeldbezug < 15	1	2	2	5	0,55
Ausländeranteil	0	1	2	3	0,33
Alleinerziehende	0	0	1	1	0,12
Σ				9	1

Punktverteilung (Lesehilfe):
 2 – Zeilenindikator wichtiger als Spaltenindikator
 1 – Zeilenindikator gleich wichtig wie Spaltenindikator
 0 – Zeilenindikator weniger wichtig als Spaltenindikator

Tabelle 1: Ermittlung der Stadtteilgewichte, Darstellung KBZ⁶⁰

⁵⁹ In der amtlichen Statistik werden Ausländer wie folgt definiert: „Ausländer ist jeder, der nicht Deutscher im Sinne des Artikels 116 Absatz 1 des Grundgesetzes ist. Dazu zählen auch Staatenlose und Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit. Personen, die sowohl die deutsche als auch eine andere Staatsangehörigkeit haben, gelten als deutsche Staatsangehörige. [...]“ <http://www.statistik.sachsen.de/genonline/online/data?operation=ergebnistabelleInfo&levelindex=3&levelid=1424944403693>, Zugriff am 26.02.2015.

⁶⁰ „Um den Lebenslagen von Kindern sowie den Zielstellungen des Handlungskonzeptes besser gerecht zu werden, werden für die drei Indikatoren des Index „Soziale Lage“ Gewichtungsfaktoren ermittelt. Hierzu dient eine Bewertungsmatrix, in der die drei Indikatoren paarweise miteinander verglichen und einzeln gegeneinander gewichtet werden.“ KBZ (2015) Das Verfahren: Dresdner Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ Auswahl- und Beteiligungsverfahren, S.6f.

Der Sozialgeldbezug <15 wurde also als Armutsindikator im Vergleich mit den beiden anderen Indikatoren am höchsten gewichtet, der Ausländeranteil höher als die statistischen Angaben zu Alleinerziehenden im Stadtteil. Durch eine entsprechende Berechnung ergibt sich schließlich der Gewichtungsfaktor G des jeweiligen Kriteriums.

Das KBZ hat o.g. Stadtteildaten unterschiedlich gewichtet. Dabei wurde davon ausgegangen, dass der Sozialgeldbezug den größten und der Alleinerziehenden-Anteil den kleinsten Einfluss auf zu erwartende, lebenslageninduzierte Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken haben. Für das Auswahlverfahren 2012 wurden bei den Sozialgeldempfängern und den Alleinerziehenden der Sozialatlas, 3. Fortschreibung, Datenstand 31., Dezember 2009, genutzt und bei der Ausländerquote der Stadtteilkatalog (www.dresden.de).

3.5.2.2 Index 2: Beitragserlass Eltern

Eltern mit einem geringen Einkommen erhalten auf Antrag eine Reduzierung oder einen kompletten Beitragserlass der Betreuungskosten (Elternbeitrag). Mithin indiziert ein Beitragserlass eine unterdurchschnittliche Einkommenslage und bildet damit ein Risiko sozialer Benachteiligung in den betroffenen Familien ab. Aufgrund dieses Erlasses können Daten zusammengestellt werden, aus denen hervorgeht, wie viele Kinder mit Beitragserlass eine Einrichtung besuchen. Die Erlassquote aller Krippen- und Kindergartenkinder in einer Einrichtung wird ebenfalls standardisiert und fließt als zweiter Teilindex in den Gesamtindex ein.

3.5.2.3 Index 3: Kindbezogene KJÄD Daten

In Sachsen findet unter allen Kindern das Sprachscreening SSV in den Kitas statt, das von Hannelore Grimm entwickelt wurde und durch die Ärzte des Kinder- und Jugendärztlichen Dienst durchgeführt wird. In diesem Test werden 3- oder 4-jährige Kinder sprachdiagnostisch und motorisch mittels eines standardisierten Verfahrens getestet. Die Ergebnisse werden von der kommunalen Gesundheitsberichterstattung aufbereitet und auf Kitaebene zusammengestellt. Zudem wird für Dresden ein Förderaufwand nach § 53 SGB XII⁶¹ ermittelt, der neben dem Sprachtest in die Berechnung des

⁶¹ Der Förderbedarf nach § 53 SGB XII setzt sich aus folgenden Items zusammen und wird durch den KJÄD zusammengestellt und berechnet; Quelle KJÄD 20.11.2014:

Förderbedarf F	Empfehlung von Frühförderung durch Frühförderstelle
Förderbedarf I	Empfehlung für Integrationsplatz in einer Integrations-Kita
Förderbedarf H	Empfehlung zum Besuch einer heilpädagogischen Tagesstätte bzw. heilpädagogischen Gruppe
Förderbedarf F+I+H	Förderbedarf zusammengefasst, nach §53 SGB XII, Eingliederungshilfen
"F+I+H-Förderbedarf" minus "I+H Förderstatus"	Empfohlener Förderbedarf durch KJÄD abzüglich der Kinder mit bereits festgestelltem, bekanntem Förderstatus I+H
Verstärkter Förderaufwand in der Kita (A+B bzw. einschließlich X) aller Kinder einschließlich Förderstatus I+H+F	Jedes Kind wird nur einmal in die Variable einbezogen unabhängig, wieviele Auffälligkeiten hinsichtlich Screeningergebnisse (A- ODER B- bzw. ODER X-Befunde) der Feinmotorik (FM), Grobmotorik (GM) und Sprachentwicklung (Sprache) ermittelt worden sind (Feinmotorik ODER Grobmotorik ODER Sprachentwicklung), Mehranforderung an die ErzieherInnen

Index' einfließt. Diese Daten beinhalten unmittelbar kindbezogene Informationen, die insofern von Relevanz sind, als durch die wissenschaftliche Forschung ein Zusammenhang zwischen Entwicklungsverzögerungen und -benachteiligungen sowie dem Aufwachsen in sozial deprivierten Lebensbedingungen nachgewiesen werden konnte.⁶² Sprachtest und Förderaufwand werden standardisiert und miteinander addiert. Die Summe bildet schließlich den Index 3 „Summe Bedarfe“. Aufgrund der mitunter geringen Fallzahl getesteter Kinder pro Jahrgang wurden bei der Berechnung immer drei Jahrgänge addiert. Falls in allen drei Jahrgängen weniger als 10 Kinder getestet werden konnten, wurde für diese Einrichtung kein Indexwert erstellt.

3.5.3 Quartilsampel

Um einen anschaulichen Bewertungsmaßstab der einzelnen Indizes zu haben, wurde eine sogenannte Quartilsampel entwickelt. Eine Ampel mit vier Signalfarben signalisiert den jeweiligen Quartilsabschnitt innerhalb des 'Teilindex'. Somit können für jeden der drei Indizes die spezifischen Risiken beleuchtet werden.

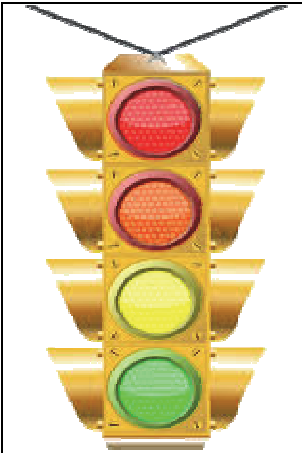
		Annahme	Gewichte
	rot	Es ist sehr wahrscheinlich mit sozialen Risiken zu rechnen.	1,8
	orange	Es ist eher mit sozialen Risiken zu rechnen.	1,6
	gelb	Es ist kaum mit sozialen Risiken zu rechnen.	1,4
	grün	Es ist eher nicht mit sozialen Risiken zu rechnen.	1,2

Abbildung 8: Quartilsampel

Darüber hinaus werden die jeweiligen Quartile mit den Faktoren 1,2 bis 1,8 gewichtet und bilden zusammen den additiven Gesamtindex. Die Quartilsgewichte verändern die Daten nur insofern, als dass bei einer gedachten Linie eine Linie mit Treppenstrukturen entsteht (Die Linie zwischen den Einrichtungen dient in allen Abbildungen der besseren Veranschaulichung. Trotzdem bleiben es diskrete Werte, die mathematisch unverbunden sind). In Tabelle 2 und Abbildung 9 wird illustriert, wie aus der

Verstärkter Förderaufwand in der Kita (A+B bzw. einschließlich X) der untersuchten Kinder einschließlich F Förderstatus ohne I+H Förderstatus

Jedes Kind wird nur einmal in die Variable einbezogen unabhängig, wieviele Auffälligkeiten hinsichtlich Screeningergebnisse (A- ODER B- bzw. ODER X-Befunde) der Feinmotorik (FM), Grobmotorik (GM) und Sprachentwicklung (Sprache) ermittelt worden sind (Feinmotorik ODER Grobmotorik ODER Sprachentwicklung), Mehranforderung an die ErzieherInnen; ohne die Kinder, bei denen bereits ein Förderstatus I+H besteht.

⁶² Vgl. u.a. Hock, B./ Holz, G./ Wüstendörfer, W. (2000), Siegel (2012), Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2005).

Linie (Bedarf: blau) eine nach oben steigende Linie (Gewichteter Bedarf - G-Bedarf: rot) entsteht, ohne dass sich dabei die Struktur verändert. Allerdings wird in der Kombination der drei Indizes durch die Quartilsgewichtung sichergestellt, dass höhere Risiken evident stärker in den Gesamtindex eingehen.

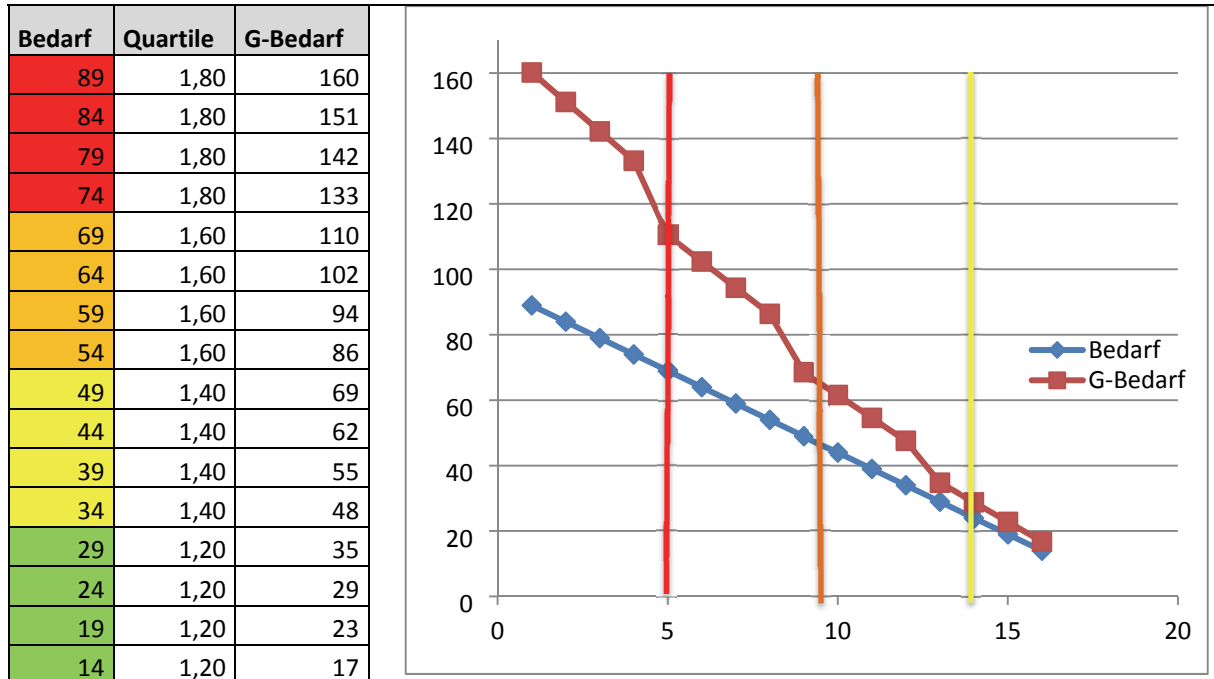


Tabelle 2: Beispiel Quartilsberechnung

Abbildung 9: Beispiel Quartilsdiagramm

3.5.4 Zusammenführung der 3 Indizes

In der folgenden Grafik sind alle drei Einzelindizes gestapelt dargestellt, das heißt, dass die Indizes Stadtteil, Beitragserlass und KJÄD Befund grafisch übereinander abgebildet sind. Hier zeigt sich, dass sich die drei Indizes in der Addition nicht aufheben, sondern überlagern.

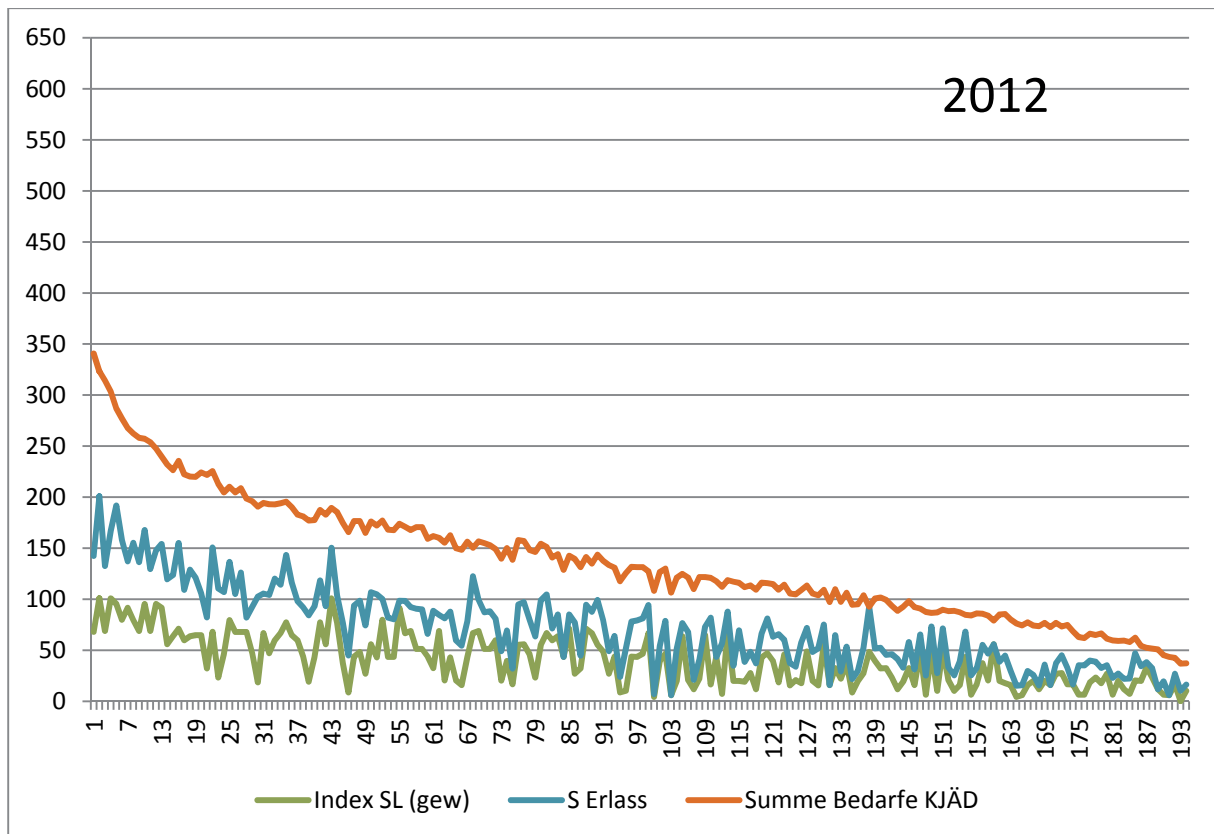


Abbildung 10: Auswahl 2012, Teilindizes gestapelte Darstellung der Einzelindizes

Schließlich werden die Quartile der drei Indizes, wie zuvor beschrieben, mit dem jeweiligen Quartilsgewicht⁶³ multipliziert und ergeben damit den Gesamtindex (Abbildung 11). Das Quartilsgewicht verstärkt die jeweilige Belastung und macht sie mit den vier Quartilsfarben (Rot, Orange, Gelb, Grün)sichtbar. In der Tabelle mit allen Einrichtungen (vgl. auch Abbildung 35, S.103) wird das belastete Stadtteilquartil (ein Viertel aller Daten), der schlechteste Quartilsbereich der KJÄD Daten und das höchste Beitragserslass-Viertel mit der Farbe Rot attribuiert und dem Gewicht 1,8 multipliziert. Damit stellt das Quartilsgewicht eine optische und rechnerische Hervorhebung dar.

Nach dem Gesamtindex werden alle Kitas numerisch absteigend gelistet. Hierfür wurden Daten für 194 Einrichtungen berechnet.

⁶³ 1. Quartil mit 1,2
 2. Quartil mit 1,4
 3. Quartil mit 1,6
 4. Quartil mit 1,8

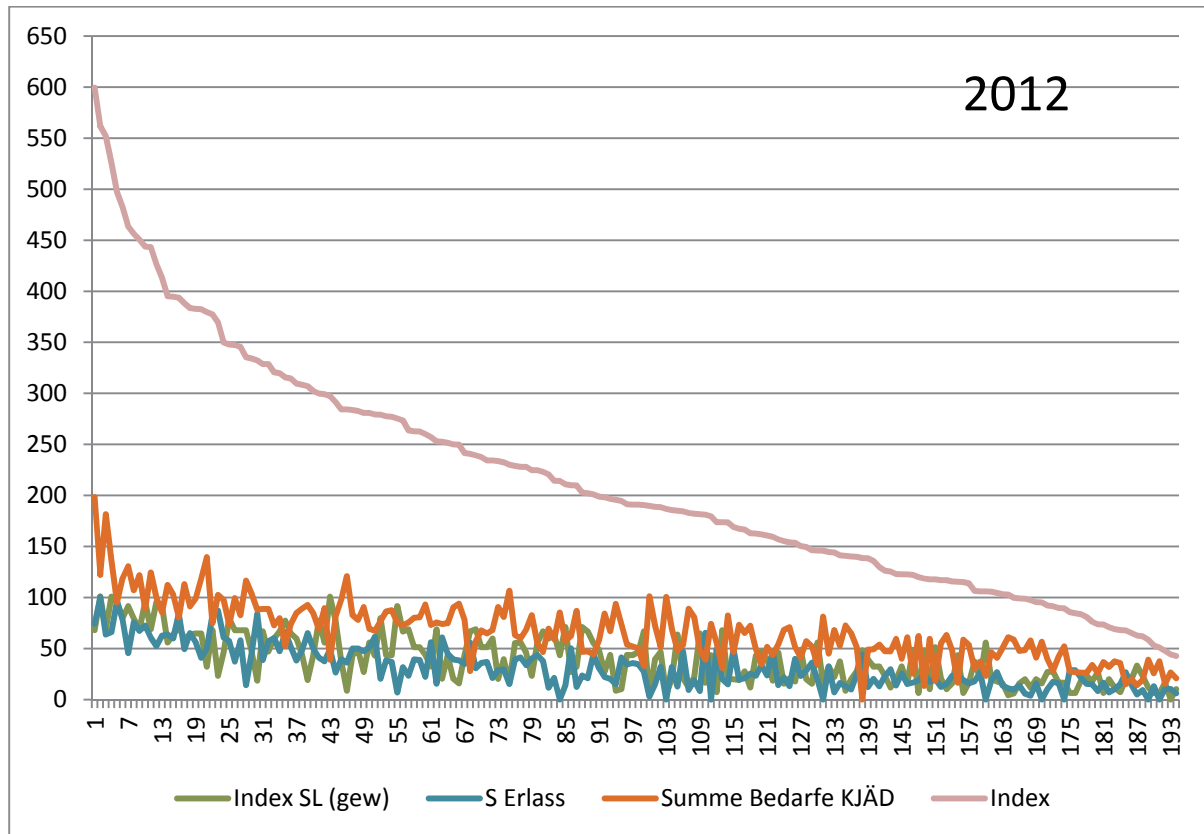


Abbildung 11: Auswahl 2012, Einzelindizes - und Gesamtindex

Der so gebildete Index versucht Verteilungsgerechtigkeit herzustellen, indem Einrichtungen, die mit besonderen Belastungen in der Arbeit mit Kindern konfrontiert werden, anhand begründeter Indikatoren identifiziert und schließlich mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet werden können.

3.6 Gerechte Ressourcenverteilung

Kindertageseinrichtungen gehören zu den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Wenn man sich über die Ressourcenvergabe bei Kindertageseinrichtungen verständigen will, muss man sich zunächst mit den Aufgaben einer Kita auseinandersetzen, um danach die Ressourcenausstattung beurteilen zu können. Aus der ursprünglichen Betreuungsfunktion für berufstätige Eltern ist ein ganzheitlicher Anspruch gewachsen, der durch die Säulen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag⁶⁴ dargestellt wird. Darüber hinaus soll die Kita auch ein Ort sein, in dem die Folgen von sozialer Benachteiligung bearbeitet werden. Dies ist ein umfangreicher Aufgabenkomplex, der nicht nur für jedes Kind gleich abgesichert werden

⁶⁴ vgl. auch SächsKitaG § 2, Absatz 2

muss, sondern auch, im Falle von sozialer Benachteiligung, differenziert auf die lebensweltlichen Startbedingungen eines jeden Kindes zugeschnitten werden müsste.

Ressourcen als ökonomische Kategorie zeichnen sich dadurch aus, dass ihr Umfang begrenzt ist und ihr Einsatz eine steuernde Funktion haben sollte. Daher können die Ausgaben der Kita nicht per se unbegrenzt erhöht werden. Falls mehr Ressourcen eingefordert werden, muss dies gesamtgesellschaftlich legitimiert werden. Wenn von der Politik als Vertreterin des repräsentativen Volkswillens Chancengleichheit für alle heranwachsenden Kinder angestrebt wird, muss die Umsetzung dieses Ziels transparent sein, müssen die eingesetzten Ressourcen passgenau sein und schließlich für die Gesellschaft einen Nutzen haben, sei es, dass dadurch der Handlungsmaxime der Chancengerechtigkeit entsprochen wird, sei es, dass durch Bildung das Risiko von zukünftigen Integrationsschwierigkeiten, bspw. in den Arbeitsmarkt, reduziert wird. In diesem Zusammenhang wird auch von Investition in die frühkindliche Bildung als Kapital und Renditeerwartung⁶⁵ gesprochen.

Daneben steht das pädagogische Handeln, das diametral zu den ökonomischen Implikationen steht und öfters auch im Widerspruch zur Ressourcenorientierung. Während ökonomisches Denken auf Gewinn und Rentabilität fokussiert ist, das sich besonders an Effektivitäts- und Effizienzkriterien orientiert⁶⁶, ist Frühpädagogik an der Erreichung von Entwicklungszielen interessiert. Beispielsweise sollte das Kind in den jeweiligen Entwicklungsstufen bestimmte motorische und kognitive Fähigkeiten erreicht haben. Die Unterstützung setzt an diesen Vorgaben an und versucht, mit einer besonderen Förderung Entwicklungshemmnisse abzubauen. Demnach würde nicht jedes Kind die gleichen Ressourcen bekommen, sondern das jeweilige Kind erhält so viele Ressourcenanteile, bis es den jeweiligen Bildungsstand bzw. einen bestimmten Schwellwert erreicht hat. Bei der sogenannten Investition in die frühkindliche Bildung muss daher diskutiert werden, woran sich die Wirksamkeit von Maßnahmen orientiert: Soll Kindern mit ungleichen Ausgangsbedingungen Unterstützung erteilt werden (politisches Handeln der Chancengerechtigkeit)? Soll Kindern mit Förderbedarf unabhängig von den Ursachen besondere pädagogische Arbeit zuteil werden? Oder sollen die Maßnahmen am zu erwartenden Erfolg (Ertrag, d.h. ökonomische Kategorie) gemessen werden?

Bevor in Kap. 3.7 (S. 53) verschiedene Projekte und Konzepte zur Ressourcenvergabe in Kitas im Kontext der Prävention von Folgen sozialer Benachteiligung vorgestellt werden, soll ein kurzer Überblick zu Problemen der Mittelvergabe gegeben werden, die neben dem Ausgleich von Benachteiligungen, die individuellen Bedarfslagen der einzelnen Kinder und die damit verbundenen notwendigen Ressourcen für Kitas begründen sollen. Die ungleichen individuellen Ausgangsbedingungen machen eine differenzierte, bedarfsorientierte Ressourcensteuerung notwendig. Allerdings ist eine bedarfsorientierte

⁶⁵ Gräwe-Meier (2011):109, vgl. auch Pfeiffer (2006).

⁶⁶ vgl. BMFSFJ (2005).

Ressourcenallokation nicht in allen Bundesländern implementiert. Nach Högbe⁶⁷ bestehen 16 unterschiedliche Allokationsmechanismen, die sich auf kommunaler Ebene weiter ausdifferenzieren würden. Die derzeitige Finanzierungspraxis im Bereich der frühkindlichen Bildung zeigt, dass kaum Konsens darüber besteht, welche bzw. wie viele Indikatoren in eine bedarfsorientierte Ressourcenverteilung eingehen sollten.⁶⁸

Högbe differenziert ungleiche Allokation von finanziellen Mitteln in vier Verteilungsmechanismen:

„1. *Angebote der lokalen Leistungserbringer*: Die Verteilung von Ressourcen basiert auf der Höhe der Angebote, die die lokalen Leistungserbringer – in Deutschland wären dies die Kommunen oder die Einrichtungsträger – selbst abgeben. Die Ressourcenempfänger weisen aus, welche finanziellen Mittel sie benötigen, um die geforderten Leistungen zu erbringen. Anders als bei der Spitzabrechnung sind hierbei jedoch gewisse Vorgaben einzuhalten, wodurch die anfallenden Kosten begrenzt werden.

2. *Politische Setzung*: Die Mechanismen der Ressourcenallokation werden durch politische Entscheidungsprozesse festgelegt. Politisch relevante Themen können so aufgegriffen und in Finanzierungsstrukturen umgesetzt werden. Ein Beispiel hierfür stellt die in einigen Ländergesetzen neu implementierte zusätzliche finanzielle Unterstützung von Sprachfördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen dar. Die Auswahl der Förderelemente beschränkt sich auf Maßnahmen im Rahmen der jeweiligen politischen Agenda.

3. *Historische Entwicklung*: Die aktuellen Finanzierungsstrukturen sind über die Zeit entstanden und basieren demnach auf früheren Finanzentscheidungen. So ist beispielsweise anzunehmen, dass sich die geringe Förderung von betrieblichen Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern [...] in den nächsten Jahren fortsetzt. Die historische Entwicklung ist im Rückblick oftmals nicht fachlich zu erklären und teilweise schwer nachzuvollziehen.

4. *Unabhängige Bedarfsfeststellung*: Die Bestimmung der Höhe der finanziellen Mittel, die einzelne Leistungsempfänger erhalten, erfolgt anhand fachlicher Anforderungen und wissenschaftlicher Methoden der Kostenkalkulation, die den tatsächlichen Ressourcenbedarf ermitteln. Einen konzeptuellen Rahmen für diese Form der Ressourcenallokation bieten formelbasierte Finanzierungsmechanismen.“⁶⁹

Für die Ressourcenvergabe an Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sollte die unabhängige Bedarfsfeststellung angestrebt werden, da sie auf zweckrationalem Handeln und berechenbarer Grundlage basiert. Wenn Einrichtungen den Ressourcenbedarf selbst ermitteln oder die Verfahren beeinflussen können, kann immer strategisches Handeln unterstellt werden. Bei politischer Setzung ist die Gefahr der Einflussnahme ebenso gegeben, wie Diskontinuität durch wechselnde politische Mehrheiten. Zudem können bei der Förderung nach (im Sinne von Max Weber) traditionellem Handeln weder Veränderungen berücksichtigt werden, noch sind die Prinzipien der Vergabe nachvollziehbar.

⁶⁷ Högbe (2014): 166ff.

⁶⁸ vgl. auch BJK (2008) und BJK (2009).

⁶⁹ Högbe (2014): 171f.

Daher sollten zusätzliche Ressourcen nach transparenten Kriterien vergeben werden. Damit diese Ressourcenvergabe als gerecht empfunden wird, müssen Kriterien für nicht verantwortete Ungleichheit zu Grunde gelegt werden. Kinder, die in prekären Lebenssituationen aufwachsen, sollen für diese ungleichen biographischen Startbedingungen durch besondere Zuwendung innerhalb der Kita besonders unterstützt, mögliche Entwicklungsrisiken und Belastungen dadurch vermieden bzw. kompensiert werden.

3.7 Verfahren und Instrumenten der Steuerung der Mittel- und Ressourcenvergabe

Zur Einordnung werden zunächst drei Prinzipien der Verteilung von Ressourcen und Mitteln dargestellt, bevor Instrumente und Verfahren verglichen werden.

Ressourcenvergabe⁷⁰ orientiert sich bei der Verteilung an drei wesentlichen Grundsätzen: (1) Entweder erhalten alle Adressierten pauschal die gleichen Ressourcen (bspw. Pro-Kopf-Zuschüsse für Einrichtungen und Kindergeld/Steuererleichterung für Eltern) oder (2) die Verteilung geschieht jeweils bedarfsorientiert. Das zweite Prinzip unterscheidet weitergehend zwischen den Begünstigten und vergibt die Mittel entweder an die Eltern oder in die Einrichtungen.

Hier lassen sich zwei normative Perspektiven erkennen: Erhalten die Eltern die Mittel, wird die Familie als Ort anerkannt, wo Armut wirkt und bewältigt werden muss – und bewältigt werden kann. Die Eltern werden als grundsätzlich wichtigste und fähige Bezugspersonen des Kindes verstanden.

Werden die Mittel an die Einrichtung vergeben, ist die Grundannahme, dass die finanziellen Mittel von den Eltern tendenziell nicht zur Kompensation von Benachteiligung des Kindes eingesetzt werden und diese Aufgabe an qualifizierte ErzieherInnen delegiert wird. Dabei wird (auch) unterstellt, dass professionelle Betreuung anders als die der Eltern auf die Kinder bzw. besondere Förderbedarfe derselben wirken, mit Fachkenntnis und Pädagogik auf die kindliche Entwicklung Einfluss nehmen kann.

(3) Der dritte Aspekt, über den bei Mittelvergabe entschieden werden muss, ist, wie frei die Empfänger bei der Ressourcenverwendung sind. Hier lassen sich ähnliche Unterscheidungen wie oben erkennen: Inwieweit wird es Eltern respektive Einrichtungen überlassen, Ressourcen zweckentsprechend zu verwenden oder inwieweit wird die Verwendung vorgegeben.

In der Praxis lassen sich Mischvarianten erkennen, je nachdem, wer die Ressourcen vergibt und je nach Zuständigkeit. So sind Träger von Kitas nicht zuständig dafür, Eltern zu alimentieren. Wenn Kitas auch Orte sein sollen, wo die Folgen von sozialer Benachteiligung bearbeitet werden, dann ist es folgerichtig, dass Einrichtungen mit einem größeren Anteil von Kindern mit Entwicklungsrisiken auch einen erhöhten

⁷⁰ vgl. dazu auch Mierendorff (2011).

Ressourcenbedarf zuerkannt bekommen.⁷¹ Je nach Zusammensetzung haben Einrichtungen unterschiedliche Herausforderungen zu bearbeiten. Eine bedarfsorientierte Finanzierung, die auf berechenbaren Indikatoren beruht, ist nicht nur gerechter, sondern bietet für die Einrichtungen auch die Absicherung, mit Kindern adäquat arbeiten zu können. Die indikatorenbasierte Förderung sollte daher neben der Grundfinanzierung auch spezielle Belastungsfaktoren für Kinder enthalten, die unter schwierigeren Lebensbedingungen aufwachsen. Daran knüpft sich die Frage, welche Daten in die Berechnung einfließen können, die valide und reliabel einen zusätzlichen Bedarf prognostizieren.

3.7.1 Untersuchten Standorte mit Präventionsprogrammen

Um das Dresdner Auswahlverfahren besser einzuordnen und abzusichern, wurde eine bundesweite

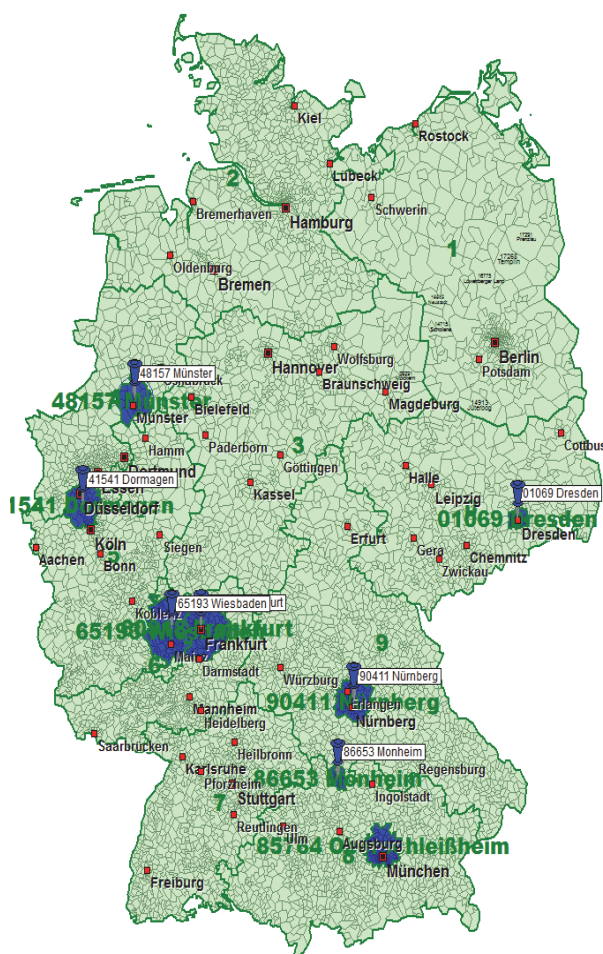


Abbildung 12: Untersuchte Standorte mit Präventionsprogrammen

Recherche von (ähnlichen) Präventionsprogrammen durchgeführt. Hierfür wurden verschiedene Standorte in Deutschland betrachtet. Dabei war das Ziel, unterschiedliche Steuerungsverfahren in Hinblick auf eine Übertragbarkeit für das Dresdner Handlungsprogramm zu untersuchen. Es soll weder eine flächendeckende Darstellung von Förderungen noch eine Wirksamkeitsprüfung vorgenommen werden.

- Münchner Förderformel
- Kinder im Mittelpunkt (Aachen)
- Präventionsprogramm zur Minderung und Vermeidung von Kinderarmut (Dormagen)
- Arbeitsprogramm gegen Kinderarmut in Nürnberg
- „Alle Chancen für ...!“ – Wiesbadener Programm zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung
- „Gemeinsam leben lernen“ Frankfurt am Main
- Präventionskette von der Geburt bis zur Ausbildung – Bildungsoffensive 2020 (Monheim)

Interessant ist die geographische Verteilung von Förderstandorten, die hier aber nicht weiter analysiert werden kann. Die meisten quantitativen Zugänge nutzen ebenfalls die Daten der Sozialberichterstattung.

⁷¹ BJK (2009).

Darüber hinaus werden bei anderen Programmen die Schuleingangsuntersuchungen verwertet, die aber in Dresden nicht auf die besuchten Kitas bezogen werden können. Weitere genutzte Items für die Vergabe von zusätzlichen Mitteln und Ressourcen sind Daten aus den Verfahren der Hilfen zur Erziehung, den U-Untersuchungen, den Wohngeldbezügen, den Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz sowie zusätzliche ärztliche Untersuchungen in benachteiligten Stadtteilen. Wenn eigene Erhebungen durchgeführt werden, sind das in der Regel qualitative Interviews bei ExpertInnen der Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere bei den praktizierenden Fachkräften. Von einer quantitativen Erhebung bei den Ressourcenempfängern wird abgeraten, da die Antworten Einfluss auf die Mittelvergabe haben⁷². Eine unabhängige und bedarfsorientierte quantitative Erhebung für die Erfassung von Risikolagen wird von wissenschaftlicher Seite gewünscht, ist aber derzeit aufgrund des aufwändigen Verfahrens nicht praktikierbar. Von Seiten der Politik müsste hierfür ein eigenes Erfassungssystem initiiert werden.

Nachfolgend werden verschiedene Standorte mit den jeweiligen Förderprogrammen synoptisch dargestellt, indem der Inhalt kurz skizziert und die Anknüpfungspunkte bzw. Grundlagen für die Ressourcenvergabe erörtert werden. Schließlich erfolgt bei jedem vorgestellten Programm eine Bewertung und Einordnung und, sofern möglich, werden hierbei Erkenntnisse fürs das Dresdner Programm zusammen getragen.

3.7.2 Münchner Förderformel

3.7.2.1 Inhalt / Ziel

Die Münchner Förderformel errechnet die Zuwendungen zur zusätzlichen Förderung der nach dem Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz BayKiBiG) geförderten Kitas der Stadt München und ergänzt damit die gesetzliche Förderung, die durch den Freistaat Bayern und die Kommunen gleichgewichtig getragen wird. „Ziel der Münchner Förderformel ist, zusammen mit der gesetzlichen Förderung nach BayKiBiG einen Finanzierungsrahmen zu schaffen, um Chancengleichheit, Fördergerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit für alle Münchner Kinder zu ermöglichen.“ Auf der Datenbasis des Münchner Bildungsberichts und des Kinder- und Jugendhilfemonitorings wurde die Münchner Förderformel entwickelt, um strukturelle Ansätze von mehr Bildungsgerechtigkeit zu realisieren.

$$f_e = k_{f_{kb}} \cdot \cdot 1 + e_{allg} + e_{ausfall} + e_{standort} + e_{öff} \cdot + k_{f_{u3}} + k_{f_{kont}} + m + i$$

f_e : = Bezuschussung einer Kindertageseinrichtung (BY + LHM)

$k_{f_{kb}}$: = kindbezogene Förderung nach BayKiBiG

e_{allg} : = Wertansatz in Höhe von 0,05 (= 5 % der BayKiBiG – Förderung)

$e_{ausfall}$: = Wertansatz in Höhe von 0,10 (= 10 % der BayKiBiG – Förderung)

⁷² Vgl. Hogrebe (2014): 189.

estandort : = Wertansatz in Höhe von 0,30 (= 30 % der BayKiBiG – Förderung)

eöff : = Wertansatz in Höhe von 0,0045 Prozent der BayKiBiG Förderung

= maximal für 15 zusätzliche Öffnungstage

je ein 1/220 der BayKiBiG-Förderung.

kfu3 : = Weitergabe der Bundesmittel für unter 3-Jährige über die Förderformel an Träger, welche die Kriterien der Förderformel erfüllen.

kfkont : = Wertansatz 5.274,06 € pro Kontingentsplatz

m : = Wertansatz Mietpauschale:

maximal 500 € bei Ü3 Plätzen bzw. 1.000 € bei U3 Plätzen pro Platz und Jahr (Pauschale nicht höher als die tatsächlich nachgewiesene Kaltmiete).

i : = Wertansatz 10.000 € pro Jahr für drei Jahre für innovative Besonderheiten.

Erläuterungen zu den Abkürzungen:

e = einrichtungsbezogener Faktor

kf = kindbezogener Faktor

3.7.2.2 Bewertung

Die Münchner Förderformel ist ein formalbasierter Ansatz, der Transparenz für die Einrichtungen schafft. Sie ist ein Zuschusssystem für alle Einrichtungsarten (Kinderkrippen, Kindergärten, Horte und Häuser für Kinder). Allerdings können die Kriterien und Schwerpunkte für die Förderung verändert und korrigiert werden, womit keine Kontinuität für die betroffenen und abhängigen Einrichtungen gewährt ist.

3.7.2.3 Quellen

Münchner Förderformel: <http://www.foerderformel.muc.kobis.de/> und http://www.kkt-muenchen.de/Aktuelles/pdf-Dateien/ZuschussrichtlinieApril2011Anlage%202_Teil1_Endfassung-2.pdf (26.09.2014)

Präsentation: Kommunale Bildungsplanung in der Landeshauptstadt München auf dem Fachkongress Inklusion und Partizipation 26. Juni 2013

http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/fachkongress/m__nchner_f__rderformel.pdf (26.09.2014)

Krauss, Günter (2006): Reform der Münchner Kita-Förderung Überlegungen und Vorschläge. . Institut für soziale und kulturelle Arbeit Nürnberg

<http://www.ris-muenchen.de/RII2/RII/DOK/SITZUNGSVORLAGE/1459024.pdf> (26.09.2014)

Krauss, Günter (2008): Mehr bildungs- Gerechtigkeit wagen. Überlegungen und Berechnungen. Zu einer Reform der Münchner Kita- Finanzierung

<http://www.ris-muenchen.de/RII2/RII/DOK/SITZUNGSVORLAGE/1459022.pdf> (26.09.2014)

Krauss, Günter (2009): Die Münchner Förderformel Bildungsgerechtigkeit, Innovationsförderung und Familienentlastung bei der Reform der Kita-Finanzierung. Institut für soziale und kulturelle Arbeit

Nürnberg <http://www.ris-muenchen.de/RII2/RII/DOK/SITZUNGSVORLAGE/2222301.pdf> (26.09.2014)

3.7.3 Programm: KiM – Kinder im Mittelpunkt, Ort: Aachen

3.7.3.1 Inhalt / Ziel

Das Programm KiM ist ein Konzept gegen Kinderarmut, das unterschiedliche, bereits vorhandene Aktivitäten in der Stadt zu einer Präventionskette sowie in ein Präventionsnetzwerk bündeln möchte.

3.7.3.2 Empirische Grundlagen: Quantitativ

Betrachtung der statistischen Zahlen der Sozialentwicklung.

- SGB II-Bezüge
- gesundheitliche Datenlagen aus Schuleingangsuntersuchungen und Bildungsverläufen
- weitere Daten sollen einbezogen werden:
 - Hilfen zur Erziehung, gesundheitliche Aspekte wie Übergewicht, Daten zu U-Untersuchungen, zu Wohngeldbezügen

3.7.3.3 Empirische Grundlagen: Qualitativ

Experteninterviews:

- Woran erkennen Sie in Ihrer Einrichtung Kinderarmut und mit welchen Problemen haben Sie zu kämpfen?
- Was unternehmen Sie gegen diese Anzeichen von Armut?

Ergebnisse (Auszüge aus Bericht S. 23ff.)

- qualitativ schlechtes Essen
- keine Teilnahme am Mittagessen
- keine wetterfeste Bekleidung
- keine regelmäßigen Arztbesuche
- Sprachproblematiken
- mangelnde Zahn- und Körperhygiene
- Unsicherheiten der Fachkräfte, ob Behinderung des Kindes vorliegt, oder ob Kind „nur“ massiv depriviert ist

3.7.3.4 Bewertung

Das methodische Verfahren ist vergleichbar mit dem Dresdner Auswahl- und Beteiligungsverfahren, es fließen ähnliche Items in die statistische Analyse ein. Jedoch findet sich in Aachen kein mehrstufiges Verfahren wieder. Die Überlegungen, dass die Daten der Gesundheitsberichterstattung besser für präventive Maßnahmen genutzt werden können, sollte auch für das Dresdner Programm angestrebt werden.

3.7.3.5 Quellen

KiM - Kinder im Mittelpunkt

http://www.aachen.de/de/stadt_buerger/familie/aachener_buendnis_familien/kinder_im_mittelpunkt_kim/index.html

(26.09.2014)

KiM –Kinder im Mittelpunkt Zwischenbericht und Ausblick Berichtszeitraum: Feb. 2012 –Nov. 2013

http://www.aachen.de/DE/stadt_buerger/familie/aachener_buendnis_familien/kinder_im_mittelpunkt_kim/dokumente/kim_zwischenbericht.pdf (26.09.2014)

3.7.4 Präventionsprogramm zur Minderung und Vermeidung von Kinderarmut: Ort Dormagen

3.7.4.1 Inhalt / Ziel

- Erforschung der Zusammenhänge
- Aufbau einer Präventionskette zur frühen Förderung:
 - vorgeburtliche Betreuung
 - Unterstützung für werdende Mütter: Babybegrüßungspaket
 - bei Eintritt in den Kindergarten: Betreuungsplatz für jedes Kind, Besuch der Kinder, die nicht angemeldet werden.
 - Kontrolle des U-Heftes durch die Aufnahme in die Bildungsdokumentation
 - pro Kita zusätzliche ärztliche Untersuchung in benachteiligten Stadtteilen

3.7.4.2 Empirische Grundlagen: Quantitativ

Analyse des Sozialraums: Migrationshintergrund, Arbeitslosigkeit der Eltern (differenziert nach Arbeitern und Angestellten), Familien mit drei und mehr Kindern sowie geringerem Bildungsstand der Eltern, Hilfen zur Erziehung (Verhältnis zwischen ambulanten und stationären Hilfen)

3.7.4.3 Empirische Grundlagen: Qualitativ

Es wurden Interviews mit Fachkräften u.a. aus Kindertagesstätten durchgeführt. Darin waren Fragen zur Einschätzung der sozialen Lage und zur Wahrnehmung von Armut enthalten. Ein Ergebnis ist, dass die Eltern länger und mehr arbeiten, um ihren bisherigen Lebensstandard halten zu können und um ihre eigenen finanziellen Bedürfnisse zu befriedigen. Im Falle einer materiellen Unterversorgung der Kinder wurden als Kennzeichen u.a. unangemessene Kleidung, keine Teilnahme am Mittagessen und ungepflegtes Aussehen der Kinder angegeben. Auch beim Gesundheitszustand werden Verschlechterungen beobachtet: Der Gesundheitszustand der Eltern ist schlechter, und die Kinder sind „dicker“ geworden. Zudem treten Entwicklungsverzögerungen im sprachlichen und motorischen Bereich auf. Immer weniger Kinder können einen Stift oder ein Schere richtig halten. Die Fachkräfte kritisieren, dass selbst in Einrichtungen mit hohem Migrationsanteil nur selten Förderprogramme für Migrantenkinder existieren. Zudem beziehen sich Förderprogramme ausschließlich auf Sprachförderung.

3.7.4.4 Bewertung

Die empirische Datengrundlage basiert zum größten Teil auf Befragungen der Fachkräfte. Das Programm versucht durch Vernetzung Kinderarmut zu reduzieren. Für Dresden könnte die Vernetzung der einzelnen Stellen und auch die stärkere Berücksichtigung von Kindern, die nicht in einer Kita angemeldet sind, übernommen werden. Da die Betreuungsrate in Dresden deutlich höher ist, könnte z. B. über die Schuleingangsuntersuchung eruiert werden, ob in der Kita nicht angemeldete Kinder nennenswert von sozialer Benachteiligung betroffen sind.

3.7.4.5 Quellen

Sandvoss, Uwe und Meike Braß (2006) Präventionsprogramm zur Vermeidung und Minderung der Folgen von Kinderarmut. Auswertung der Interviews mit Fachkräften aus Kindertagesstätten, Schulen, Kinderärztinnen sowie der freien und öffentlichen Jugendhilfe

http://www.dormagen.de/fileadmin/civserv/dormagen.de/leben_gesellschaft/NeFF-Projekt/Auswertung_Interview_der_Fachkr%C3%A4fte.pdf (26.09.2014)

Präsentation Präventionsprogramm zur Minderung und Vermeidung von Kinderarmut

http://www.ehrenamtmanagement.com/presse_pdf/praeventionsprogramm_dormagen.pdf (26.09.2014)

Netzwerk frühe Förderung (2008) Zwischenbericht Netzwerk für Familien (NeFF Dormagen)

http://www.dormagen.de/fileadmin/civserv/pdf-dateien/fachbereich_5/erzieherische_hilfen/NeFF_Dormagen_Zwischenbericht_29.01.2008.pdf (26.09.2014)

3.7.5 Arbeitsprogramm gegen Kinderarmut in Nürnberg

3.7.5.1 Inhalt / Ziel

Laut den Verfassern des Arbeitsprogramms ist in Nürnberg jedes vierte Kind mittelbar durch seine Eltern auf Sozialtransferleistungen (SGB II) angewiesen und fast jedes dritte Kind ist von Armut bedroht. Damit ist nicht nur materielle Not verbunden, sondern oft sind auch fehlende bzw. unzureichende Bildungschancen, schlechte Berufsperspektiven, ein schlechterer Gesundheitszustand, weniger kulturelle Teilhabe, weniger Bewegung, weniger soziale Kontakte und unterstützende Netzwerke zu konstatieren. Aus einer Kindheit in Armut kann lebenslange Benachteiligung entstehen. Das Programm soll dazu dienen, die Zusammenarbeit aller Akteure zu verbessern, die vorhandenen Mittel möglichst wirkungsvoll einzusetzen und Parallelstrukturen zu vermeiden. Darüber hinaus sollen neue Ressourcen in Form von ehrenamtlichem Engagement, Spenden-, Stiftungs- oder Sponsoringmitteln erschlossen werden (vgl. Arbeitsprogramm).

Zudem wird ein engerer Zusammenhang zwischen Ernährung, Armut, Gesundheit und Bildungserfolg gesehen. Als Lösung wird nicht die direkte Aufstockung finanzieller Hilfen für betroffene Familien

angestrebt, sondern vielmehr eine umfassende Strategie genutzt, die von sozialräumlichen Differenzierungen über qualitative Fortschritte in den KITAs bis hin zur Elternbildung in Familienzentren auf die Gewährleistung von Bildungs- und Entwicklungschancen zielt. Im Arbeitsprogramm wird auch auf die Typologie der Kinder- und Familien-Armut nach Uta Meier-Gräwe eingegangen („verwaltete Arme“, „erschöpfte Einzelkämpfer(innen)“, „ambivalente Jongleure/Jongleurinnen“, „vernetzte Aktive“).

3.7.5.2 Empirische Grundlagen

In den Daten der Sozialberichterstattung werden Kinder im Alter von bis zu 14 Jahren mit Sozialgeld (SGB II), laufende Hilfe zum Lebensunterhalt (SGB XII), Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz und Wohngeld erfasst. Das Jugendamt ermittelt die Fälle, in denen die Gebühren für den Besuch der Kindertageseinrichtungen inklusive der Kosten für die Mittag Mahlzeit übernommen werden.

3.7.5.3 Bewertung

Es finden sich wichtige Argumente zur Sensibilisierung für die Problematik von Kinderarmut, aber zur gezielten Ressourcenvergabe enthält der Ansatz wenig Neues. Es werden zehn ‚Leitsätze‘ formuliert (bspw. ‚Jedes Kind ist herzlich willkommen‘ sowie zu den Stichworten: Vernünftige Mahlzeiten, Gesundheitsförderung, Starke Eltern, Helfende Hand, Ferienerlebnis, Sport, Kultur, usw.) an denen sich alle Beteiligten orientieren sollen, um betroffene Kinder zu erreichen. Welche konkrete Förderung bzw. welcher konkrete Förderanspruch sich daraus ergeben, muss weiter verfolgt werden.

3.7.5.4 Quellen:

- Internetseite: Arbeitsprogramm gegen Kinderarmut in Nürnberg - Armen Kindern Zukunft geben!
http://www.nuernberg.de/internet/sozialamt/projekte_kinderarmut.html
- Sitzung des Jugendhilfeausschusses vom 11. Dezember 2008: Arbeitsprogramm gegen Kinderarmut in Nürnberg
http://www.nuernberg.de/imperia/md/sozialreferat/dokumente/arbeitsprogramm_gegen_kinderarmut_in_n__rnberg.pdf
(26.09.2014)

3.7.6 „Alle Chancen für ...!“ – Wiesbadener Programm zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung

3.7.6.1 Inhalt / Ziel

Es gibt Angebote zur Förderung der Beschäftigung von Erziehenden, eine Fachstelle die (Allein-) Erziehende unterstützt und Zugänge zur Kinderbetreuung. Auch in Wiesbaden gibt es persönliche Besuche bei allen Wiesbadener Eltern, an die ein Begrüßungspaket und persönliche Beratung gebunden sind. Es finden sich folgende Angebote: ELIAS - Elternimpulsanleitung zur Sprachentwicklung, Sprachberatungssprechstunde, „Zauberkestendiagnostik“ und die Einführung von telefonischer Beratung

für Ärzte, Eltern und Pädagogen. Eine adäquate Förderung benachteiligter Kinder in den Kindertagesstätten und Kindertagespflege wird angestrebt.

3.7.6.2 Empirische Grundlagen

Die Daten aus der Sozialberichterstattung erfassen den Anteil der Alleinerziehenden, der sich in den vergangenen 15 Jahren um 26 % erhöht hat, sowie die in Migrantenhaushalten lebenden Kinder. In Migrantenhaushalten leben mehr Kinder, d.h. \bar{x} 1,8 je Familie versus \bar{x} 1,5 je Familie in Haushalten ohne Migrationshintergrund (kumuliertes Risiko).

Es werden auch die Haushalte erfasst, die Existenzsicherungsleistungen (SGB II oder SGB XII) erhalten. Besonders betroffen sind hier Haushalte mit vielen Kindern und von Alleinerziehenden.

Etwa 45 % der Kinder im Alter von bis zu zehn Jahren leben in einem Haushalt, in dem mindestens ein Elternteil einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss erlangt hat. Maximal einen Hauptschulabschluss haben etwa 13 % der Eltern mit Kindern dieser Altersgruppe erworben. Von den Alleinerziehenden besitzen nur 18 % einen (Fach-) Hochschulabschluss, während ca. 28 % in die niedrigste Bildungskategorie fallen, d.h. sie verfügen über (noch) keinen Abschluss oder nur einen Hauptschulabschluss. Eltern mit Migrationshintergrund weisen im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund im Schnitt ein deutlich geringeres Bildungsniveau auf (vgl. 10 Wiesbadener Familienbericht 2013:9f.).

3.7.6.3 Bewertung

In Wiesbaden liegt ein zentraler Schwerpunkt im Ausbau von Kita-Einrichtungen. Als Mittel zur Armutsbekämpfung wird der Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt forciert und in diesem Zusammenhang auch die Kinderbetreuung. Das Wiesbadener Programm zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung hält verschiedene Förderungen und Unterstützungsangebote bereit (z.B. eine Fachstelle für (Allein-) Erziehende, Elternimpulsanleitung zur Sprachentwicklung, Sprachberatungssprechstunde, Einführung telefonischer Beratung für Ärzte).

In Wiesbaden findet sich kein Programm zur gezielten und differenzierten Förderung im KITA-Bereich, in welches die Daten der Sozialberichterstattung passgenau einfließen. Allerdings fließt der Bildungsabschluss der Eltern in die Bedarfserhebung ein. Auch unsere Untersuchung bestätigt Befunde zahlreicher Studien zum Bildungsabschluss der Eltern als Prädiktor für das Risiko der sozialen Benachteiligung von Kindern. Eine Erfassung dieser Daten könnte die Bedarfsermittlung im Rahmen des Dresdner Index sinnvoll ergänzen.

3.7.6.4 Quellen:

Sachstandsbericht anhand der Materialien aus den Sitzungen des Fachbeirats (4/2013 bis 6/2013): „Alle Chancen für ...!“ Wiesbadener Programm zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung

http://www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Sachstandsbericht_Alle_Chancen_fuer.pdf
(26.09.2014)

Alle Chancen für ...!“ Wiesbadener Programm zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung 2014/15

http://www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Massnahmenliste_alle_Chancen_fuer.pdf
(26.09.2014)

Brücken bauen - Kinder stärken. Pädagogische Projekte der lokalen Netzwerke im Rahmen der „Wiesbadener

Empfehlung“ zum Übergang Kindertagesstätte – Grundschule

http://www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Netzwerkmappe_xs.pdf (26.09.2014)

Bericht Tagesbetreuung für Kinder 2012/2013

http://www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Bericht_Tagesbetreuung_fuer_Kinder_2012_2013.pdf
(26.09.2014)

Beiträge zur Sozialplanung Nr. 33 / 2014, Wiesbadener Familienbericht 2013

http://www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Familienbericht_2013.pdf (26.09.2014)

3.7.7 Frankfurt am Main

3.7.7.1 Inhalt / Ziel

Laut Bildungsbericht (2012:28) steigt auch in Frankfurt die Betreuungsquote im Kita Bereich. Viele Einrichtungen haben die Integrationsarbeit zu einem eigenen konzeptionellen pädagogischen Schwerpunkt weiterentwickelt. Gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung in Kitas vollzieht sich als integrativer Handlungsansatz, der in Richtung Inklusion weiterentwickelt und ausgebaut werden soll. Der Eigenbetrieb der städtischen Kitas hat 2001 die eigene Sprachförderkonzeption „Meine, deine, unsere Sprache“ vorgelegt. Das 2009 entwickelte Projekt „Wortstark“ soll die Träger von Kitas an der Entwicklung und Implementierung eines Sprachförderkonzepts beteiligen, u.a. mit dem Ziel fachliche Standards in die Frankfurter Leitlinien aufzunehmen.

Mit dem Bildungsnetzwerk „KITA“ entstand ein Netz von sozialpädagogischen Fachkräften der städtischen Kitas und über dreißig Kooperationspartnern. Es begleitet und unterstützt die Einrichtungen bei der Umsetzung des Bildungsauftrags. Hierfür wurden einrichtungsübergreifende Projekte und Aktionen entwickelt. Das Bildungsnetzwerk KITA wirkt in den Bereichen Sport, Medien, Musik, Gesundheit, Ernährung, Mathematik, Naturwissenschaften und Technik.

3.7.7.2 Empirische Grundlagen

Auch in Frankfurt am Main gibt es Einschulungsuntersuchungen, um die Schulfähigkeit aus schulärztlicher Sicht festzustellen und mögliche Förder- und Unterstützungsangebote einleiten zu können. Bei Kindern nichtdeutscher Herkunft werden Eltern über die Notwendigkeit der Förderung ihres Kindes im Bereich deutsche Sprache informiert und angehalten, ihrem Kind den Besuch eines Vorlaufkurses zu ermöglichen.

3.7.7.3 Bewertung

In Frankfurt am Main ist die Betreuungsquote nicht so hoch wie in Dresden. Für die in den Einrichtungen erreichten Kinder gibt es etliche Bildungsangebote, insbesondere Sprachförderung. In Dresden existieren ebenfalls Programme zur Sprachförderung während die anderen genannten thematischen Bereiche weniger explizit einbezogen werden (wie bspw. Ernährung und Medien).

Der Frankfurter Ansatz ist für die Dresdner Perspektive von großem Interesse, da er ein umfassendes Angebot für die Einrichtungen bereit hält. Die Evaluation des Dresdner Handlungsprogramms ist mit ExpertInnen des Frankfurter Modells in Kontakt, um Effekte prüfen und gegebenenfalls adaptieren zu können

3.7.7.4 Quellen:

Zukunft für Frankfurter Kinder sichern! Dokumentation der Beiträge und Ergebnisse zu Armut und sozialer Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen im Zuge der Schwerpunktsetzung des Jugendhilfeausschusses der Stadt Frankfurt am Main

https://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Materialiensammlung_Gesamt.pdf (26.09.2014)

BILDUNGSBERICHT 2012

http://www.vielfalt-bewegt-frankfurt.de/sites/default/files/medien/downloads/Bildung_Sprache/Bildungsbericht_2012_BF.pdf (26.09.2014)

3.7.8 Münster

3.7.8.1 Inhalt / Ziel

In Münster findet sich derzeit kein ausgefeiltes Programm zur Förderung von sozial benachteiligten Kindern. Allerdings untersucht Högbe (2014) in ihrer Arbeit über bedarfsgerechte Finanzierung von Kitas die Datenlage in der Stadt Münster. Ihre Ergebnisse sind auch für das Dresdner Handlungsprogramm sehr interessant, daher wurde Münster im Bericht aufgenommen. Daneben gibt es in Münster ein Kommunales Integrationszentrum bei dem es u.a. um ein frühkindliches

Integrationstraining geht. Ergänzend erhalten alle Familien mit einem jährlichen Einkommen von unter 37.000 Euro einen kostenlosen Kitaplatz.

3.7.8.2 Empirische Grundlagen: Sozialdaten

Auch in Münster werden Daten zur Sozialraumstruktur erfasst und eine Sozialberichterstattung erstellt. Das Amt für Stadtentwicklung, Stadtplanung und Verkehrsplanung wertet jährlich die Datenquellen (amtliche Melderegister, Straßenverzeichnisse, Arbeitsmarktdaten der Bundesagentur für Arbeit) aus. Sie werden nach 45 Stadtteilen differenziert in Themengebieten ausgewiesen.

Ausgewählte Indikatoren aus der Sozialberichterstattung, gekürzte Tabellen aus Hogrebe⁷³

Risikolage	Statistik	Indikatoren
Armut	Arbeitslose	Arbeitslose
		Langzeitarbeitslose (Arbeitslosigkeit über 1 Jahr)
		Rechtskreis SGB II
Familienstatus	Haushalte	Alleinerziehende Haushalte
		Haushalte mit mehr als drei Kindern
	Ausländer	Ausländische wohnberechtigte Bevölkerung
Migration	Migration	Bevölkerung mit vererbter Migrationsgeschichte
		Bevölkerung unter 18 mit vererbter Migrationsgeschichte

3.7.8.3 Empirische Grundlagen: Individualdaten

Die Schuleingangsuntersuchung wird auch in Münster durch den Kinder- und Jugendärztlichen Dienst des Gesundheitsamtes durchgeführt. Die Ärzte nutzen für ihre Untersuchung das „Epi-Münster“. Dabei handelt es sich um ein standardisiertes Untersuchungs-, Dokumentations- und Auswertungsprogramm, das aus einem Erhebungsbogen, einem Definitionsglossar, sowie einer Erfassungssoftware besteht⁷⁴.

3.7.8.4 Ergebnisse und Bewertung

Hogrebe kombiniert in ihrer Arbeit die beiden Datenquellen kommunale Sozialberichterstattung und Schuleingangsuntersuchung und überprüft die Treffgenauigkeit der kommunalen Daten für eine bedarfsgerechte Ressourcenausstattung von Kitas. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die vorliegenden Indikatoren in der Sozialraumstatistik (soziale, ethnische und demografische Differenzen zwischen Stadtteilen) die Bedarfslagen von Kitas nur unzureichend erfassen⁷⁵. Aber nicht nur zwischen den einzelnen Kitas gibt es Unterschiede. Innerhalb einzelner Einrichtungen können erhebliche Schwankungen bei den auf den Familienstatus bezogenen Merkmalen auftreten. Einrichtungen, die in einem Jahr gar nicht belastet sind, können in einem anderen Jahr sehr hohe Anteile aufweisen⁷⁶. Kleine Einrichtungen weisen zudem höhere Schwankungen auf als größere Kitas, wobei auch der Anteil an

⁷³ Hogrebe (2014): 201.

⁷⁴ vgl. Hogrebe 2014: 213

⁷⁵ Hogrebe (2014): 269

⁷⁶ Hogrebe (2014): 227

Kindern mit Förderbedarf in Kitas mit etwa 50 Plätzen von Schwankungen betroffen sein kann. Schließlich variieren die Belastungen zwischen den Einrichtungen insgesamt weitaus stärker als zwischen den Stadtteilen.

Hogrebe stellt auch fest, dass Variablen der Sozialraumstatistik (Arbeitslosigkeit im Rechtskreis des SGB II oder Migrationshintergrund) durchaus gute Proxy-Variablen sind und bestimmte Bedarfe beschreiben können (z. B. Sprachförderbedarf, fehlende elterliche Förderung, kumuliertes Risiko)⁷⁷. Dabei sind bestimmte Variablen genauer als andere: Der Migrationshintergrund ist eindeutiger als die Kategorie Ausländer und bei Erwerbslosigkeit ist der Rechtskreis des SGB II treffender als Arbeitslosigkeit. Andere Variablen der Sozialraumstatistik (z. B. der Anteil an Alleinerziehenden) sind nach Hogrebe kaum geeignet, um mögliche Bedarfe zu erfassen.

Schließlich enthält die Sozialraumstatistik keine validen Indikatoren für Anteile an z.B. Frühgeburten, Kindern mit Bewegungsförderbedarf, Kindern mit Auffälligkeiten, Kindern mit Förderbedarf, Kindern mit Übergewicht, Kindern mit weniger als acht Vorsorgeuntersuchungen sowie Kindern aus kinderreichen Familien (S. 257).

Der Vergleich aus Sozialberichterstattung und Schuleingangsuntersuchung veranschaulicht auch, dass in den belasteten Stadtteilen typischerweise zwei Arten von Kitas vorzufinden sind, deren Bedarfsprofile sich teilweise deutlich unterscheiden. Während erstere durchgängig über mehrere Indikatoren extreme Belastungswerte aufweist, ist die zweite Art Kita kaum belastet. Je höher die Anteile an Arbeitslosen oder MigrantInnen in einem Stadtteil werden, desto größer wird die Differenz zwischen den Einrichtungen (S. 258).

Das Vorgehen von Hogrebe ähnelt dem Dresdner Modell. Als Quelle für Individualdaten wird aber in Dresden anstelle der Schuleingangsuntersuchung die Untersuchung der Vierjährigen verwendet. Diese Untersuchung ist zwar näher an der Kinderkohorte dran, weist aber eine geringere Teilnahme (ca. 70 %) auf, während die Schuleingangsuntersuchung obligatorisch ist. Wie bei Hogrebe werden drei Kinderjahrgänge aggregiert, um daraus einrichtungsbezogene Daten berechnen zu können. Für die Dresdner Berechnung kann geprüft werden, ob der Migrationshintergrund den Ressourcenbedarf besser abbildet und ob Familien mit mehr als drei Kindern grundsätzlich in den Auswahlrahmen mit einfließen sollten.

3.7.8.5 Quellen:

Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

http://eltern-abc.info/001_Zusammenarbeit_Kindertageseinrichtungen_und_Grundschulen.pdf (29.09.2014)

Kommunale Integrationszentren:

⁷⁷ Hogrebe (2014): 243f.

<http://www.kreis-warendorf.de/w1/sessionnet2014/bi/getfile.php?id=124002&type=do> (29.09.2014)

MÜNSTER FÜR ALLE. Das Programm der SPD für die Kommunalwahl 2014

http://www.thomas-fastermann.de/service/Wahlprogramm_web.pdf (29.09.2014)

Pilotprojekt Triple P-Kurzberatung in der Kita

http://www.triplep.de/files/infos_fuer_fachleute/praxis_projekte/abschlussbericht_pilotprojekt_kurzberatung_in_kitas_endfassung.pdf
(29.09.2014)

3.7.9 Vergleich mit dem Handlungsprogramm

Die Gegenüberstellung des Dresdner Auswahl- und Beteiligungsverfahrens mit anderen kommunalen Programmen ermöglicht einen Vergleich zum Dresdner Auswahl- und Beteiligungsverfahren. Dabei zeigt sich, dass das Dresdner Handlungsprogramm einen eigenständigen und interessanten Ansatz entwickelt hat. Für die Indexbildung werden sowohl Sozialdaten und als auch kindbezogenen Daten herangezogen.

Hogrebe (2014) hat beide Datenquellen untersucht und festgestellt, dass die Sozialberichterstattung nur 30 Prozent der Varianz von Benachteiligung aufzuklären vermag und dass es in Stadtteilen mit hoher Belastung zudem auch noch zur Segregation bei der Kitawahl kommt. Daher können Daten aus der Sozialberichterstattung für sich genommen keine zuverlässige Prognose für den spezifischen einrichtungsbezogenen Ressourcenbedarf treffen.

Aus dem Vergleich der beschriebenen kommunalen Verfahren zur Identifizierung von Bedarfen, könnten folgende Impulse für das Auswahl- und Beteiligungsverfahren überprüft und abgeleitet werden:

Daten der Gesundheitsberichterstattung könnten, wie im Aachener Programm, konkreter für präventive Maßnahmen genutzt werden, da diese gewissermaßen unmittelbar auf Förderbedarfe bei Kindern verweisen (und zudem mit deren sozialem Hintergrund in Beziehung gesetzt werden können). Die Vernetzung von Institutionen sowie eine stärkere Berücksichtigung von Kindern, die keine Kita besuchen, könnte eine Anregung aus dem Dormagener Verfahren sein. Da die Betreuungsrate in Dresden deutlich höher ist, könnte z.B. über die Daten der Schuleingangsuntersuchung eruiert werden, ob nicht angemeldete Kinder nennenswert von sozialer Benachteiligung betroffen sind.

Die Nürnberger und die Frankfurter Perspektive, Themenfelder wie Gesundheit, Sport, Kultur, Ernährung, Technik und Medien in umfassende Angebote zur Prävention von Folgen sozialer Benachteiligung bei Kindern zu fassen, wird weiter verfolgt. Insbesondere der Ansatz aus Frankfurt am Main ist für Dresden von großem Interesse und es werden Vorgehen und Effekte geprüft. Zu Förderung und Förderanspruch gibt es aber derzeit zu wenig zugängliches Material.

Im Wiesbadener Modell fließt der Bildungsabschluss der Eltern in die Bedarfserhebung ein. Auch die bislang vorliegenden Daten der Dresdner Programmevaluation bestätigt Befunde zahlreicher Studien zum Bildungsabschluss der Eltern als Prädiktor für das Risiko sozialer Benachteiligung von Kindern. Eine Erfassung dieser Daten könnte die Bedarfsermittlung im Rahmen des Dresdner Index sinnvoll ergänzen.

Eine Untersuchung der bedarfsgerechten Finanzierung von Kitas in der Stadt Münster⁷⁸ (bietet für Dresden wichtige Impulse, da die Autorin ein ähnliches Verfahren wie den Dresdner Index für ihre Analyse nutzt. Hogrebe überprüfte die Treffgenauigkeit der dort verwendeten Datenquellen aus kommunaler Sozialberichterstattung und Schuleingangsuntersuchung. Dieser Vergleich ermöglichte die Identifizierung von zwei Arten Kitas in Hinblick auf Bedarfsprofile zwischen stark und kaum belasteten Einrichtungen. Je höher die Anteile an Arbeitslosen oder MigrantInnen in einem Stadtteil sind, desto größer wird die Differenz zwischen zwei Einrichtungen⁷⁹. In Dresden ist der Anteil der MigrantInnen an der Bevölkerung jedoch so gering, dass er bei der Differenzierung innerhalb der Stadtteile nur von geringer Bedeutung ist bzw. kaum valide Bedarfsaussagen ermöglicht.

Im Unterschied zu Münster wird in Dresden als Quelle für Individualdaten nicht die Schuleingangsuntersuchung genutzt, sondern die Vierjährigenuntersuchung. Damit ist das Dresdner Verfahren zwar näher an der Kinderkohorte dran, weist aber eine geringere Teilnahme (ca. 70 %) auf.

Darüber hinaus kann für die Dresdner Berechnung geprüft werden, ob der Migrationshintergrund den Ressourcenbedarf besser abbildet und ob Familien mit mehr als drei Kindern grundsätzlich in den Auswahlrahmen einfließen sollten.

3.7.10 Zuverlässige Datengrundlage für die Programme

Daten aus der Sozialberichterstattung liegen in den Kommunen vor und können durch die Ressourcenempfänger nicht manipuliert werden. Jedoch sind sie weder auf die Messung von kindbezogenen Daten in Hinblick auf soziale Risiken ausgelegt, noch sind sie durch die Aggregation auf Stadtteileinheiten treffsicher.

Die kindbezogenen Tests sind für die Messung von Benachteiligung deutlich zuverlässiger, auch wenn an den Messverfahren und an der Erhebungssituation Kritik geübt wird. Allerdings sind die Testverfahren und der Zeitpunkt im jeweiligen Lebensabschnitt unterschiedlich. In Sachsen gibt es die Kita-Untersuchung der Vierjährigen (das standardisierte und evaluierte Sprachscreening SSV von Grimm) und die Schuleingangsuntersuchung. In anderen Bundesländern wird nur eine Schuleingangsuntersuchung durchgeführt. Der Zeitabschnitt für die Durchführung der Schuleingangsuntersuchung ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt, so dass die Daten nicht vergleichbar sind.

Auch wenn die kindbezogenen Tests soziale Benachteiligung genauer darstellen, können sie nur bedingt in eine Mehrbedarfsmessung von Kitas einfließen. Entweder können sie technisch (bzw. wegen des Datenschutzes) nicht der Kita zugewiesen werden, oder es sind keine Routinen für eine Rückspiegelung auf Kita-Einrichtungen vorgesehen, oder aber die Daten sind nur retrospektiv verwendbar, da die Kinder

⁷⁸ Hogrebe (2014).

⁷⁹ Hogrebe (2014): 258

zum Untersuchungszeitpunkt die Einrichtungen schon gar nicht mehr besuchen bzw. kurz davor sind, die Einrichtung zu verlassen.

Das Dresdner Modell arbeitet mit der Kombination von beiden Datenquellen. In den vom Kompetenz- und Beratungszentrum (KBZ) erarbeiteten Mehrbedarfsindex gehen sowohl stadtteilbezogene Daten zur sozialen Lage (Sozialgeldempfänger unter 15 Jahren, Ausländeranteil und Alleinerziehende) als auch kitabezogene Daten (Beitragserlass für die Betreuungskosten, Sprachbefunde und Förderaufwand aus drei Untersuchungszeiträumen der Untersuchung der Vierjährigen) ein.

Ein spezielles Erhebungsverfahren von Daten, das die Entwicklungsrisiken von Kindern zutreffender messen kann, könnte auch den Ressourcenbedarf besser ermitteln. Allerdings müsste auch hier eine unabhängige, von den Ressourcenempfängern nicht beeinflussbare Erhebungsmethode gefunden werden. Die Vorzüge des Dresdner Modells bestehen darin, dass es bereits mit schwer manipulierbaren Datenquellen arbeitet, mögliche Verzerrungen durch verschiedene Datenquellen ausgleicht und zudem durch die zweite Auswahlstufe (Validierungsphase) nachsteuern und die Akteure vor Ort mitnehmen kann.

3.8 Indikatoren(über)prüfung mittels quantitativer Erhebung

3.8.1 Zur eigenen Befragung

Bei der Evaluation des Dresdner Handlungsprogramms wird das Auswahl- und Beteiligungsverfahren überprüft. Dabei geht es um die Frage, ob die Einrichtungen ausgewählt worden sind, die besonders oder vermehrt mit einer erhöhten Anzahl von sozial benachteiligten Kindern konfrontiert werden. Hierfür wurde vom KBZ ein Index entwickelt, der auf verschiedenen Indikatoren basiert. Daher fokussiert die Fachkräftebefragung auf das praktizierte Auswahl- und Beteiligungsverfahren.

Das Auswahlverfahren basiert nicht auf einer eigenen Datenerhebung, sondern nutzt Daten, die (erstens) zur Beschreibung von Stadtteile im Rahmen der Sozialberichterstattung erhoben werden, zweitens Daten des KJÄD, um z.B. Sprachentwicklungsstörungen zu berücksichtigen, und drittens zu Beitragserlass, also finanziellen Entlastungen von Eltern, die auf eigenes Ersuchen ihre Einkommenssituation für eine Beitragsreduzierung prüfen lassen und bei Erfolg die Gebühren erlassen bekommen. Da das Erkenntnisinteresse beim HP ein anderes ist, aber die erhobenen, oben genannten Daten abgerufen und aufbereitet werden, wird diese Verfahren als Sekundäranalyse bezeichnet, da keine eigene Datenerhebung durchgeführt werden kann.

Die Evaluation hingegen konnte eine eigene Erhebung durchführen und hat hierbei das gesamte Design von der Formulierung der Forschungsfrage, der Generierung von Hypothesen, der Operationalisierung, der Fragebogenentwicklung, dem Erhebungsmodus, der Auswahl der Untersuchungseinheit, der Feldphase bis zur Auswertung und Prüfung der Daten auf Belastbarkeit ausrichten können. Eigene

Erhebungen sind deutlich aufwändiger und bringen auch Schwierigkeiten mit sich, die später noch beschrieben werden. Neben dem Erkenntnisgewinn sollte die eigene Erhebung Wege eines alternativen Verfahrens ausloten. Dazu gehört neben der Praktikabilität einer solchen Erhebung bzw. möglicher zusätzlicher Erhebungen im Rahmen des Auswahlverfahrens auch die Überprüfung der bestehenden Auswahl und ihrer Grundlagen. Die Vorzüge einer eigenen Erhebung für die Ermittlung von Förderbedarf und Ressourcenbereitstellung wurden auch im Kapitel 3.7.1, S. 54 benannt.

Die eigene Erhebung fand als schriftliche Befragung bei einer 30 prozentigen Stichprobe unter allen Dresdner Kitas statt. Damit bei einer Stichprobe auf die Grundgesamtheit, hier alle Kitas in Dresden geschlossen werden kann, ist es wichtig, dass eine Zufallsstichprobe zum Einsatz kommt. Nur so können statistische Verfahren zu Anwendung kommen, die die Irrtumswahrscheinlichkeit für die Ergebnisse berechenbar machen. Zufall heißt, dass jede Einrichtung eine berechenbare Chance (von Null verschieden) hat gezogen zu werden. Damit das quantitative Design vergleichbare Ergebnisse liefern kann, musste das Instrument an das bestehende Auswahlverfahren des KBZs angelehnt werden, um belastbare Ergebnisse zu liefern.

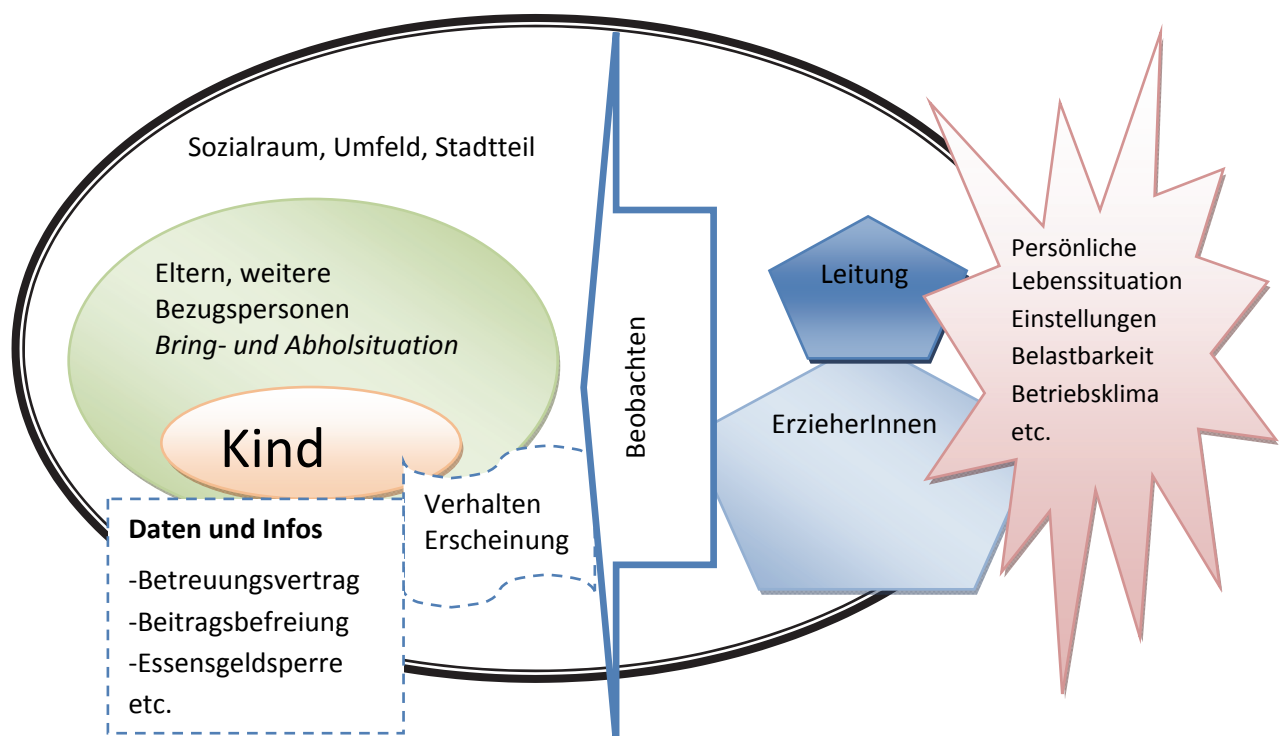


Abbildung 13: Modell zur Quantitativen Befragung

Die Evaluation der Auswahl muss sich daher zuerst am Ziel des Handlungsprogramms orientieren. Von allen Dresdner Kitas sollen die Einrichtungen ausgewählt werden, in denen eine erhöhte Anzahl von Kindern zu finden ist, die unter schwierigen Lebenssituationen aufwachsen bzw. ungünstige

Voraussetzungen haben („Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken“⁸⁰). Daher sollte sich der quantitative Zugang vordergründig diesem Ziel widmen.

Nun besteht das methodische Problem, dass man *schwierige Lebenssituationen* und *ungünstige Voraussetzungen* bzw. auch *Risiken* nicht messen kann. Darüber hinaus ist der Raum der angenommenen Ursache (Herkunftsfamilien, Sozialraum), der hierfür konstitutiv ist, methodisch kaum zu erschließen. Daher können für das beabsichtigte Design nur die Folgen von schwierigen Lebenssituationen - und zwar nur in den Kindertagesstätten und im Umfeld - beobachtet werden.

Die Operationalisierung muss sich daher auf die von den Pädagogischen Fachkräften und von der Leitung beobachtbaren Folgen von schwierigen Lebenssituationen stützen (Vgl. Abbildung 13, S. 69). Treten diese verstärkt bei einem Kind oder bei mehreren Kindern auf, ist ein erhöhter Bedarf zu vermuten, sind diese Einrichtungen prädestiniert für das Dresdner Handlungsprogramm. Geklärt werden muss noch, ob die Anzahl der Kinder (absolut oder prozentual), der Grad an beobachtbaren ungünstigen Lebensvoraussetzungen oder das Produkt aus beiden die Berechnungsgrundlage für die Aufnahme ins Handlungsprogramm bilden sollen.

3.8.2 Operationalisierung der Untersuchungseinheit

Die Pädagogischen Fachkräfte und die Leitung beobachten das Kind während des Kitaalltags und kommunizieren mit den Eltern bzw. den Kontaktpersonen in der Bring- und Abholsituation. Darüber hinaus gelangen sie u.a. zu Informationen über die Eltern durch den Betreuungsvertrag und bekommen Meldung über ausstehende Zahlungen. Daher können Pädagogische Fachkräfte und Leitung stellvertretend für das Kind (eine Art Proxy-Interview) Auskunft über Folgen von schwierigen Lebenssituationen geben. Als Proxy-Interview werden Befragungsformen bezeichnet, bei der eine andere Personen als die eigentliche Zielperson die Angaben tätigt⁸¹. Die BeobachterInnen der Kinder (Pädagogische Fachkräfte und Leitung) bilden ihr Urteil über die Kinder und damit auch über ihre selbst empfundene Belastung anhand von subjektiven Kriterien. Daher mussten innerhalb des quantitativen Designs auch die Kita als Institution und die Angestellten in ihrem Arbeits- und Lebenszusammenhang untersucht werden. Dann wurden auch persönliche Lebenssituation, Einstellung zu Erziehungsfragen (Werteskala), subjektive Arbeitsbelastung, Betriebsklima und Urteilsvermögen abgefragt.

⁸⁰ Wiere (Januar 2012): 5.

⁸¹ Proxy-Interview werden bspw. beim deutschen Mikrozensus genutzt, vgl. Wolf & Lüttinger (2009).

3.8.3 Modell

Gemäß der Programmlogik des Dresdner Handlungsprogramms steht bei der Fachkräftebefragung das Konstrukt *Risiken für soziale Benachteiligung* im Mittelpunkt der Befragung. Da diese Risiken aber nicht direkt messbar sind, mussten valide Fragen entwickelt werden, die das latente Konstrukt der Benachteiligung messbar machen. Hierfür wurden viele Fragen recherchiert und die geeignetsten für den Fragebogen ausgewählt. Zum Teil wurden die Fragen abgeleitet bzw. literaturbasiert konstruiert⁸² sowie aus dem qualitativen Material (Zur Beschreibung der Interviews siehe Kap 5.6, 139) entwickelt.

Im Gegensatz zu anderen Studien⁸³ wurde der hypothetische Einfluss von Deutungsmustern der PFK auf ihre Handlungsorientierung in die Konzeption des Fragebogens vertiefend einbezogen. Darüber hinaus wurden Ergebnisse der qualitativen Auswertung zu den Themen Einrichtungsklima (Zufriedenheit, Belastungserleben) und fachliche Orientierung in die Befragung aufgenommen.

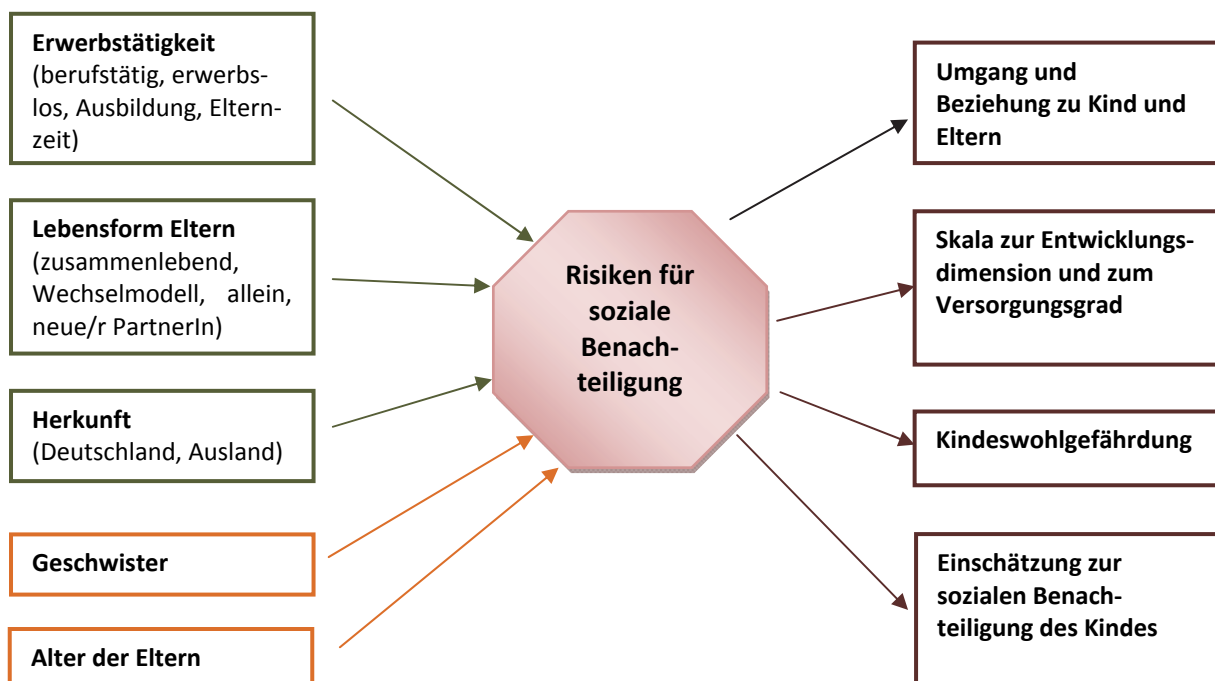


Abbildung 14: Modell für die Risiken für soziale Benachteiligung

In der Übersicht (Abbildung 14) finden sich auf der linken Seite die Variablen, die die familiäre Herkunft des Kindes als sogenannte *unabhängige Variable* beschreiben. Auf der rechten Seite stehen die Variablen, die

⁸² - Hock/Holz (2014).

- Weinert, Sabine u.a. (2006a), BiKS 3-8.

- Resilienzmodell Wustmann (2004): Fragen daraus abgeleitet.

- Fragen wurden aus den Konzepten der Differenzlinien abgeleitet von Beyer (2013).

⁸³ Vgl. Brandes/Friedel/Röseler (2011).

Auswirkung bzw. Erscheinungsformen von sozialer Benachteiligung als sogenannte *abhängige Variable* messbar machen sollen.

3.8.4 Sozialer Hintergrund des Kindes

Für das Handlungsprogramm werden die Kenngrößen: Sozialgeldbezug für Kinder unter 15 Jahre, Alleinerziehendenquote und der Ausländeranteil im Stadtteil herangezogen. Da diese Items von den PFK nicht exakt einschätzbar sind, wurde im Fragebogen die Erwerbstätigkeit als Äquivalent zum Sozialgeldbezug, die Lebensform als Äquivalent zum Anteil der Alleinerziehenden und die Herkunft als Äquivalent zum Ausländeranteil gesetzt - wohlwissend, dass die Stadtteildaten und die kindbezogenen Daten der Befragung nur annähernd kompatibel sind. In der Literatur wird auch die Anzahl der Geschwister⁸⁴ als möglicher Risikofaktor für soziale Benachteiligung beschrieben. In der Literatur sowie aus den qualitativen Interviews wird zudem ein weiterer vermuteter Zusammenhang mit dem Lebensalter der Eltern benannt: besonders die Kinder junger Eltern oder reifer Eltern tragen mutmaßlich ein höheres Risiko für soziale Benachteiligung. Dabei werden junge Eltern aufgrund ihrer eigenen Entwicklungsaufgaben und möglicherweise fehlenden Rahmenbedingungen (Wohnung, Ausbildungsabschluss, Erwerbseinkommen) mit erhöhten Anforderungen an die Elternrolle konfrontiert.⁸⁵ Reifen Eltern wird aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters eine Neigung zur Überfürsorge zugeschrieben und eine sicherheitsorientierte Erziehung („Helikopter-Eltern“⁸⁶) ihrer Kinder, deren freie Entwicklung damit behindert würde.⁸⁷

3.8.5 Erscheinungsformen von sozialer Benachteiligung

Für den Einstieg im Fragebogen zum jeweiligen Kind und um die subjektive Sicht der PFK auf das Kind erfassen zu können, wurde nach dem Umgang und der Beziehung zum Kind und deren Eltern gefragt. Danach folgen eine Reihe von kindbezogenen Fragen, die dann in die Skala Entwicklungsdimension und Versorgungsgrad einfließen. Darüber hinaus wurde abgefragt, ob das Kindeswohl gefährdet ist und inwieweit die Fachkräfte das Kind als sozial benachteiligt einschätzen. Diese Frage stand am Ende eines Frageblocks und diente zur direkten Abfrage des Konstrukts *soziale Benachteiligung*. Sie stellt daher auch eine Art Kontrollvariable zum Index Entwicklungsdimension und Versorgungsgrad dar.

⁸⁴ Strantz beschreibt das Armutrisiko von Alleinerziehenden Frauen und Paaren mit Kindern, dabei haben Familien mit 3 und mehr Kindern ein deutlich erhöhtes Armutrisiko. Strantz (2006) S.15.

⁸⁵ Siehe die Befunde bei der Arbeit mit den elterlichen AdressatInnen der Mobilen Jugend, in: Schneiderat/Feustel/Küchler/Stüber (2013).

⁸⁶ „Die Hubschrauber-Metapher wurde bereits 1969 vom israelischen Psychologen Haim G. Ginott in seinem Werk *Between Parent & Teenager* verwendet, der einen Heranwachsenden zitiert: „Mother hovers over me like a helicopter“ siehe <https://de.wikipedia.org/wiki/Helikopter-Eltern>, Zugriff am: 7.10.2015

⁸⁷ Vgl. auch Kraus (2013).

3.8.6 Fragebogenentwicklung

Um eine Vergleichsebene von Programmeinrichtungen herzustellen, wurde auf der Basis erster Befunde der qualitativen Interviews sowie mittels Auswertung einschlägiger Studien eine Fachkräftebefragung entwickelt, die einen Querschnitt von Dresdner Kita-Personal erreichen sollte, also auch Fachkräfte in Einrichtungen *ohne* Handlungsprogramm. Dies hatte zum Ziel, Indikatoren zu entwickeln, die soziale Benachteiligung messbar machen. Damit soll es gelingen, Kinder zu identifizieren⁸⁸, die sozial benachteiligt sind bzw. erhöhten Risiken ausgesetzt sind. Zu einem späteren (Befragungs-)Zeitpunkt soll es durch die entwickelten Fragen, Items und Konstrukte möglich werden, deren Entwicklung zu dokumentieren. Dafür wurde zur Beachtung des Datenschutzes ein Anonymisierungssystem erarbeitet.

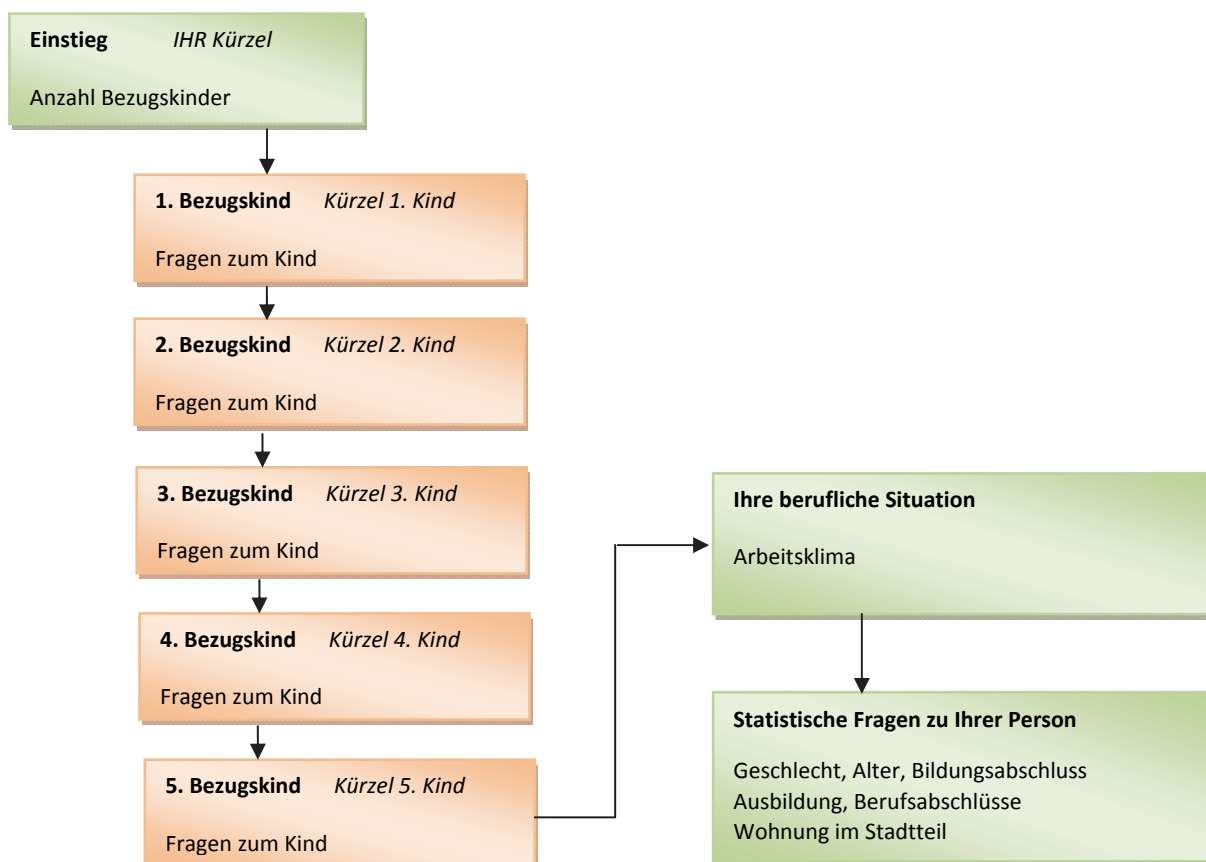


Abbildung 15: Übersicht der thematischen Struktur der Befragung

Der Fragebogen wurde im ersten Quartal 2014 entwickelt und mit Handreichungen versehen, da der thematische Aufbau anspruchsvoll war und die Fachkräfte eine Zufallsauswahl treffen sollten. Die Zufallsauswahl bei den Kindern sollte sicher stellen, dass jedes Kind die gleiche Auswahlchance hat und nicht Kinder, dies z.B. in ihrer Entwicklung besonders auffällig sind, von den BezugserzieherInnen

⁸⁸ Zwischenbericht (2014), S. 8f.

häufiger beim Kinderfrageblock ausgewählt werden. Nur bei einer Zufallsauswahl können die Ergebnisse auch auf die nicht ausgewählten Kinder verallgemeinert werden.

Anschließend erfolgte eine Zufallsauswahl von 83 Einrichtungen, in denen jede zweite Fachkraft befragt werden sollte. Im zweiten Quartal 2014 wurde umfassend über die Träger und die Einrichtungsleitung über die Erhebung und das Procedere informiert.

3.8.7 Stichprobendesign

Die Erhebung wurde als ein dreistufiges Stichprobendesign konzipiert. Folgende drei Stufen sind zu






1. Unter allen Dresdner Kitas wurde jede dritte Einrichtung ausgewählt (Grundgesamtheit sind alle Einrichtungen von 2012, da sie auch Basis für die Auswahl des Handlungsprogramms waren.

Abbildung 16 Stichprobendesign Befragung PFK

2. Innerhalb der Einrichtung sollte jede zweite ErzieherIn, die als BezugserzieherIn im Gruppendienst tätig ist, die Befragung ausfüllen. Die zufällige Auswahl sollte durch die Leitung der Einrichtung vorgenommen werden.

3. Die zufällige Auswahl von 5 Bezugskindern wurde mit einer Anleitung versehen. Den BezugserzieherInnen wurden mehrere Auswahlmöglichkeiten zur Wahl gestellt, die eine statistisch zufällige Auswahl ermöglichen sollte (Zufall heißt, jedes Element hat eine von Null verschiedene berechenbare Chance in die Auswahl zu kommen). Eine anschauliche Variante für eine zufällige Auswahl ist hier abgebildet:

Sie können die 5 Kinder per Zufall anhand Ihrer **Bezugskinderliste** ermitteln, indem sie nach folgendem Modus auswählen: Je nachdem, welches Wetter gerade ist, wählen Sie Variante A), B) oder C):

Variante			Position des Kindes in der Bezugskinderliste:				
A)	Bei Sonnenschein		2	5	8	11	15
B)	bewölkt		1	5	9	14	18
C)	Bei Regen		4	7	10	13	17

Bsp.: Wenn die Sonne scheint, wählen Sie die Kinder aus, die an 2., 5., 8., 11. und 15. Position auf Ihrer Bezugskinderliste stehen (je nachdem, wieviele Positionen die Liste hat).

Wenn es bewölkt ist, dann wählen Sie die Kinder aus, die an 1., 5., 9., 14. und 18. Position auf Ihrer Bezugskinderliste stehen.

Wenn es regnet, dann wählen Sie die Kinder aus, die an 4., 7., 10., 13. und 17. Position auf Ihrer Bezugskinderliste stehen.

Abbildung 17: Auswahlmöglichkeiten für BezugserzieherInnen

3.8.8 Feldzeit und Rücklauf

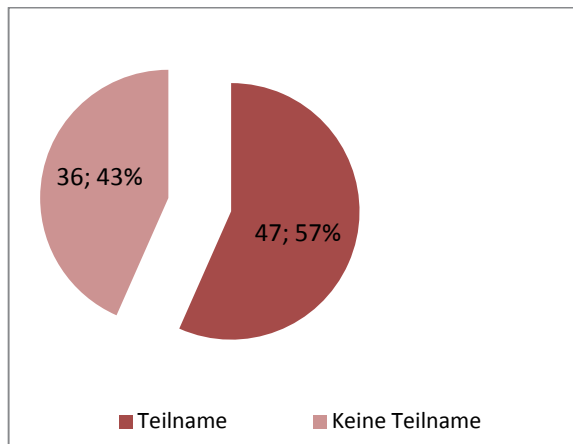
Die Feldzeit der Befragung gestaltete sich schwierig. Der schleppende Rücklauf wurde von den Einrichtungen mit technischen Schwierigkeiten⁸⁹ sowie personellen Engpässen erklärt. Auch wurden Unklarheiten in Bezug auf Freiwilligkeit der Teilnahme, Datenverwendung (Rückbezug auf die jeweilige Person) und in Verbindung damit Strategien der Unsicherheit bei der Beantwortung (sozial erwünschte Antworten) benannt. Es wurden zwei Nachfasswellen ausgelöst – unter anderem mit Unterstützung des Eigenbetriebes der Landeshauptstadt Dresden und der Kontaktaufnahme über die Träger. Zudem wurden zusätzlich Papierfragebögen entwickelt und an Einrichtungen mit frankiertem Rückumschlag geschickt, die technische Probleme geltend gemacht hatten.

443 Fragebögen wurden online abgerufen oder postalisch angefordert. Der Rücklauf lag bei 195 Fragebögen (online und in Papierform). Darin enthalten sind 1010 Daten zu Bezugskindern. Dass die Anzahl von ausgefüllten ErzieherInnenfragebögen und Bezugskindern nicht genau 1:5 entspricht, liegt am Ausfüllen des Fragebogens. Damit möglichst viele Daten ausgewertet werden können, wurden nur eindeutig fehlerhafte und leere Datensätze gelöscht. Ebenso wurden unvollständige Datensätze, d.h. mit nichtbeantworteten Fragen (Item Nonresponse), im Datenbestand belassen und in die Analyse einbezogen. Deswegen differiert die Anzahl der Antworten bei den jeweiligen Fragen.

⁸⁹ Z. B: Es wurde angegeben, dass nur ein Computerarbeitsplatz in der Einrichtung vorhanden sei, der immer besetzt ist. Des Weiteren gab es Sicherheitsbedenken, den Fragebogen online auszufüllen, da das verwendete Betriebssystem als unsicher eingeschätzt wurde. Schließlich gab es Probleme bei der Eingabe der Fragenbogen- url (=Internetadresse).

Rücklaufquote Kita

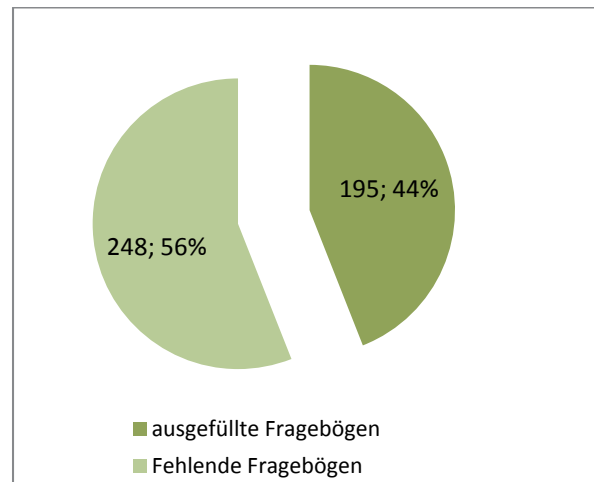
Es sind 83 Kitas angeschrieben worden



Angaben: Anzahl; in Prozent

Rücklaufquote Fachkräfte

Es sind 443 Fragebögen ausgegeben worden.



Hinweis: Es haben mehr als die Hälfte aller angeschriebenen Einrichtungen sich an der Befragung beteiligt, aber weniger als die Hälfte aller versandten Fragebögen wurden ausgefüllt. Dieser Widerspruch erklärt sich in der Tatsache, dass 9 Einrichtungen deutlich weniger (≥ 3) Fragebögen als von der Mitarbeiterzahl geplant, zurückgesandt haben.

Abbildung 18: Teilgenommene und Nichtteilgenommene Einrichtung an der Fachkräftebefragung

Abbildung 19: Teilgenommene Fachkräfte an der Befragung

3.8.9 Indexbildung

Die einzelnen Items dieser Fragen wurden auf Basis einer Faktorenanalyse in zwei Dimensionen zur Entwicklung und zum Versorgungsgrad unterteilt und mit Crombachs Alpha abgesichert. Aus den einzelnen Fragebogenitems wurde ein summarischer Index gebildet und auf die ursprüngliche Wertespanne zwischen 1 und 4 (für 1= Trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu und 4= trifft voll zu) gewandelt.

Die eine Dimension beschreibt dabei die Entwicklung des Kindes (u.a. Spieleinfälle, fügt sich in die Gruppe ein, erzählt vom eigenen Erleben etc.). Die andere Dimension beschreibt den Versorgungsgrad des Kindes bezogen auf die häusliche, familiäre Versorgung. Dazu zählen passende Kleidung, Körperpflege und die Regelmäßigkeit von Essengeldzahlungen. Nicht ganz in die zweite Dimension passt die körperliche Entwicklung des Kindes. Kinder, die schlecht versorgt werden, können in ihrer körperlichen Entwicklung zurückgeblieben sein, doch kann dies andere Ursachen haben. Daher ist dieser Wert der niedrigste in der Dimension Versorgungsgrad.

Je höher der Wert der Entwicklungsdimension ist, umso positiver wird die Entwicklung des Kindes eingeschätzt. Bei der Versorgungsdimension ist es genau umgekehrt - je höher der Wert ist, umso kritischer wird die Versorgung des Kindes eingeschätzt.

Entwicklungsdimension		Versorgungsgrad	
Das Kind entwickelt viele Spieleinfälle.	,799	Dem Kind fehlt es an passender Kleidung (Größe / Witterung) .	,796
Das Kind fügt sich in die Gruppe ein.	,763	Das Kind ist ungepflegt/körperlich vernachlässigt.	,769
Das Kind erzählt gern und viel von eigenen Erlebnissen.	,746	Das Kind kommt öfters hungrig in die Einrichtung.	,743
Das Kind spielt ausdauernd.	,741	Das Essengeld wird nicht regelmäßig gezahlt.	,558
Das Kind äußert seine Wünsche.	,719	Das Kind ist in seiner körperlichen Entwicklung zurückgeblieben (v.a. Körpergröße).	,485
Das Kind macht einen fröhlichen, lebenslustigen Eindruck	,661		
Das Kind wird von anderen gemocht (ursprünglich „gemieden“)	,658		

Lesehilfe: Je größer der Wert ist, umso besser korreliert das jeweilige Item mit dem Index, z.B. "Das Kind entwickelt viele Spieleinfälle." korreliert stark mit 0,799 mit der Entwicklungsdimension. Zu Bewertung der Korrelationswerte siehe Tabelle 20, S. 237

Faktorenanalyse: Komponentenmatrix

Tabelle 3: Skala zur Entwicklungsdimension und zum Versorgungsgrad (Indexbildung)

Diese Skala wurden nun mit den anderen abhängigen Variablen korreliert, um einen Zusammenhang mit dem Konstrukt soziale Risiken prüfen zu können.

3.8.10 Ergebnisse

3.8.10.1 Korrelationen der abhängigen Variablen⁹⁰

Im Folgenden werden Zusammenhänge (Korrelation) zwischen den beiden konstruierten Indizes Versorgung und Entwicklung mit den verschiedenen Fragen über das Bezugskind untersucht, vgl. Tabelle 4, S. 78. Wenn die PFK mit einem Kind gut zurechtkommen, gibt es eine hohe Übereinstimmung mit der Entwicklungsdimension des jeweiligen Kinds, das gut entwickelt ist und Spieleinfälle hat. Mit diesem Kind kommt auch die Erzieherin gut zurecht und umgekehrt. Korrelationen sagen aber nichts über die Richtung des Zusammenhangs aus. Wenn die PFK nicht mit dem Kind zurechtkommt, wird es auch in der Entwicklungsdimension negativ eingeschätzt, ohne das ersteres die Ursache ist, es kann auch letztes sein.

Der Korrelationswert mit der Skala: Versorgungsgrad (0,597) ist niedriger als bei der Entwicklungsdimension (-0,280). Die schwache Korrelation bedeutet, so ist zu vermuten, dass PFK auch mit Kindern gut umgehen können, die schlechter versorgt werden. Hingegen ist der Korrelationswert (-0,418) bei den Eltern, die ihre Kinder nach Einschätzung der ErzieherIn, schlechter versorgen, deutlich

⁹⁰ Vergleiche auch das Kapitel Korrelation, S. 55 sowie Tabelle 20: Orientierungshilfen für die Interpretation von Korrelationskoeffizienten (Brosius 1998: 503) S. 56.

höher. Aus dem Vergleich der beiden Fragen („Wie gut kommen Sie [...] mit dem Kind [...]“; „[...] mit den Eltern zurecht?“) wird deutlich: Die ErzieherInnen verbinden höchstwahrscheinlich die schlechte Versorgung eher mit den Eltern als den Kindern.

Bei der Einschätzung des Entwicklungspotentials des Kindes gibt es eine sehr hohe Übereinstimmung (0,669) mit der Entwicklungsdimension, was evident erscheint, da die Fragen auf ähnliche Merkmale zielen. Gleichzeitig wird bei einem (von den Eltern) schlecht versorgten Kind auch das Entwicklungspotential (-0,502) niedrig eingeschätzt. Offensichtlich kann defizitäre elterliche Versorgung nur bedingt durch professionelles Handeln in der Kita kompensiert werden, was die hohe Korrelation zwischen schlechter elterlicher Versorgung und – von den PFK eingeschätzter – verzögerter kindlicher Entwicklung anzeigt.

Bei der direkten Abfrage des Konstrukts soziale Benachteiligung („Benachteiligt“) ist der Korrelationswert zum Entwicklungspotential (0,552) und zum Versorgungsgrad (-0,591) ähnlich hoch. Daher kann angenommen werden, dass die Benachteiligung, nach Ansicht der ErzieherIn, sich sowohl im Entwicklungspotential als auch in der Versorgung niederschlägt.

Bei der Kindeswohlfrage sind die Ausprägungen umgedreht (1 =nein). Daher sind die niedrigen Korrelationswerte auch umgekehrt zu lesen. Die Entwicklungsdimension hat eine niedrige Korrelation (-0,234) mit der Kindeswohlgefährdung und der Versorgungsgrad (0,359) eine etwas höhere Korrelation. Kinder, die schlecht versorgt sind, haben daher ein etwas erhöhtes Risiko für Kindeswohlgefährdung.

		Entwicklungsdimension	Versorgungsgrad
Fragen zum Kind:		<i>(1= Trifft überhaupt nicht zu,..., 4= trifft voll zu)</i>	
Wie gut kommen Sie im Allgemeinen mit diesem Kind zurecht? (1= sehr schlecht,..., 5=sehr gut)	Pearson	,597**	-,280**
	N	971	966
Wie gut kommen Sie im Allgemeinen mit den Eltern zurecht? (1= sehr schlecht,..., 5=sehr gut)	Pearson	,477**	-,418**
	N	968	963
Wie schätzen Sie das Entwicklungspotential des Kindes ein? (1= sehr schlecht,..., 5=sehr gut)	Pearson	,669**	-,502**
	N	971	966
Benachteiligt (1= Ja, sicher, 2= eher ja, 3= eher nein, 4=Nein)	Pearson	,552**	-,591**
	N	960	954
Anzeichen für Kindeswohlgefährdung (1= nein, 2=ja)	Pearson	-,234**	,359**
	N	971	966

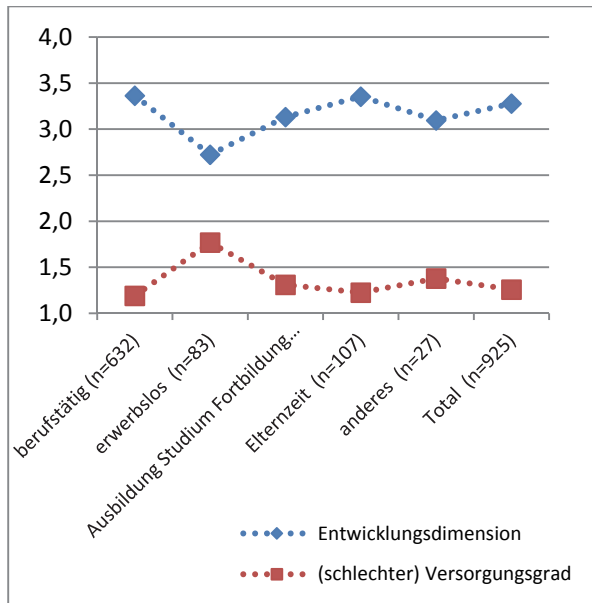
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelle 4: Korrelation mit Entwicklungsdimension und Versorgungsgrad

Nun werden die Zusammenhänge von Entwicklungsdimension und Versorgungsdimension in Hinblick auf die elterliche Lage analysiert. In den folgenden Grafiken (Abbildung 20 ff.) wird die Entwicklungsdimension und Versorgungsdimension auf einer Skala von 1 bis 4 dargestellt. Eine hohe Entwicklungsdimension und eine niedrige Versorgungsdimension stehen für ein niedriges Risiko von sozialer Benachteiligung.

3.8.10.2 Vergleich mit der Erwerbstätigkeit

Mutter



Vater

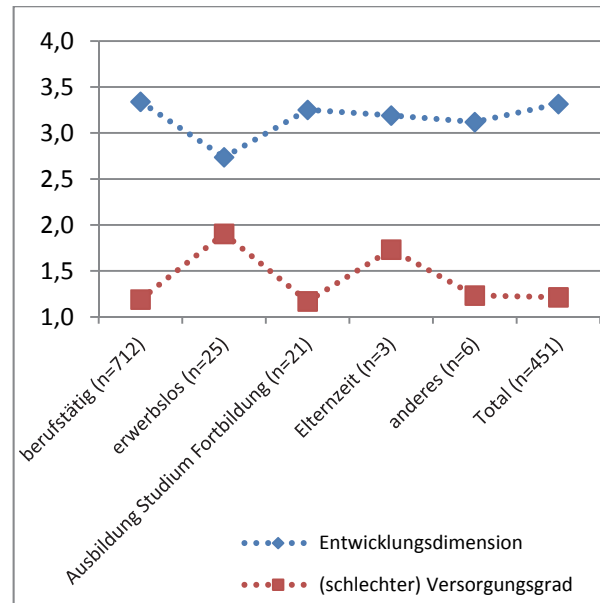
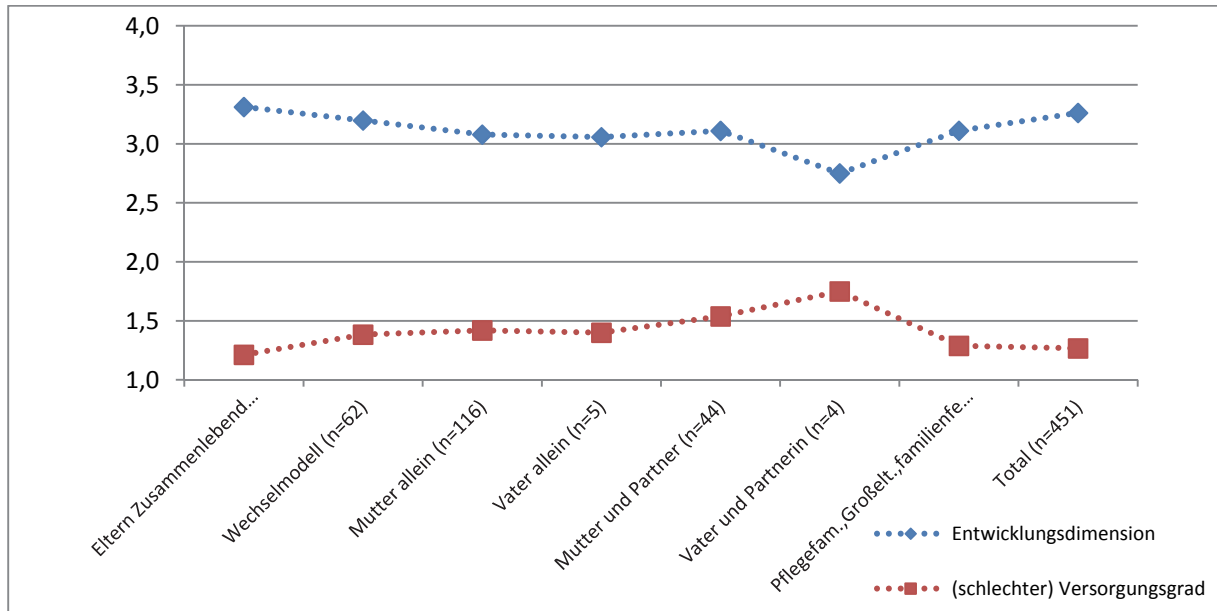


Abbildung 20: Erwerbstätigkeit

Vertikal: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht eher zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu

Am besten versorgt und entwickelt sind aus der Sicht der PFK Kinder, deren Eltern berufstätig sind, am wenigsten die Kinder erwerbsloser Eltern. Damit ist die Übereinstimmung mit dem Handlungsprogramm bei Sozialgeldbezug unter 15 recht gut gegeben. Mütter in Elternzeit haben ähnlich hohe Werte wie berufstätige Mütter. Wenn der Vater in Elternzeit ist, scheint er, nach Meinung der ErzieherInnen, seine Kinder nicht besonders gut zu versorgen. Allerdings ist diese Ausprägung bei einer Anzahl von 3 kein belastbarer Wert.

3.8.10.3 Vergleich mit der Lebensform der Eltern



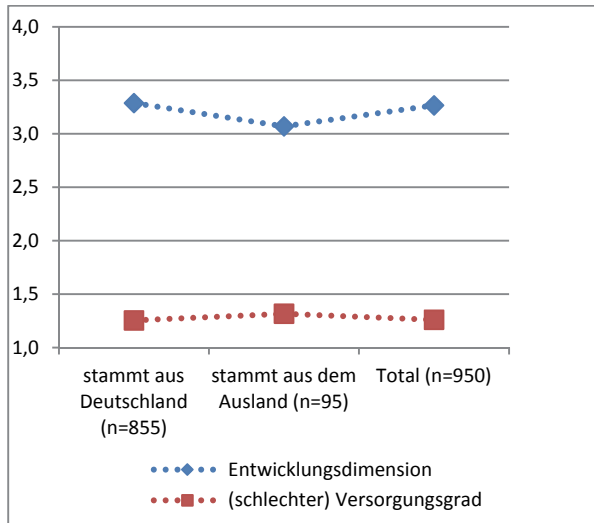
Vertikal: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht eher zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu

Abbildung 21: Lebensform Eltern

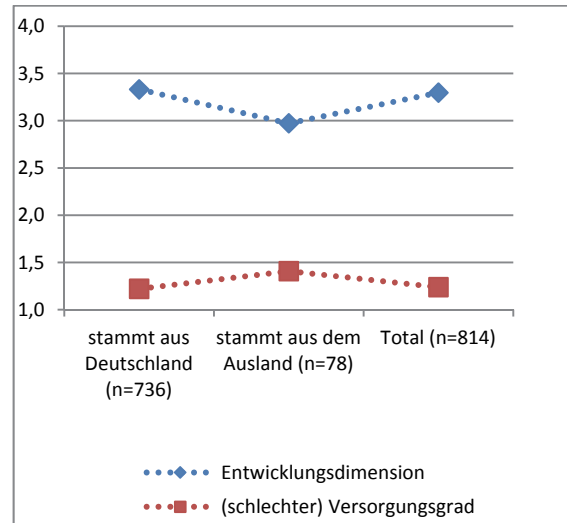
Wenn die Eltern zusammen leben, sind ihre Kinder am positivsten entwickelt und versorgt. Alleinerziehende Mütter und Väter verzeichnen nur geringfügig niedrigere Werte. Selbst Pflegefamilien, Großeltern u. ä. schneiden nicht so schlecht ab. Ob diese Beurteilung der PFK stimmt, kann hier nicht weiter untersucht werden.

3.8.10.4 Vergleich mit der Herkunft der Eltern

Mutter



Vater



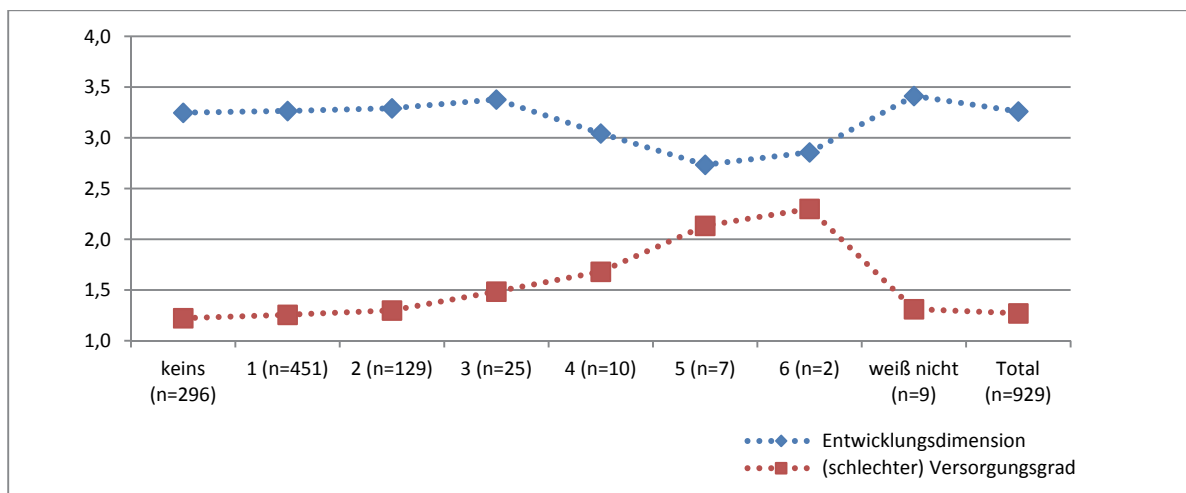
Vertikal: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht eher zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu

Abbildung 22: Herkunft

Wenn die Eltern aus dem Ausland stammen, wird die Kindesentwicklung bei der ausländischen Mutter geringfügig und bei dem ausländischen Vater im Vergleich bedenklicher eingeschätzt als bei Kindern, deren Eltern beide aus Deutschland stammen. Ähnliches gilt bei der Versorgung, auch hier hat der Vater aus dem Ausland größere Bedeutung als die ausländische Mutter.

3.8.10.5 Vergleich mit den Geschwisteranzahl

Geschwister



Vertikal: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht eher zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu

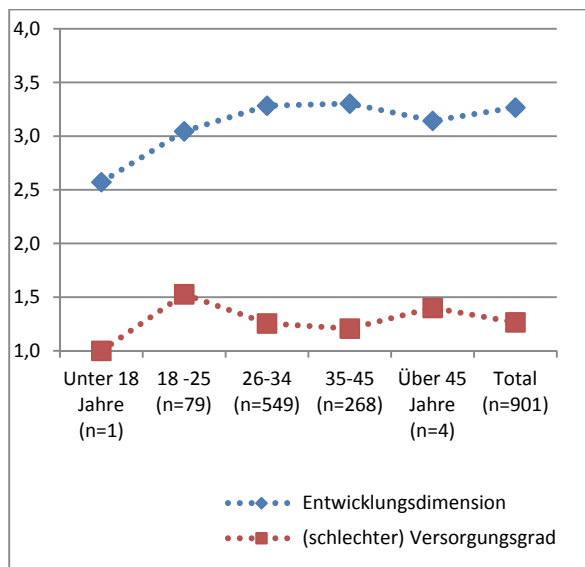
Abbildung 23: Geschwister

Im Folgenden werden die beiden weiteren möglichen Einflussfaktoren für soziale Benachteiligung, die Anzahl der Geschwister und das Alter der Eltern, beschrieben.

Bei der Anzahl der Geschwister zeigt die Entwicklungsdimension erst nach drei Geschwistern eine Verschlechterung. Die Einschätzung der Versorgung nimmt bei vier Kindern und mehr ab (größere Werte steht für die Verschlechterung des Versorgungsgrad). Daher haben viele Kinder in einer Familie aus Sicht der PFK eher eine negative Wirkung auf die Versorgung, als auf die Entwicklung der Kinder - die bei vielen Geschwistern auch angeregt wird.

3.8.10.6 Vergleich mit dem Alter der Eltern

Mutter



Vater

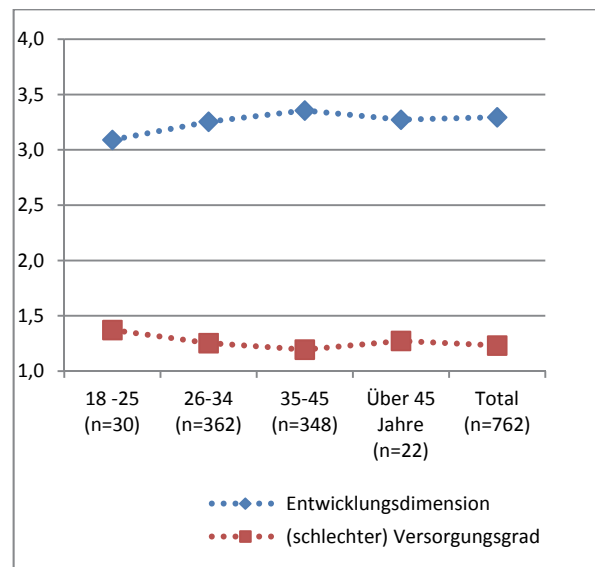


Abbildung 24: Lebensalter

Vertikal: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht eher zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu

Beim Alter der Eltern bildet sich eine wellenförmige Verteilung ab, die bei der Mutter deutlicher zutage tritt als beim Vater. Das ideale Alter scheint, in den Bewertungen der PFK zwischen 26 und 45 zu liegen. Jüngere und ältere Mütter haben schlechtere Werte sowohl auf der Entwicklungs- als auch bei der Versorgungsskala. Beim Vater scheint das Alter einen geringeren Einfluss zu haben, wobei sowohl ein junger als auch ein alter Vater zu schlechteren Werten führen.

3.8.10.7 Zusammenfassender Vergleich mittels Regressionsanalyse

Um zu analysieren, welche Elternaspekte am stärksten Entwicklung und Versorgung erklären, wurden zwei Regressionsanalysen durchgeführt (Siehe Anhang, Tabelle 16ff, S. 236f.). Bei einer Regressionsanalyse wird untersucht, welche Prädiktoren bzw. unabhängige Variablen (Erwerbstätigkeit,

Lebensform Eltern, Herkunft, Geschwister und Alter der Eltern) die abhängige Variable Entwicklungsdimension und die abhängige Variable Versorgungsgrad am besten erklären. Hierfür wurden verschiedene Modelle gerechnet, um die Prädiktoren zu bestimmen, die am besten die abhängige Variable erklären. Mit einer Regressionsanalyse kann daher nicht nur der Zusammenhang (Korrelation) zwischen zwei Variablen bestimmt, sondern auch der jeweilige Anteil der Erklärungskraft einer unabhängigen Variablen am Zusammenhang mit der abhängigen Variablen ermittelt werden.

Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass der Indikator **Erwerbstätigkeit** als unabhängige Variable soziale Benachteiligung des Kindes am besten erklärt. Die Indikatoren **Herkunft** und **Lebensform** (Tabelle 16, S. 236) tragen abgeschwächt zur Erklärung von sozialer Benachteiligung bei. Die Indikatoren **Alter der Eltern** und **Geschwisterzahl** (Tabelle 18, S. 237) tragen in den entsprechenden Ausprägungen auch zur Erklärung bei. Alter der Eltern und Geschwisterzahl können aber derzeit nicht aus den Daten der Sozialberichterstattung genutzt werden. Daher ist eine Ergänzung dieser Indikatoren beim Auswahlverfahren nicht möglich.

3.8.10.8 Vergleich zwischen Kitas im Handlungsprogramm mit anderen Kitas

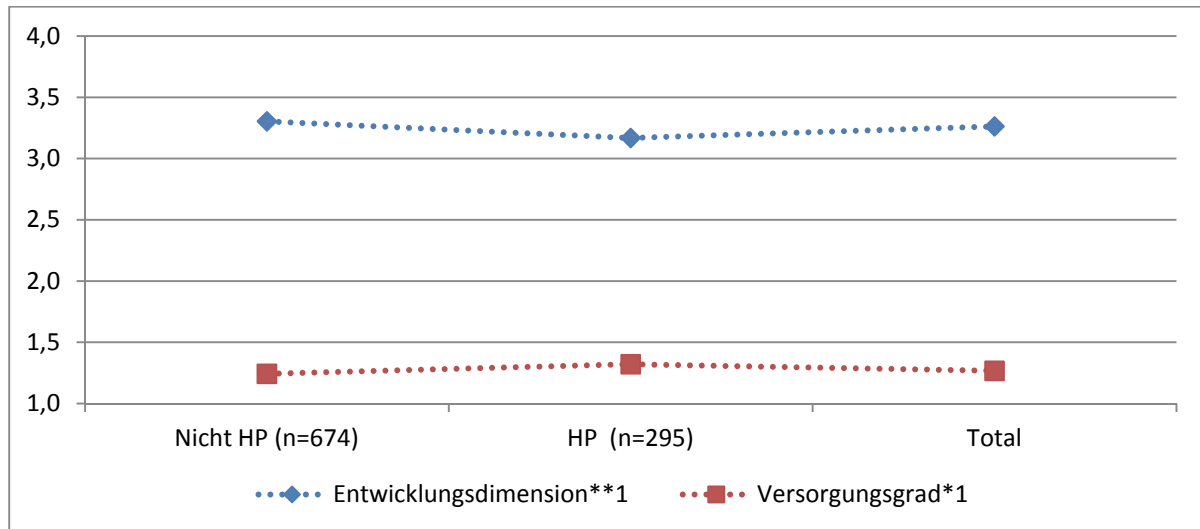
Schließlich war es interessant zu untersuchen, ob sich HP- Kitas in ihren Beurteilungen von Kitas unterscheiden, die nicht im Handlungsprogramm sind. Die Fachkräfte beider Einrichtungsarten haben unabhängig voneinander den Fragebogen ausgefüllt. Auch wenn der Unterschied nicht groß ist, so unterscheiden sich HP Einrichtungen darin von anderen, dass HP-Kinder im Durchschnitt von den ErzieherInnen als schlechter entwickelt und versorgt beurteilt werden. Bei der Entwicklungsdimension ist der Unterschied etwas größer als beim Versorgungsgrad. Diese Befragung wurde vor dem Hintergrund einer zutreffenden Auswahl von Einrichtung, die mit risikobehafteten Lebenslagen sowie entsprechenden Entwicklungsbedürfnissen von Kindern konfrontiert werden, durchgeführt. Mit diesen Befunden wird die Auswahl bestätigt. HP Kitas unterscheiden sich signifikant⁹¹ von anderen Einrichtungen sowohl in der Entwicklungsdimension als auch im Versorgungsgrad voneinander.

⁹¹ Diese Signifikanzwerte ergaben sich bei folgenden Testverfahren:

*1 $p < 0,05$ (U-Test)

**1 $p < 0,01$ (U-Test)

**2 $p < 0,01$ (Chi-Square Tests)



Vertikal: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht eher zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu

Abbildung 25: Vergleich Entwicklungsdimension und Versorgungsgrad HP nicht HP

Die meisten Fragen zielen auf die Bewertung und Einschätzung der Bezugskinder. Bei diesen Fragen können subjektive Bedeutungszuschreibungen nicht verhindert werden. Findet eine ErzieherIn ein Kind sympathisch, schätzt sie das Kind möglicherweise ihr seiner Entwicklung positiver ein. Ein sozialwissenschaftlicher Fragebogen muss mit Fragen arbeiten, die Bewertungsfragen enthalten, da Zuschreibung auch unser Handeln bestimmen („soziale Wirklichkeit“⁹²).

Für die Vergleichbarkeit war es aber daher auch wichtig Fragen aufzunehmen, die Tatsachen beschreiben. Da durch den § 8a SGB VIII die Kindeswohlgefährdung recht gut definiert ist und hierfür die ErzieherInnen auch geschult sein sollten (u.a. durch den Kinderschutzbund), wurde eine entsprechende Frage aufgenommen und ausgewertet: „Mussten Sie die Leitung informieren, weil Sie Anzeichen für Kindeswohlgefährdung sahen?“⁹²

⁹² So die Vertreter der Ethnomethodologie, Alfred Schütz, Herbert Blumer, Harold Garfinkel u.a.

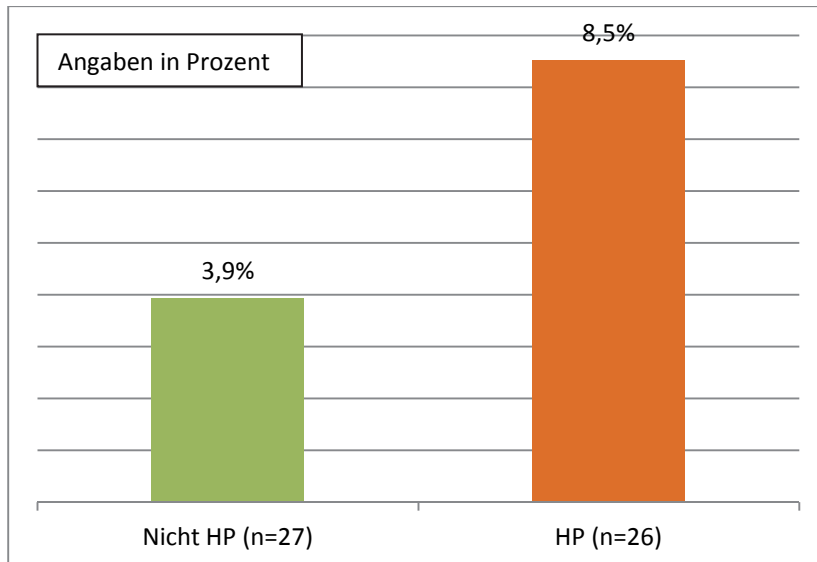


Abbildung 26: Vergleich Kindeswohlgefährdung HP nicht HP

Deutlich ist der Unterschied beim Kindeswohl. Mehr als doppelt so viele Anzeichen von Kindeswohlgefährdung wurden bei HP Einrichtungen festgestellt.

Ist das Kind gegenüber den anderen Kindern sozial benachteiligt?^{2**2}

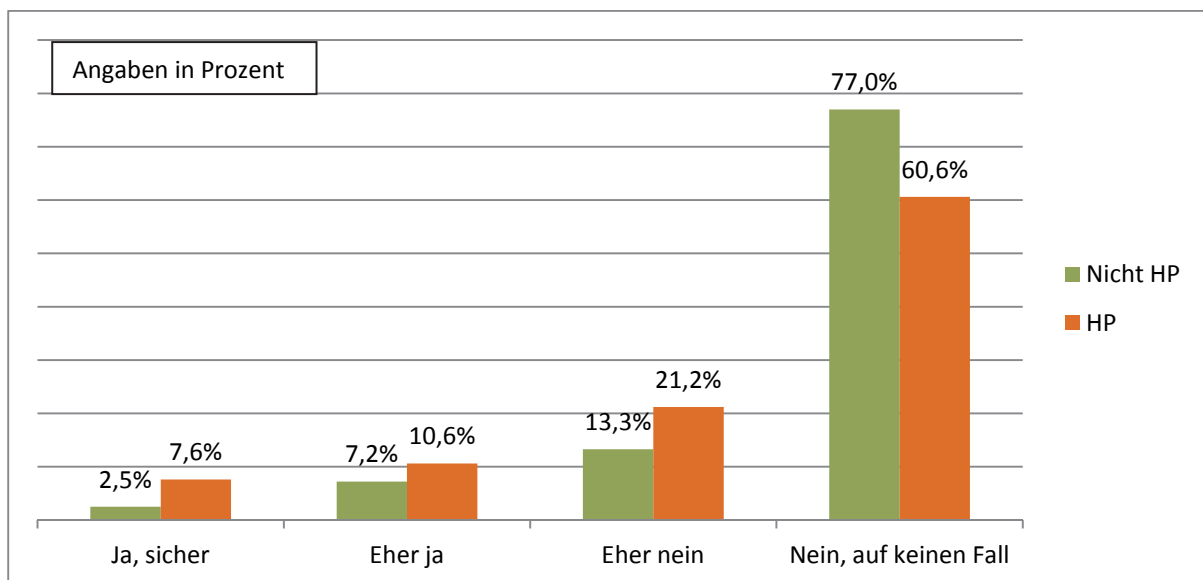


Abbildung 27: Vergleich soziale Benachteiligung HP nicht HP

Auch bei der direkten Abfrage des Konstrukts soziale Benachteiligung ist ein Unterschied festzustellen. Die meisten Kinder gelten als nicht sozial benachteiligt. Bei Einrichtungen im Handlungsprogramm ist der Anteil der Kinder, die als sozial benachteiligt gelten, fast doppelt so hoch wie bei anderen Einrichtungen. Allerdings kann es bei dieser Frage mehr als beim Kindeswohl zu sozial erwünschten Antworten kommen. Auch der sponsorship effekt⁹³ kann zum Tragen kommen, da die ErzieherIn den Auftraggeber und die Evaluation ihrer Einrichtung antizipieren und bei „sozial benachteiligt“ das / ihr Handlungsprogramm assoziieren und legitimieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Einrichtungen im Handlungsprogramm sich von den übrigen **signifikant** in der Einschätzung von **sozialer Benachteiligung, Entwicklungsdimension, Versorgungsgrad und Kindeswohlgefährdung** unterscheiden.

3.8.11 Zusammenfassung Fachkräftebefragung

Obwohl bei der Befragung die ErzieherInnen gebeten worden sind, sich jedes einzelne Kind vorzustellen und das Verhalten des Kindes, dessen Erscheinung zu beurteilen sowie ihr Wissen über den familiären Hintergrund anzugeben, sind die Aussagen trotzdem nur bedingt objektivierbar. Subjektive Beurteilungen des jeweiligen Kindes sind ebenso wahrscheinlich wie sozial erwünschte Antworten in Hinblick auf soziale Benachteiligung (sponsorship effect). Trotzdem gibt es eine hohe Übereinstimmung zwischen den Items des Auswahl- und Beteiligungsverfahren und den Ergebnissen dieser Befragung. Für ein Auswahlverfahren auf Basis von Umfragedaten könnten aus den Erfahrungen dieser ErzieherInnenbefragung weitere Erkenntnisse für eine präzisere Fragebogenkonstruktion gewonnen werden. Auch wenn dadurch ein valides und reliables Fragebogeninstrument erstellt werden könnte, zeigen doch die Erfahrungen bei der praktischen Umsetzung der Befragung erhebliche Barrieren (Kap 3.8.8, S. 75), die den Aufwand für ein Auswahlverfahren mittels eigener empirischer Erhebung nicht rechtfertigen würden. Darüber hinaus müsste eine flächendeckende Befragung (d. h. Vollerhebung) durchgeführt werden. Aus diesem Grund sollte der herkömmliche Weg über Sekundärdaten weiter verfolgt und ggf. verbessert werden.

Im Folgenden wird daher das bestehende Auswahl- und Beteiligungsverfahren, das auf einer sekundärstatistischen Indexbildung basiert, weiter geprüft. Die Befragung hat aber gezeigt, dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen sozialer Benachteiligung und den Indikatoren Erwerbstätigkeit Herkunft und Lebensform gibt. Auch wenn die Daten im Handlungsprogramm nur auf Stadtteilebene vorliegen, gibt es zu den Daten Sozialgeld, Ausländerquote und Alleinerziehend eine inhaltliche Überschneidung. In der wissenschaftlichen Literatur zur Auseinandersetzung mit sozialer Benachteiligung und den praktizierten und beantragten Programmen finden sich beständig die ähnlich gelagerten Merkmale wieder zu: Haushaltseinkommen (in Form von Sozialgeld, Erwerbstätigkeit, Beitragserlass),

⁹³ Häder (2009):225f.

Migration (Ausländerquote, Haushalten in denen Deutsch gesprochen wird) und Familiensituation (Alleinerziehend, Lebensform).

3.9 Prüfung des Auswahlverfahrens 2012

3.9.1 Theorie: Verifikation / Falsifikationsprinzip

Die Evaluation des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens will überprüfen, ob die wahren bzw. richtigen Einrichtungen ausgewählt wurden und ob bei den ausgewählten Einrichtungen die zusätzlichen Ressourcen zur Kompensation des Mehraufwands aufgrund der verstärkten Einwicklungsaufgaben funktional sind. Mit der wahren bzw. richtigen Auswahl beschäftigt sich der quantitativ ausgerichtete Teil der Evaluation. Seit dem Start des Dresdner Handlungsprogramms hat sich das Auswahlverfahren (1. Phase) zu einem anspruchsvollen statistischen Verfahren ausdifferenziert. Durch die Validierung (2. Phase) wird die statistische Auswahl geprüft und die ausgewählten Einrichtungen in das Verfahren eingebunden.

Eine wissenschaftliche Prüfung bezieht sich notwendig auf einen theoretischen Rahmen, der sich für die Klärung der vorliegenden Problemstellung im kritischen Rationalismus findet. Der kritische Rationalismus beschäftigt sich damit, wie Probleme gelöst und Erkenntnisse gewonnen werden. Jede Erkenntnis kann fehlerhaft sein und jeder Problemlösungsansatz falsch. Das Bewusstsein um die Fehlbarkeit führt einerseits zu der Forderung nach einer ständigen kritischen Prüfung von Überzeugungen und Annahmen, andererseits zum methodischen und rationalen Vorgehen bei der Lösung von Problemen. Dieses Verfahren soll auch zur Prüfung des Auswahlverfahrens dienen, woraus sich folgende Annahmen und Fragen ergeben:

- Hält das Auswahlverfahren der Kritik (Abschnitt 3.9.2) stand, so kann es – bis auf weiteres – als gültiges Verfahren fortgeführt werden (Prozess Falsifikation / Verifikation).
- Kann die Auswahl durch Hinzuziehung weiterer Daten oder Veränderungen der Berechnungen verbessert werden? (Ergebnis Falsifikation / Verifikation)
- Führt die neue Auswahl von Kitas zu einem richtigen Ergebnis (Bestätigung durch Wiederholung)?

3.9.2 Kritikpunkte an den Indikatoren für das Indexverfahren

Nachfolgend sollen einige zentrale Kritikpunkte am Auswahlverfahren bzw. an dem zugrunde gelegten Zugang vorgestellt werden:

1. Die verwendeten Daten sind Sekundärdaten, d.h. sie können soziale Risiken und Benachteiligungen von Kindern nicht messen, da sie hierfür nicht erhoben werden.

2. Die Stadtteildaten repräsentieren nicht die gesamte Bevölkerung in einem Stadtteil, sondern nur den Haushalt der Untersuchungseinheit.
3. In dem bestehenden Auswahlverfahren wird unterstellt, dass die Kinder im Stadtteil betreut werden, in dem die Eltern wohnen. Die Kinder könnten aber auch im Stadtteil der Arbeitsstätte oder aufgrund anderer Ursachen (Zugänglichkeit, freie Platzkapazitäten, bewusste Einrichtungsauswahl etc.) auch in benachbarten Stadtteilen betreut werden.
4. Die Sozialstatistik ist eine Zählstatistik. Aus der Forschung ist bekannt, dass die Kumulation von Risiken die Wahrscheinlichkeit für soziale Benachteiligung konstituiert. Kumulationen jedoch können aus den Daten nicht ermittelt werden, da diese nicht zu „Fällen“ verknüpft werden können.
5. Die Ausländerquote sagt wenig über soziale Benachteiligung aus. Ausländische Mitbürger, die schon viele Jahre in Deutschland leben, aber keine deutsche Staatsbürgerschaft haben, werden im Melderegister als Ausländer geführt, obwohl sie möglicherweise gut im Arbeitsmarkt integriert sein können und über deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Hingegen werden Immigranten, Asylsuchende sowie Aussiedler nicht in dieser Statistik erfasst. Auch ist nicht klar, welche Risiken aus dem Ausländerstatus für das Kind resultieren können.
6. Die amtliche Statistik definiert Alleinerziehende primär als Mütter oder Väter, die ohne Ehe- oder Lebenspartnerin bzw. -partner mit mindestens einem ledigen Kind unter 18 Jahren in einem Haushalt zusammenleben⁹⁴. Es gibt es keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Lebensform der Eltern und einer möglichen Benachteiligung. Allerdings zeigen verschiedene Untersuchungen, dass Alleinerziehende im Vergleich mit vollständigen Familien deutlich überdurchschnittlich hohe finanzielle und soziale Belastungen haben können. Ebenfalls konnte, bspw. für den Bereich der Hilfen zur Erziehung nachgewiesen werden, dass das Risiko einer Inanspruchnahme von Erziehungshilfeleistungen bei Alleinerziehenden deutlich erhöht ist.⁹⁵ Die finanzielle Situation von Alleinerziehenden ist zudem zuverlässig im Faktor Beitragserlass erfasst. Hier besteht jedoch Unsicherheit bei der Erfassung der tatsächlichen Lebenssituation des Elternteils, der möglicherweise durch einen neuen PartnerIn (finanziell und bei den Erziehungsaufgaben) entlastet, gefördert oder (in der neuen Beziehungsform) beansprucht wird.
7. Der Beitragserlass erfasst Haushaltseinkommen von Geringverdienern zuverlässig, allerdings führt ein geringer Verdienst nicht unmittelbar zu sozialen Risikokonstellationen. Das typische Beispiel hierfür sind Kitas mit hohem Anteil an Studierenden unter den Eltern, die durch das Dresdner Auswahlverfahren in der Stufe der Validierung (Auswahlphase 2) aus der bestehenden Auswahl herausgefiltert wurden.
8. Es gibt eine Reihe von Kritikpunkten an den Daten des Kinder- und Jugendärztlichen Dienstes:
 - a. Die Teilnahmequote liegt nur bei ca. 70%. Inwieweit die Ausfälle systematisch sind, d.h. die nicht untersuchten Kinder würden systematisch und nicht zufällig von den untersuchten abweichen, ist nicht geklärt. Auch ist unklar, ob bedürftige Kinder am Tag der Untersuchung nicht in die Einrichtung gebracht werden.
 - b. Die ungewohnte Testumgebung stellt für die Kinder eine Belastung dar, so dass der Test durch die Erhebungssituation beeinträchtigt werden kann.
 - c. Bei dem Sprachscreening nach H. Grimm handelt es sich nicht um ein pädagogisches Verfahren, so dass das Risiko von sozialer Benachteiligung nicht zum Messverfahren gehört und demzufolge auch nicht im Nachhinein dafür genutzt werden kann.

⁹⁴ „Unerheblich ist dabei, wer im juristischen Sinn für das Kind sorgeberechtigt ist. Im Vordergrund steht im Mikrozensus des statistischen Bundesamts vielmehr der aktuelle und alltägliche Lebens- und Haushaltszusammenhang. Aus diesem Grund wird auch nicht zwischen leiblichen, Stief-, Pflege- und Adoptivkindern unterschieden“ Statistisches Bundesamt (2010): 7.

⁹⁵ Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hrsg.) (2002).

- d. Die Daten des Kinder- und Jugendärztlichen Diensts zeigen Streuungen in den Mittelwerten. Möglicher Weise ist die Reliabilität zwischen den ÄrztInnen nicht immer gegeben.

Trotz der durchaus berechtigten Kritik kann auch für das Dresdner Handlungsprogramm angenommen werden, dass es das bestmögliche Auswahlverfahren darstellt. Mit vertretbarem Aufwand konnten bisher keine besseren Prädiktoren gefunden werden, die zur Identifizierung von Kindertageseinrichtungen mit dem beschriebenen Bedarf führen. Auch wenn die Auswahl nach der Prüfung durch die Evaluation als bestmöglich bezeichnet werden kann, können Verbesserungsvorschläge wertvoll sein. Jede Kritik kann zur Schärfung und Elaboration des Auswahlverfahrens beitragen, da gemäß dem empirischen Rationalismus jede Erkenntnis vorläufig ist. Kritik ist aber nur dienlich, wenn sie zur Verbesserung führt, d.h. durch Falsifikation und Verifikation. Schließlich muss das Produkt einer Veränderung nach dem empirischen Rationalismus immer an der Empirie gemessen werden. Im Folgenden werden verschiedene Versuche der Verbesserung des Auswahlverfahrens beschrieben.

3.10 Auswahlverfahren 2015

3.10.1 Festlegung für die Auswahl

In Absprache mit dem Programmträger und dem KBZ wurde die neue Auswahl von Einrichtungen für das Handlungsprogramm 2015 durch die Evaluation erstellt. Daraus resultierte eine neue Schwerpunktsetzung für die quantitative Evaluation: Das Auswahlverfahren diene nun als Grundlage für die aktuelle Kita-Auswahl. Das erforderte eine erneute Berechnung und einen erhöhten Prüfaufwand. Denn es ging dabei nicht nur um die schlichte Überprüfung des Index, sondern um eine Neuberechnung. Die Berechnung der Einzeldaten erfolgte softwaregestützt (Microsoft Access, Excel und IBM SPSS Version 21f.) und erlaubte unterschiedliche Testrechnungen. So wurde beispielsweise das Ranking der Einrichtungen beobachtet, wenn Faktoren höher oder niedriger gewichtet oder sogar ganz entfernt werden. Auch wurde getestet, was passiert, wenn das Quartilsgewicht entfernt wurde.

Nachdem verschiedene Berechnungsvarianten modelliert wurden, die zu keiner evidenten Verbesserung geführt haben, wurde das Auswahlverfahren 2015 analog nach dem Verfahren 2012 berechnet. Folgende Veränderungen und Festlegungen wurden hierfür getroffen:

- Statt 194 wurde eine Liste mit (netto) 229 Einrichtungen erstellt.
- Heilpädagogische Einrichtungen werden nicht in die Auswahl aufgenommen. Da es aber zukünftig keine reinen heilpädagogische Einrichtungen mehr geben wird, ist diese Festlegung hinfällig.

- Einrichtungen, bei denen keine oder zu wenig Kinder vom Kinder- und Jugendärztlichen Diensts getestet wurden, werden nicht in die Auswahl aufgenommen. D.h. falls keine Tests vorliegen und die beiden anderen Indizes im roten Bereich liegen würden, muss einzeln entschieden werden, ob die Einrichtung aufgenommen wird und ggf. die fehlenden Daten durch Mittelwerte ersetzt werden sollten. Falls in allen drei Jahrgängen des KJÄD Tests weniger als 10 Kinder untersucht wurden, werden diese Einrichtungen ebenfalls eliminiert. Auch hier sollte eine Einzelprüfung erfolgen, wenn die anderen Indizes im roten oder im rot/ orangen Bereich liegen und die herausgefilterte KJÄD Quote ($N < 3/a$) auch auffällig ist.
- Einrichtungen, die nicht im Bedarfsplan liegen, werden nicht in die Auswahl aufgenommen.

3.10.2 Modell

Das hier vorgeschlagene Modell des dreistufigen Auswahl- und Beteiligungsverfahrens orientiert sich stark am Auswahlverfahren des KBZ (vgl. Kap. 3.5.1, S. 43). Die Spirale als Trichter symbolisiert die kontinuierliche Präzisierung durch das Modell (gemäß des Paradigmas des kritischen Rationalismus) und damit auch der Annäherung vom hypothetischen hin zum konkreten Bedarf an zusätzlichen Mitteln.

Es gibt auch hier drei Stufen, wobei das erstellte Ranking in der ersten Stufe intern diskutiert wird. Die verwendeten Indizes und Gewichte werden hierbei modelliert, um ggf. durch eine Veränderung das Ranking zu verbessern. Die Modulation durch Ergänzung der X-Kategorie des KJÄDs wird in Kap. 3.10.3.3, S. 93 beschrieben. Insofern muss das Ranking immer einer Fachexpertise unterzogen werden. Wenn keine bessere Anpassung gefunden werden kann, folgt aus dem Ranking die zweite Stufe des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens in den Einrichtungen. Auch hier kann es möglich sein, dass im Ergebnis des Prozesses der Vorortprüfung und der Gruppendiskussion mit den Pädagogischen Fachkräften Einrichtungen nicht ins Handlungsprogramm aufgenommen werden. Falls sich die in Stufe 2 aufgenommenen und die nicht aufgenommenen Einrichtungen durch einen gemeinsamen Faktor identifizieren lassen (Diskriminanz), soll dieses Erkenntnis, sofern möglich, operationalisiert in das statistische Auswahlverfahren einfließen.

In der 3. Stufe findet dann die Arbeit im Handlungsprogramm statt. Hierbei sollte die Organisation in Zusammenarbeit mit dem KBZ diagnostiziert, durch ein elaboriertes Monitoringverfahren begleitet und – wenn möglich – formativ evaluiert werden.

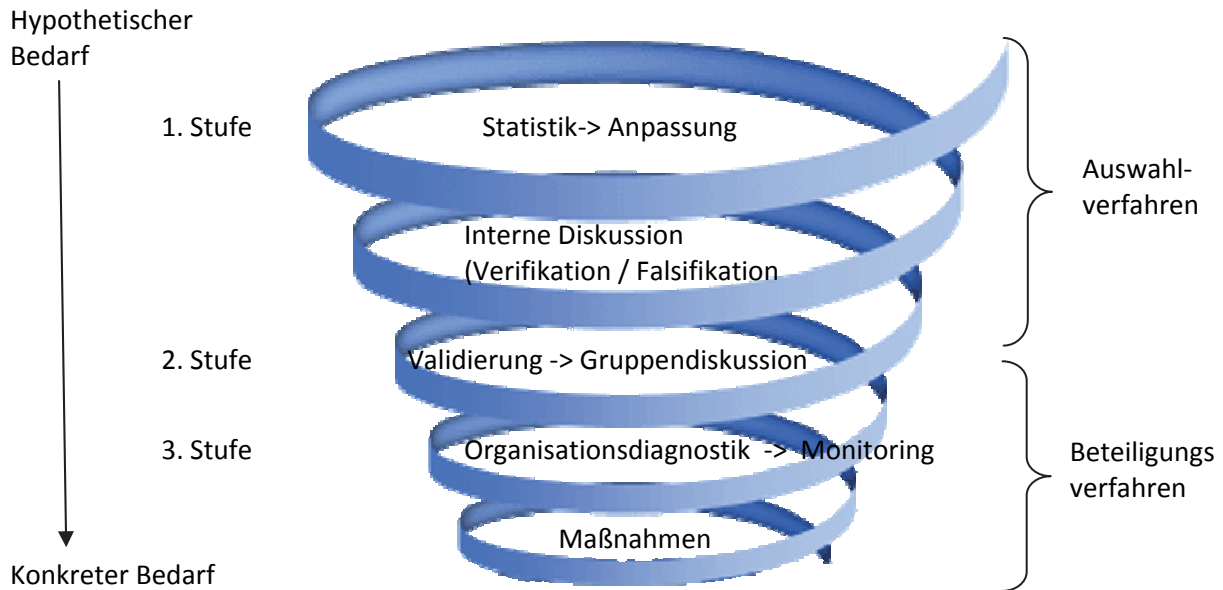


Abbildung 28: Das neue Auswahl- und Beteiligungsverfahren

3.10.3 Vergleich des Auswahlverfahrens 2012 und 2015 und deren Prüfung

Für den Vergleich der beiden Auswahlverfahren wurden verschiedene Prüfungen vorgenommen.

1. Es wurden auf Einrichtungsebene alle Werte (Sozialgeldbezug, Ausländeranteil, Alleinerziehende, Quote der Sprachauffälligkeit, Förderaufwand und Erlass) von 2012 und 2015 gegenübergestellt und Differenzen berechnet.
2. Bei Stadtteilen, wo sich der Sozialgeldbezug fast halbiert hat (z.B. Löbtau), wurden alle verfügbaren Daten auch für die Zwischenjahre erfasst und verglichen.
3. Bei den KJÄD-Daten wurden alle sechs Jahrgänge einzeln aufgelistet und untersucht.
4. Um allgemeine Veränderung zu erkennen, wurden die Mittelwerte aller Einrichtung verglichen.
5. Um den Zusammenhang zwischen Einzelindikator und Gesamtindikatoren beschreiben zu können, wurden mittels SPSS die Korrelationen berechnet.
6. Um den Anteil erklärter Varianz der Einzelindikatoren und am Gesamtindikator zu extrahieren, wurde ein Regressionsmodell berechnet.

3.10.3.1 Vergleich der Mittelwerte

Bei der Gegenüberstellung der Mittelwerte von 2012 und 2015 fällt auf, dass sich die Stadtteildaten im Bereich des Sozialgeldbezuges deutlich verbessert haben. Der Ausländeranteil hat leicht zugenommen und bei der Alleinerziehendenquote gab es einen sehr geringen Rückgang. Warum der Sozialgeldbezug so stark zurückgegangen ist, kann hier nicht weiter verfolgt werden. Die Statistiken belegen aber diesen Rückgang. Trotzdem bleibt die Frage, ob sich die Anzahl der Sozialgeldempfänger verringert hat, weil sie in andere Regionen abgewandert sind oder ob es sich hierbei um einen sogenannten statistischen Effekt handelt, der durch fehlenden Inflationsausgleich zustande kommt.

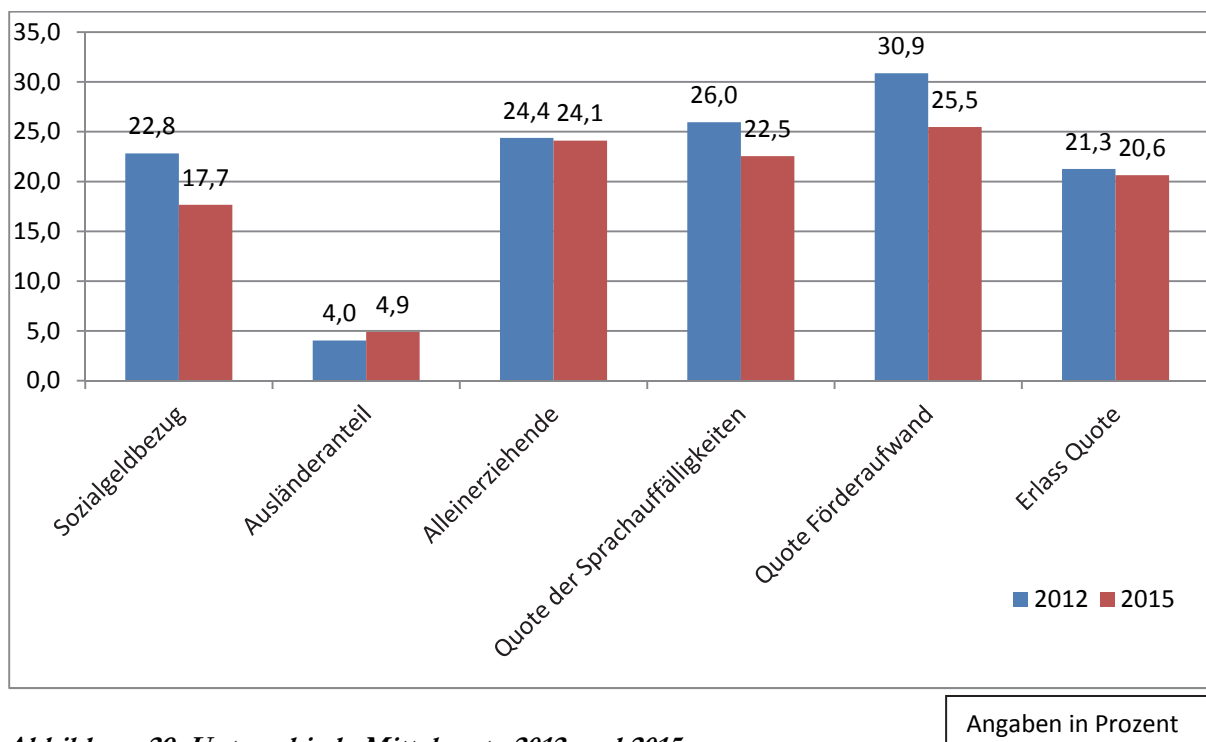


Abbildung 29: Unterschiede Mittelwerte 2012 und 2015

Angaben in Prozent

Letzteres kann weitgehend ausgeschlossen werden, da dieser Effekt für alle Stadtteile (proportional) wirken müsste, was aber nicht der Fall ist (siehe auch Kap. 3.10.3.2, S. 92). Da aber der Beitragserlass sich nur unwesentlich verringert hat, scheint die Reduzierung der Sozialgeldempfänger unter 15 Jahren kaum mit den Eltern von Kindern im Elementarbereich zu korrelieren bzw. Familien mit kleinen Kindern aufgrund anderer Faktoren von der konstatierten Entwicklung nicht entsprechend profitieren konnten. Deutlich verbessert haben sich die Werte des Kinder- und Jugendärztlichen Diensts. Diese Veränderungen werden im Kap. 3.10.3.3, S. 93 diskutiert.

3.10.3.2 Vergleich von Stadtteildaten

Wie oben gezeigt, war die Reduzierung der Sozialgeldquote innerhalb von drei Jahren auffällig. Besonders in Löbtau-Nord hat sich die Quote von 42,3 Prozent auf 19,12 Prozent verringert. Dieser Wert wurde explizit nachrecherchiert, bei der Kommunalen Statistikstelle angefragt und schließlich bestätigt.

Um solche Veränderung besser nachvollziehen zu können, wurden für die Jahre von 2009 bis 2013 alle Sozialgeldquoten zusammengestellt und verglichen. Die folgende Tabelle stellt exemplarisch einen Auszug dar und zeigt die Sozialgeldempfänger unter 15 Jahren in ausgewählten Stadtteilen nach der Größe der Differenz sortiert.

Stadtteil.	2009 in %	2009 N	2010 N	2011 N	2012 N	2013 N	2013 in %	Differenz 2013 -2009 in %
92 Löbtau-Nord	42,3	393	357	316	269	254	23,18	19,12
05 Friedrichstadt	52,8	325	301	316	310	314	40,36	12,44
93 Löbtau-Süd	29,9	363	326	294	294	268	17,81	12,09
02 Pirnaische Vorstadt	47,6	136	131	121	135	129	35,64	11,96
01 Innere Altstadt	22,6	19	17	12	11	11	11,46	11,14
06 Johannstadt-Nord	35	448	422	393	396	375	24,65	10,35
07 Johannstadt-Süd	35,8	246	219	224	212	204	25,89	9,91
96 Gorbitz-Ost	64,6	354	389	426	412	422	55,53	9,07
97 Gorbitz-Nord/Neu-Omsewitz	55	265	260	244	253	274	45,97	9,03
91 Cotta	32,8	421	429	405	387	371	23,86	8,94
04 Wilsdruffer Vs./Seevs.-West	39,8	149	145	153	159	168	32,94	6,86
90 Cossebaude/Mobschatz/Oberw.	13,3	125	97	89	84	74	6,8	6,5
03 Seevorstadt-Ost	31,9	108	90	98	101	102	25,69	6,21
94 Naußlitz	13,6	140	144	129	119	105	8,77	4,83
95 Gorbitz-Süd	60,8	531	571	547	584	629	56,11	4,69
98 Briesnitz	11,5	155	150	130	156	116	7,61	3,89

Tabelle 5: Sozialgeldempfängern unter 15 Jahren von 2009 bis 2013 in ausgewählten Stadtteilen

Da der Wert der Sozialgeldempfänger unter 15 Jahre am stärksten unter den Stadtteildaten in die Auswahlberechnung eingeht, hat dieser Wert – wie in der Tabelle nachvollziehbar – bspw. auch Einfluss auf die Kitas in Löbtau-Nord, da diese Einrichtungen aufgrund der Verbesserung sich ebenfalls im Ranking verschieben.

3.10.3.3 Vergleich der KJÄD Daten

Auch die Reduzierung der Sprachdiagnostischen Befunde und des Förderaufwands wurde untersucht. Besonders im Untersuchungsjahr 2013/14 haben sich die Werte deutlich verbessert. Folgende Vermutungen werden angestellt:

- Die Kinder im Untersuchungsjahr 2013/14 verfügen über bessere sprachliche Fähigkeiten.
- Im Untersuchungsjahr 2013/14 werden Kinder von anderen Eltern(-kohorten) getestet. Durch die Einführung des Elterngeldes haben sich andere Eltern zu Familiengründung motiviert gefühlt, als in den Jahren zuvor. Diese Eltern unterscheiden sich von den früheren Elternkohorten möglicherweise durch ein höhere „Kulturelles Kapital“ (Bourdieu)⁹⁶.

⁹⁶ Bildung ist für Bourdieu ein Bereich des kulturellen Kapitals. Es ist körpergebunden und wird in der Familie an die Kinder weitergegeben. Bourdieu (1983): 183-198, Bourdieu (1995).

- Die Veränderungen in den Zahlen haben methodische Ursachen: So könnte das Testverfahren verändert worden sein, um mit anderen kommunalen Testverfahren vergleichbar(er) zu sein.

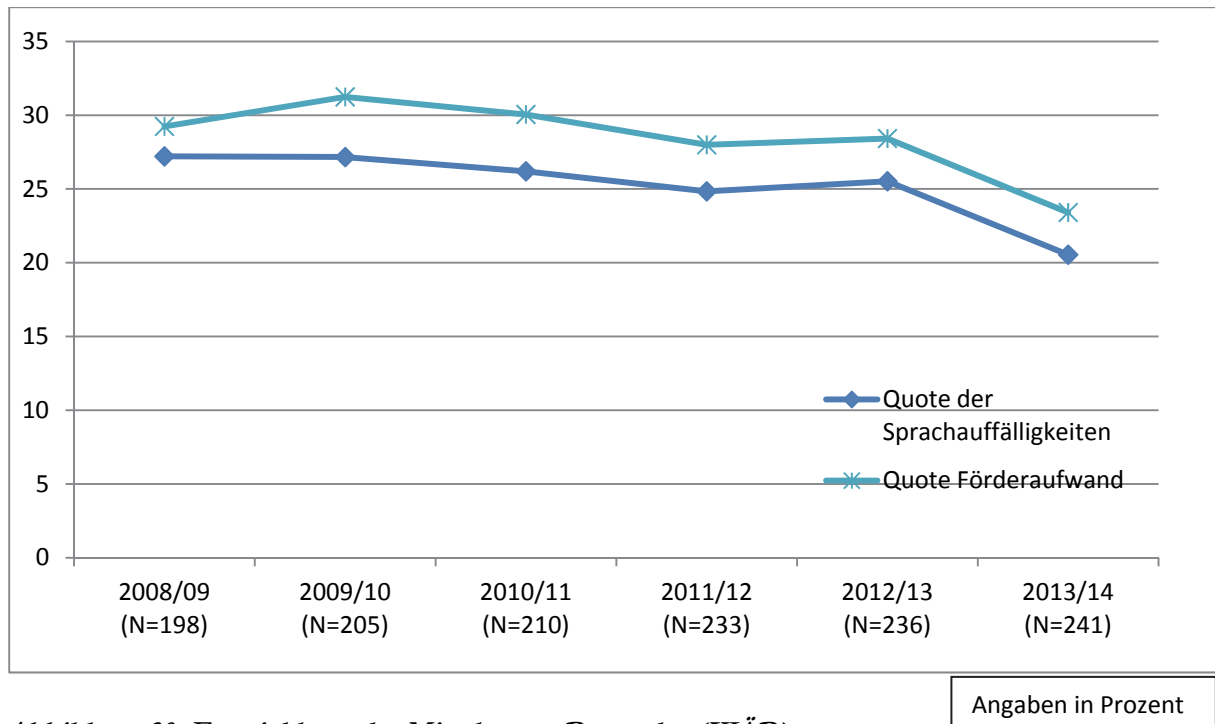


Abbildung 30: Entwicklung der Mittelwerte, Daten des (KJÄD)

Daher wurde die Koordinatorin Gesundheitsberichterstattung der Stadt Dresden gebeten, die Veränderungen zu kommentieren. Die Abbildung 31 (S. 95) wurde übermittelt und wie folgt interpretiert:⁹⁷

- *Die Methode hat sich nicht geändert. Zwei Ärztinnen kamen im SJ 2012/13 neu ins KJÄD-Team hinzu, so dass sich u.a. die Bewertungskriterien erst allmählich bei den Ärztinnen harmonisieren.*
- *Für alle untersuchten Kita-Kinder ging der Anteil sprachauffälliger Befunde (einschließlich X-Befunde) von 2008/09 bis 2011/12 zurück. 2012/13 stieg der Anteil wieder leicht an. Dieser Anstieg setzte sich nicht fort. Die Befunde gingen im SJ 2013/14 etwa auf das Vorjahrniveau zurück.*
- *Innerhalb dieser Befunde sanken deutlich die Anteile mit A- und B-Befunden.*⁹⁸

⁹⁷ E-Mail der Koordinatorin der Gesundheitsberichterstattung vom 21.01.2015 09:40.

⁹⁸ Zur Erläuterung der Buchstaben, die vom KJÄD vergeben werden:

„A... bekommen getestete Kinder, die unter Einbezug des standardisierten, altersspezifischen, evaluierten „Sprachscreening für Vorschulalter (SSV)“ von Hannelore Grimm als diagnostikbedürftig bewertet wurden.

B... für Kinder, die bereits wegen Entwicklungsauffälligkeiten in ärztlicher Behandlung sind.

X... Kinder mit minimalen [...] Entwicklungsauffälligkeiten, die [aber] beobachtungsbedürftig sind.“

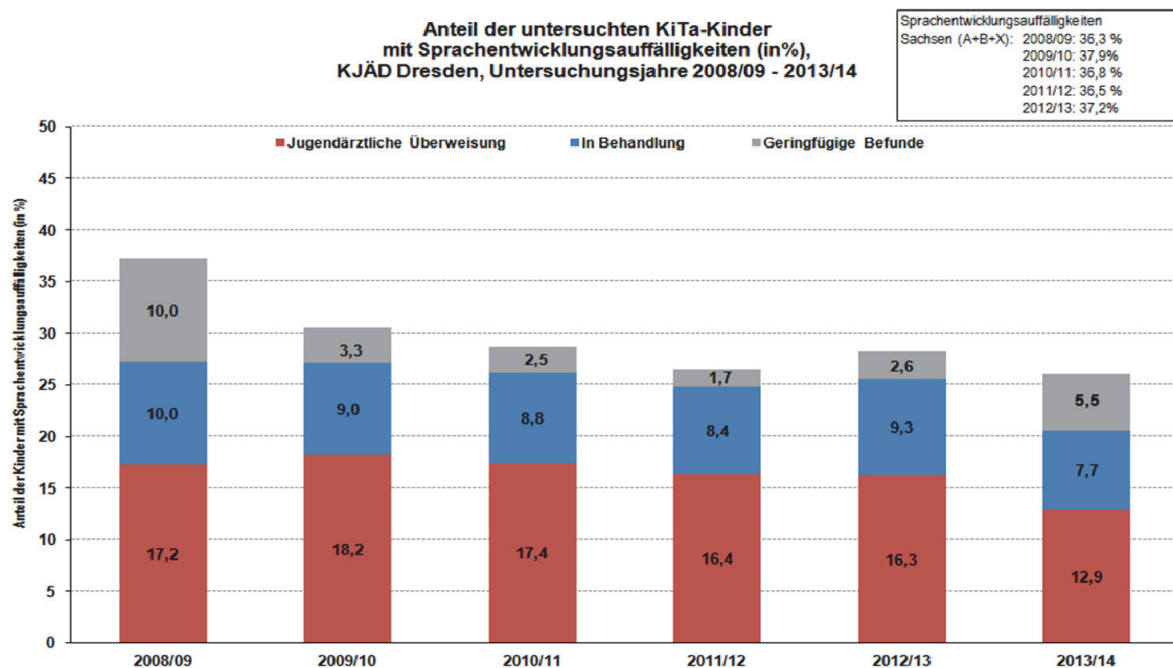


Abbildung 31: Mittelwerte nach Befund, (Quelle, KJÄD)

Daher wird interessant bleiben, wie das Untersuchungsjahr 2014/15 ausfällt. Bleibt der Wert auf dem Niveau von 2013/14 oder steigt er wieder und welcher Teilwert (‘Jugendärztliche Überweisung’ oder ‘in Behandlung’) ist davon besonders tangiert?

Aufgrund der Informationen des KJÄD wurde überlegt, ob die Heranziehung der X-Kategorie eine Verbesserung im Auswahlverfahren darstellen würde. Daher wurden die KJÄD-Daten bei Sprache mit der X-Kategorie berechnet und anschließend die Ranking-Plätze der Einrichtung mit und ohne X-Kategorie verglichen.

Im exemplarischen Auszug von Einrichtung im oberen Rankingbereich (Tabelle 6, S. 96) werden in den ersten beiden Spalten die Plätze mit und ohne X-Kategorie⁹⁹ dargestellt. Die getestete Auswahl mit X-Kategorie wurde dem KBZ vorgelegt. Es zeigte sich aber, dass die Subsumierung der X-Kategorie zu keiner treffgenaueren Auswahl führt. Darüber hinaus sind die Differenzen (Spalte 3) so gering, dass auch aus statistischen Gründen die X-Kategorie vernachlässigt werden sollte. Schließlich ist diese Kategorie optional („Geringfügige Befunde“), da sie nicht von allen Ärzten gleichermaßen vergeben wird und damit die Werte auch nicht gänzlich reliabel sind (Intercodereliabilität). Aus diesem Grund sah auch der Programmträger von der Verwendung der X Kategorie ab.

⁹⁹ Zu den Kategorien der KJÄD vgl. Fußnote 98, S. 94.

Ranking	Ranking mit X-Kat.	Differenz	Kitas im Stadtteil
1	1	0	Gorbitz-Nord/Neu-Omsewitz
2	3	-1	Gorbitz-Ost
3	2	1	Gorbitz-Ost
4	4	0	Prohlis-Süd
5	6	-1	Johannstadt-Nord
6	5	1	Prohlis-Süd
7	7	0	Friedrichstadt
8	8	0	Gorbitz-Süd
9	10	-1	Johannstadt-Süd
10	11	-1	Pirnaische Vorstadt
11	13	-2	Johannstadt-Nord
12	12	0	Reick
13	17	-4	Johannstadt-Nord
14	9	5	Prohlis-Nord
15	14	1	Gorbitz-Ost
16	16	0	Gorbitz-Nord/Neu-Omsewitz
17	15	2	Prohlis-Nord
18	21	-3	Gorbitz-Ost
19	18	1	Prohlis-Nord
20	20	0	Cotta
21	19	2	Johannstadt-Süd
22	22	0	Südvorstadt-West
23	23	0	Johannstadt-Süd
24	25	-1	Löbtau-Nord
25	27	-2	Striesen-Süd
26	24	2	Friedrichstadt
27	28	-1	Wilsdruffer Vs./Seevs.-West
28	29	-1	Niedersedlitz

29	39	-10	Strehlen
30	32	-2	Mickten
31	30	1	Leuben
32	34	-2	Pirnaische Vorstadt
33	33	0	Pirnaische Vorstadt
34	26	8	Leuben
35	35	0	Tolkewitz/Seidnitz-Nord
36	36	0	Gruna
37	42	-5	Niedersedlitz
38	43	-5	Bühlau/Weißer Hirsch
39	40	-1	Mickten
40	44	-4	Pieschen-Süd
41	31	10	Großschachwitz
42	46	-4	Pieschen-Süd
45	47	-2	Cotta
46	37	9	Leuben
47	38	9	Leuben
51	49	2	Seidnitz/Dobritz
53	48	5	Innere Neustadt
55	45	10	Pieschen-N/Trachenberge
56	41	15	Gorbitz-Nord/Neu-Omsewitz

Tabelle 6: Ranking mit und ohne x Kategorie Vergleich aller Werte

Schließlich war es wichtig zu eruieren, warum Einrichtungen des Handlungsprogramms von 2012 in der Auswahl 2015 nicht mehr enthalten sind und andere auch weiterhin in der aktuellen Auswahl bleiben. In der Tabelle 7 (S. 97) sind Kitas grün markiert, deren einzelne Werte sich erheblich verbessert haben und die damit im Ranking nicht mehr zu den Einrichtungen gezählt werden können, die aufgrund von besonderen Belastungen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen müssten. Die rot markierten Zahlen zeigen Einrichtung, deren Daten annähernd gleich geblieben sind und die daher weiter von den zusätzlichen Ressourcen profitieren können.

Sozialgeldbezug <15		Ausländeranteil		Alleinerziehende		Sprache (untersuchte N über 3 Jg.)		Sprache Quote		Quote Förderaufwand		Erlass Quote	
2012	2015	2012	2015	2012	2015	2012	2015	2012	2015	2012	2015	2012	2015
64,60	55,53	2,80	4,22	41,90	43,56	117,00	90,00	52,99	51,11	51,38	55,17	67,30	75,69
55,00	45,97	2,50	5,77	40,10	44,30	22,00	23,00	81,82	73,91	72,73	70,59	42,90	65,52
63,20	62,23	2,60	5,24	35,30	37,05	86,00	100,00	43,02	45,00	37,84	40,48	64,90	71,52
63,20	62,23	2,60	5,24	35,30	37,05	58,00	69,00	39,66	40,58	36,36	40,30	48,80	57,39
	44,48		4,58		35,79		9,00		33,33		33,33		57,28
60,80	56,11	3,60	6,19	37,40	40,46	137,00	116,00	40,15	41,38	45,26	48,28	35,30	34,98
47,60	35,64	6,60	9,93	29,30	32,89	63,00	79,00	49,21	39,24	52,38	46,05	52,50	50,75
35,00	24,65	10,10	10,42	24,40	22,77	46,00	25,00	80,43	64,00	89,13	66,67	50,00	42,65
35,00	24,65	10,10	10,42	24,40	22,77	96,00	70,00	34,38	48,57	36,26	57,35	39,10	34,51
55,00	45,97	2,50	5,77	40,10	44,30	62,00	62,00	50,00	37,10	56,45	38,71	40,80	38,66
35,00	24,65	10,10	10,42	24,40	22,77	83,00	78,00	34,94	51,28	50,60	65,38	25,00	28,08
64,60	55,53	2,80	4,22	41,90	43,56	18,00	54,00	55,56	33,33	61,11	38,89	44,40	35,45
52,80	40,36	8,70	12,30	30,30	30,84	31,00	51,00	29,03	43,14	35,48	42,55	4,70	50,79
50,70	44,48	2,50	4,58	36,80	35,79	71,00	77,00	46,48	37,66	44,78	41,33	51,00	40,91
50,70	44,48	2,50	4,58	36,80	35,79	44,00	53,00	29,55	35,85	33,33	33,33	38,50	38,78
35,80	25,89	6,20	8,26	31,60	28,29	51,00	78,00	41,18	38,46	43,14	43,59	37,90	35,46
52,80	40,36	8,70	12,30	30,30	30,84	26,00	24,00	53,85	25,00	57,69	29,17	30,60	35,42
39,80	32,94	5,50	8,45	32,30	32,18	65,00	59,00	50,77	37,29	53,23	37,50	45,30	24,30
42,30	23,18	5,40	5,87	30,60	25,25	77,00	100,00	32,47	34,00	36,36	39,00	56,50	49,58
47,60	35,64	6,60	9,93	29,30	32,89	6,00	19,00	83,33	89,47	83,33	0,00		0,00
	9,82		1,15		19,53		18,00		38,89		35,29		52,68
	33,93		2,66		41,02		18,00		16,67		27,78		44,83
13,80	9,82	1,00	1,15	19,30	19,53	15,00	61,00	40,00	47,54	46,67	37,50	56,50	59,77
39,60	33,93	1,60	2,66	38,30	41,02	78,00	65,00	42,31	32,31	35,29	22,81	43,80	46,61
39,60	33,93	1,60	2,66	38,30	41,02	90,00	17,00	43,33	17,65	44,32	29,41	40,30	37,50
29,80	25,47	3,30	4,38	24,60	28,58	27,00	57,00	37,04	40,35	51,85	45,61	30,60	24,30
44,70	35,07	5,80	6,25	32,10	31,00	91,00	142,00	36,26	25,35	39,56	30,99	26,10	27,98
27,10	21,25	4,20	5,29	25,60	25,21	83,00	80,00	42,17	27,50	41,10	32,91	41,00	36,47
29,80	25,47	3,30	4,38	24,60	28,58	152,00	179,00	34,21	29,05	41,89	35,39	38,40	34,15
25,80	17,76	8,10	8,80	32,10	29,03	57,00	57,00	50,88	24,56	44,68	19,61	42,90	41,03
31,00	28,00	9,00	11,79	23,20	23,92	65,00	50,00	43,08	18,00	53,85	24,00	33,30	24,04

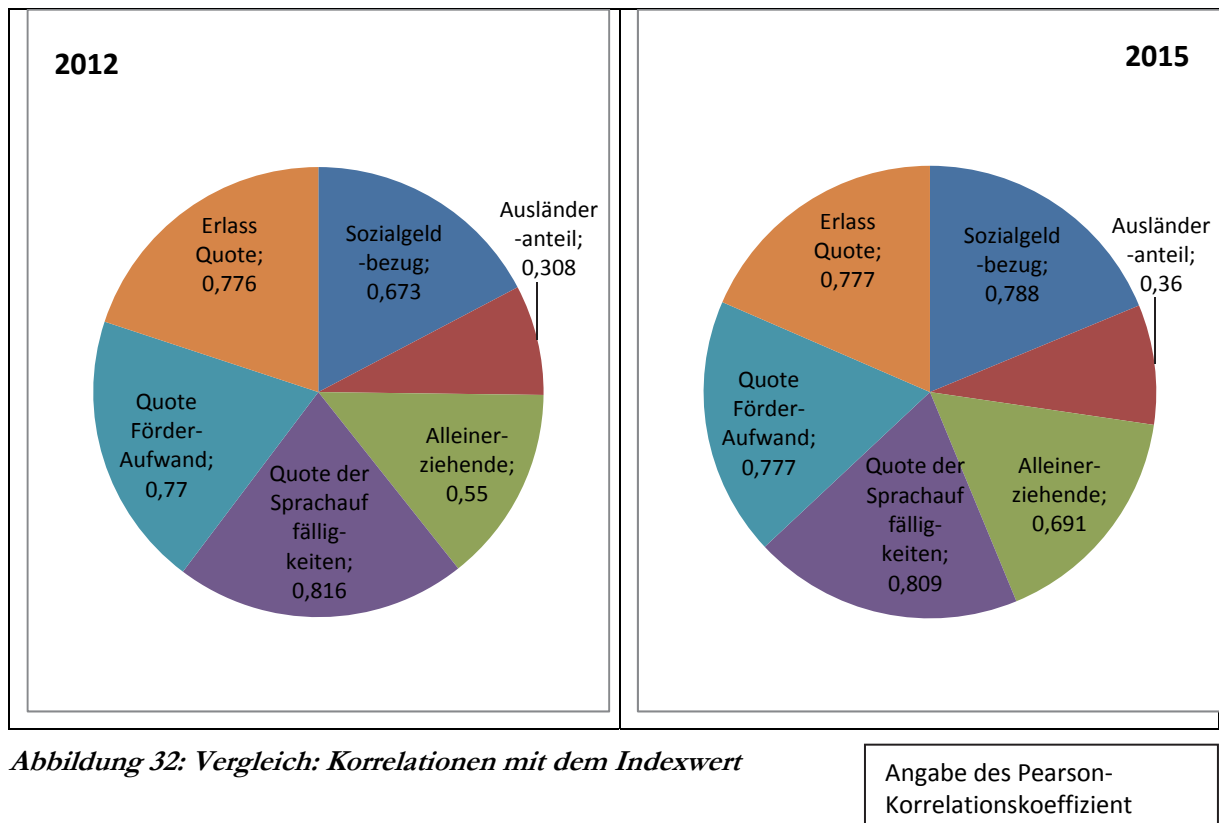
Tabelle 7: Vergleich aller Werte 2012 und 2015 von HP Kitas

3.10.3.4 Korrelation

In der wissenschaftlichen Literatur werden Indikatoren beschrieben, die im Zusammenhang mit sozialen Risiken stehen, beispielsweise in Bezug auf Sozialgeldempfänger. Für die Überprüfung des Handlungsprogramms wurden Zusammenhänge zwischen den verwendeten Indikatoren und dem Gesamtindex berechnet. In der Statistik untersucht man vermutete Zusammenhänge mittels Korrelationsanalysen. Korrelationen beschreiben den Zusammenhang zwischen zwei oder mehreren Variablen.

Die Daten wurden mit der Statistiksoftware SPSS importiert und, da es sich um metrische Daten (mit gleichen Abständen zueinander) handelt, mittels Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet. Im Kreisdiagramm (Abbildung 32, S. 98) werden die einzelnen Korrelationskoeffizienten illustriert. Der Korrelationskoeffizient kann nur Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei ein Koeffizient von 0 angibt, dass kein linearer Zusammenhang zwischen den Variablen besteht, während ein Koeffizient von 1 einen perfekten linearen Zusammenhang kennzeichnet. Für die Interpretation des Wertes sowie für das

Schließen auf die Stärke des Zusammenhangs gibt es kein allgemeingültiges Raster, da dies stets vor dem inhaltlichen Hintergrund der jeweils untersuchten Fragestellung erfolgen muss.¹⁰⁰



In Kreisdiagrammen werden die Korrelationskoeffizienten bezogen auf den Gesamtindex dargestellt. Gleiche Kategorien unterscheiden sich zwischen beiden Auswahlverfahren (2012 und 2015) nicht, da den Verfahren dieselben Berechnungen zugrunde liegen.

Folgende Resultate sind aus den Werten zu entnehmen: Die Koeffizienten beim Ausländeranteil und bei den Alleinerziehenden sind niedrig (schwache Korrelation). Die finanziellen Indikatoren (Erlass und Sozialgeld) korrelieren stark und bei der Quote der Sprachauffälligen findet sich sogar eine sehr starke Korrelation.¹⁰¹

¹⁰⁰ Siehe Anhang, Tabelle 20: Orientierungshilfen für die Interpretation von Korrelationskoeffizienten (Brosius 1998: 503): Anhang S. 213.

¹⁰¹ Vgl dazu auch: Lampert\ Saß\ Häfeling\ Ziese (2005).

Diese Zusammenhänge korrespondieren auch mit den Erkenntnissen erziehungswissenschaftlichen der Forschung¹⁰². Demnach gelten Haushaltseinkommen und Sprachfähigkeit des Kindes als Voraussetzung für Bildungsbenachteiligung, Ausbildungsstand und Berufsoptionen sind Prädikatoren für soziale Risiken.

3.10.3.5 Regression

Während Korrelationen (Korrelationskoeffizienten) den Zusammenhang zwischen Variablen beschreiben, können Regressionsverfahren die partielle Korrelation zwischen den Indikatoren heraus rechnen. Die partielle Korrelation ist die Korrelation zwischen zwei Variablen, die übrig bleibt, wenn man den Einfluss einer oder mehrerer anderer Variablen neutralisiert. Darüber hinaus kann die Regressionsanalyse die Art des Zusammenhangs modellieren. Zu diesem Zweck ist die Einteilung der Variablen in abhängige und unabhängige (Prädiktor- und Einflussvariablen) nötig, wie sie in auch Abbildung 14, S. 71 und Tabelle 16f. S. 236) vorgenommen wurde, um Prädikatoren für soziale Benachteiligung extrahieren zu können. In der folgenden Regressionsanalyse wird die partielle Einfluss der unabhängigen Variablen (Sozialgeld, Ausländeranteil, Alleinerziehend, Sprachauffälligkeiten, Förder-Aufwand und Beitragserlass) auf die abhängige Variablen im Gesamtindexwert untersucht. Hierbei wird ein linearer Zusammenhang unterstellt (lineare Regression). Bei der Modellierung der unabhängigen Variablen ist es möglich, jede unabhängige Variable (= Prädikatoren) einzeln nach ihrer Vorhersagekraft für die unabhängige Variablen zu bewerten. Es können redundante Prädikatoren enthalten sein, die für die Modellierung des Gesamtindex entbehrlich sind. Die Berechnungen von mehreren Modellen dienen dem Ziel der Ermittlung des besten Zusammenhangs, um damit ggf. das Verhältnis zum statistischen Nutzen optimieren zu können.

Für die Auswahl 2015 wurden Regressionsmodelle berechnet. Das R in der Spalte 2 steht für die Korrelation mit dem Gesamtwert des Indexwertes. Im Modell 1 wird der Wert berechnet, der die höchste Erklärungskraft am Gesamtindikator hat. Hier findet sich die Quote der Sprachauffälligkeiten wieder. Demzufolge ist auch der R-Wert mit 0,809 derselbe wie er bereits im Kreisdiagramm abgebildet wurde. In den Modellen 2 bis 4 wird nach einer besseren Anpassung für den Gesamtindikator gesucht. Daher werden diejenigen Indikatoren herangezogen, die weitere – vom ersten Indikator nicht erklärte – Aspekte komplementieren können. So steigt der R-Wert im Modell 2 durch die Hinzufügung vom Sozialgeldbezug auf 0,939. Im Modell 3 führt die Quote Förder-Aufwand zu einem leichten Anstieg auf 0,965, während der Ausländeranteil den R-Wert auf 0,970 steigen lässt. Die anderen Indikatoren können keinen eigenen Anteil zur weiteren Steigerung des ohnehin sehr hohen R-Wertes beitragen und werden daher nicht in die Regressionsanalyse aufgenommen.

¹⁰² Högrefe (2014).

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,809 ^a	,655	,653	67,8236791
2	,939 ^b	,881	,880	39,8919550
3	,965 ^c	,931	,930	30,4916876
4	,970 ^d	,941	,939	28,3409228
a. Predictors: (Constant), Quote der Sprachauffälligkeiten 2015				
b. Predictors: (Constant), Quote der Sprachauffälligkeiten 2015, Sozialgeldbezug 2015				
c. Predictors: (Constant), Quote der Sprachauffälligkeiten 2015, Sozialgeldbezug 2015, Quote Förder-Aufwand 2015				
d. Predictors: (Constant), Quote der Sprachauffälligkeiten 2015, Sozialgeldbezug 2015, Quote Förder-Aufwand 2015, Ausländeranteil 2015				

Tabelle 8: Lineare Regression, Modell mit R² für Auswahl 2015

Die Tabelle 9 zeigt die Modellanpassungen differenziert. Die B-Werte (in der Spalte 3) sind die Regressionskoeffizienten und beschreiben den partiellen Beitrag der Indikatoren zur Vorhersage des Gesamtindikators. Für die Vergleichbarkeit bietet sich aber der standardisierte Beta-Koeffizient an, der einen Vergleich des relativen Beitrages der jeweils einbezogenen Indikatoren zur Vorhersage des Gesamtindikators erlaubt. Je nach gewähltem Modell ist Beta z.B. für die Quote der Sprachauffälligkeiten unterschiedlich, da der erklärte Beitrag durch Hinzuziehung weiterer Indikatoren in den anderen Modellen sinkt. Im ersten Modell erklärt nur die Quote der Sprachauffälligkeiten als Prädiktor den Indexwert (abhängige Variable), im zweiten Modell wird Sozialgeldbezug ergänzt und reduziert damit den Beta Wert als standardisierten Regressionskoeffizienten von 0,809 auf 0,572. Im dritten Modell kommt die Quote Förder-Aufwand hinzu und verringert damit die Beta Werte. Im vierten Modell wird schließlich der Ausländeranteil ergänzt. Alle vier Prädiktoren erklären die Indexwert (Ranking aller Einrichtungen) so gut, das hier der beste statistische Nutzen besteht.

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	43,635	8,463		5,156	,000
	Quote der Sprachauffälligkeiten 2015	6,786	,321	,809	21,161	,000
2	(Constant)	2,421	5,346		,453	,651
	Quote der Sprachauffälligkeiten 2015	4,800	,211	,572	22,781	,000
	Sozialgeldbezug 2015	4,838	,229	,531	21,147	,000
3	(Constant)	-21,297	4,477		-4,757	,000
	Quote der Sprachauffälligkeiten 2015	2,976	,214	,355	13,918	,000
	Sozialgeldbezug 2015	4,546	,176	,499	25,785	,000
	Quote Förder-Aufwand 2015	2,746	,212	,323	12,970	,000
4	(Constant)	-31,759	4,495		-7,066	,000
	Quote der Sprachauffälligkeiten 2015	3,049	,199	,364	15,315	,000
	Sozialgeldbezug 2015	4,195	,174	,461	24,171	,000
	Quote Förder-Aufwand 2015	2,692	,197	,317	13,668	,000
	Ausländeranteil 2015	3,379	,549	,105	6,153	,000
a. Dependent Variable: index2015						

Tabelle 9: Lineare Regression, Modell mit Koeffizienten für Auswahl 2015

Auch wenn durch die Regressionsberechnung sichtbar wird, dass der Erlass und der Anteil Alleinerziehender keinen signifikanten Erklärungsbeitrag für den Gesamtindikator übernehmen, sollte für das Auswahlverfahren nicht geschlussfolgert werden, dass diese Indikatoren entbehrlich sind (Tabelle 8). Vielmehr zeigt die unterschiedliche Erklärungskraft der einzelnen Indikatoren, dass Veränderungen z.B. bei der Quote der Sprachauffälligen einen hohen Einfluss auf dem Rangplatz der jeweiligen Kita haben und somit Veränderungen bei den Plätzen zwischen den beiden Auswahlverfahren 2012 und 2015 am stärksten durch die Testergebnisse der 3- bis 4-Jährigen verursacht werden.

3.10.4 Auswahl 2015

In den vorgegangenen Kapiteln wurde ausführlich die Prüfung des Auswahlverfahrens 2012 diskutiert – mit dem Befund, dass keine – methodisch praktikablen bzw. statistisch aussagekräftigen – Verbesserungsmöglichkeiten gefunden werden konnten. Für die Auswahl 2015 wurden daher schließlich dieselben Indizes, Gewichte und Formeln verwendet, wie sie in der Vorstellung und Rekonstruktion des Auswahlverfahrens 2012 in Kap. 3.1, S. 40ff.) beschrieben wurden. Eine schematische Illustration der Gesamttabelle findet sich in der Abbildung 35 (S. 103). Wichtig ist hier die farbschattierte Darstellung der drei Einzelindizes: Stadtteil, Beitragserlass und KJÄD Daten. Im oberen Bereich der Tabelle sind alle drei Indizes rot. Diese Einrichtungen sind dadurch gekennzeichnet, dass in allen drei Bereichen die „Ampel“ auf rot steht. Sie sollten demnach weiter durch das Handlungsprogramm im Sinne der in Kap 3.6, S. 50 erläuterten Verfahrensgerechtigkeit gefördert werden. In der Abbildung 33 (S. 102) sind die Teilindizes und der Gesamtindex festgehalten, der mit Abbildung 11 (S. 50) vergleichbar ist.

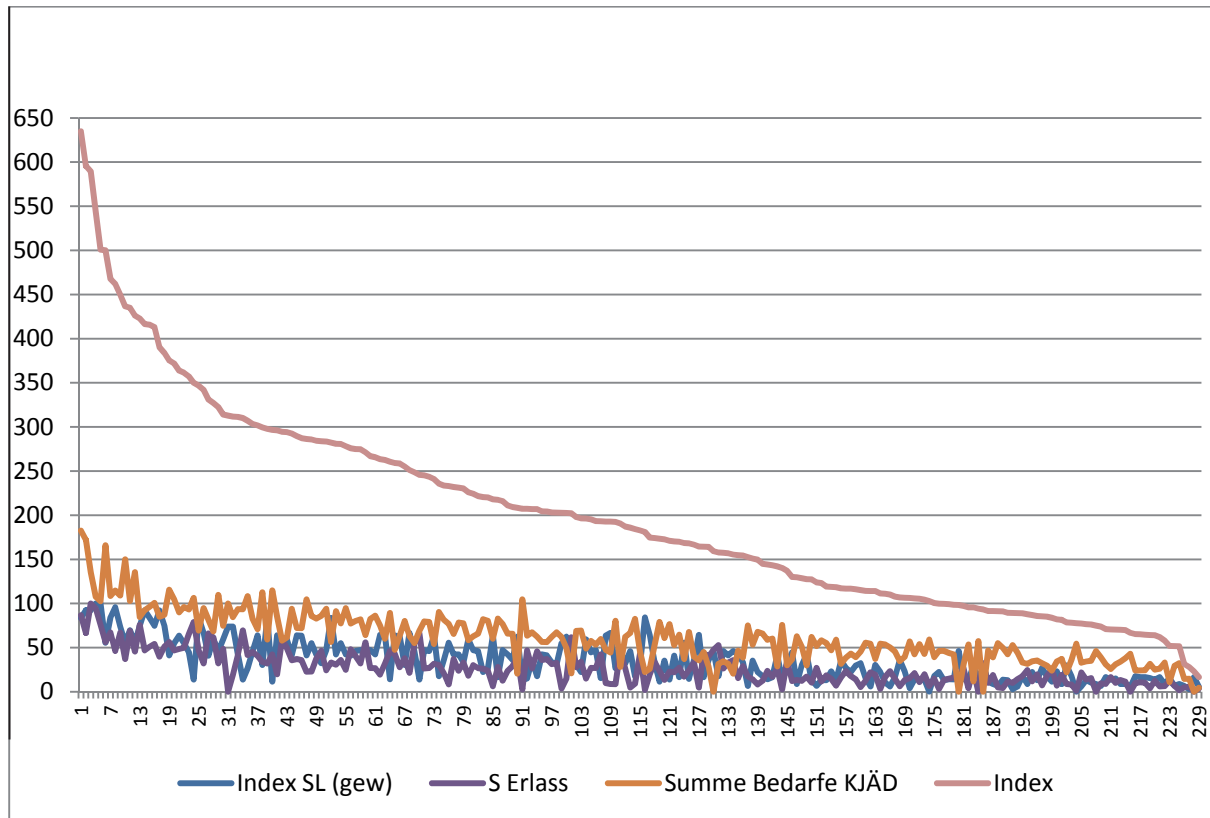


Abbildung 33: Auswahl 2015, Einzelindizes und Gesamtindex

In der Abbildung 33 (S. 102) sind die Teilindizes und der Gesamtindex festgehalten, der mit Abbildung 11 (S. 50) vergleichbar ist.

In der Abbildung 34 (S. 103) ist der Gesamtkurvenverlauf der beiden Auswahlverfahren in einer Grafik dargestellt. Die Kurve verläuft weitgehend parallel, mit dem Unterschied, dass die Kurve für 2015 auf der Horizontalen länger ist, da für dieses Jahr 229 Einrichtungen statt 194 aufgenommen wurden. Die detaillierte Gesamtübersicht mit allen Einrichtung und Werten ist aus Datenschutzgründen nicht in den Bericht aufgenommen worden.

Eine schematische Illustration der Gesamttabelle findet sich in der Abbildung 35 (S. 103). Wichtig ist hier die farbschattierte Darstellung der drei Einzelindizes: Stadtteil, Beitragserlass und KJÄD Daten. Im oberen Bereich der Tabelle sind alle drei Indizes rot. Diese Einrichtungen sind dadurch gekennzeichnet, dass in allen drei Bereichen die „Ampel“ auf rot steht. Sie sollten demnach weiter durch das Handlungsprogramm gefördert werden.

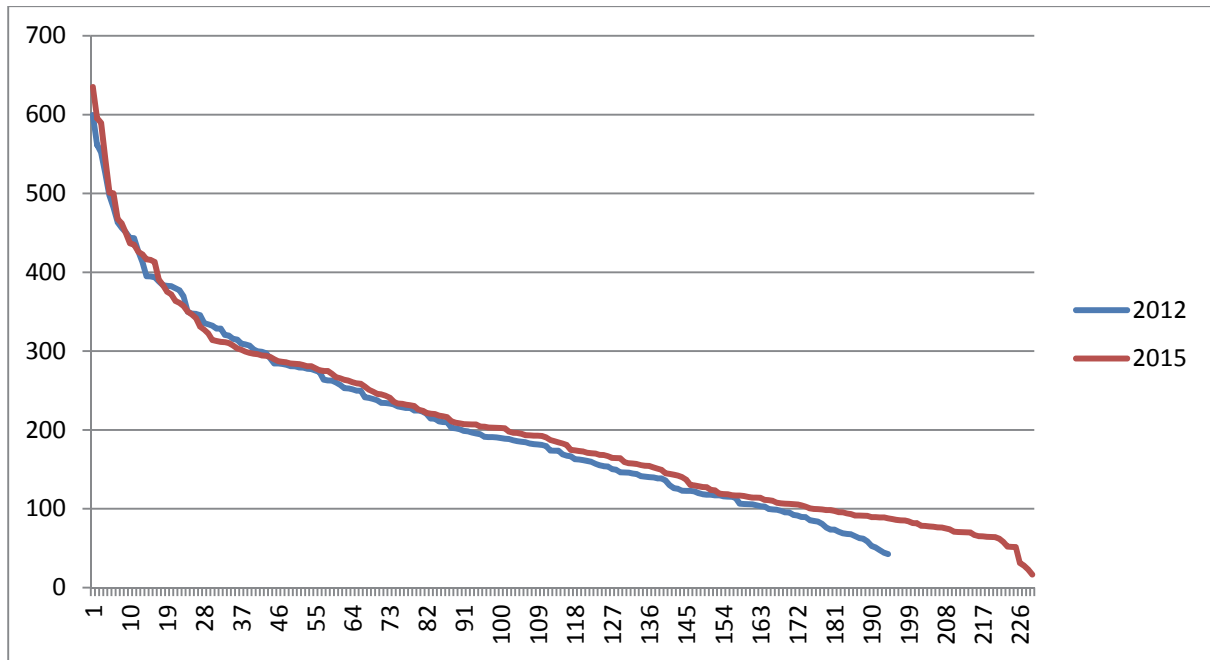


Abbildung 34: Vergleich Index 2012 und 2015

Abbildung 35: Auswahl 2015 Bild der Tabelle

Es wurde schon mehrfach erwähnt, dass stadtteil- und einrichtungsbezogene Daten ins Auswahlverfahren einfließen und das Verfahren dadurch eine besondere Qualität aufweist. Denn in Stadtteilen, die durch die Ampel als „mit hohen sozialen Risiken“ markiert sind (linke Farbsäule in der Abbildung) finden sich in der Betrachtung mit den anderen Säulen grüne bzw. gelbe „Inseln“. Hier kommt es zu einer Ausdifferenzierung, wie sie schon im Synoptischen Bericht beschrieben wurde. In belasteten Stadtteilen finden sich typischerweise zwei Arten von Kitas, deren Bedarfsprofile sich teilweise deutlich unterscheiden. Während der erste Auswahlbereich optisch durchgängig über mehrere Indikatoren extreme Belastungswerte anzeigt, können die Kitas im zweiten Bereich im Vergleich als weniger belastet angenommen werden (2014:16).

Wenn die mittlere Säule orange oder rot markiert ist, hingegen die Testergebnisse der 3- bis 4- Jährigen nicht so schlecht ausfallen, ist zu vermuten, dass ein geringes Haushaltseinkommen nicht unmittelbar zu sozial benachteiligten Kindern führt. Studierende, Berufseinsteiger mit geringem Einkommen oder Beschäftigte mit Teilzeitstellen können durchaus die Rahmenbedingungen für das Auswachsen ihres Kindes gut organisieren und ihr Kind entsprechend versorgen.

Diese und andere Ursachen tragen dazu bei, dass die erste und zum Teil auch die zweite Säule stärker farbschattiert ist, als die dritte Säule mit den KJÄD Daten.

3.11 Fördergrenze

Eine wesentliche Aufgabe für die Evaluation war neben der Prüfung des Auswahlverfahrens auch die Bestimmung einer Fördergrenze. 2012 wurde die Auswahl auf 32 Einrichtung fokussiert, ohne dass man die Anzahl theoretisch fundiert hat. In Interviews mit den MitarbeiterInnen des KBZs wurde eingeschätzt, dass die Hälfte der Einrichtung spürbar mit großen Problemen kämpfen muss und die Unterstützung in Form des Handlungsprogramms unerlässlich sei.

Rein statistisch könnte man eine Grenzziehung für die Förderung dort empfehlen, wo die Kurve einen deutlichen Unterschied des Belastungsniveaus anzeigt. In statistischen Verfahren wird auch vom „Knick“, dem „Screeplot“ (engl.: scree = Geröll / engl.: plot = Zeichnung) gesprochen, den Brosius im Rahmen der Faktorenanalyse beschrieben hat:

„Der Screeplot soll (um im Bild zu bleiben) dazu dienen, das Geröll, das sich am Fuße des Berghangs ansammelt, von den wirklich wirksamen Faktoren zu trennen. [...] Zunächst fällt die Kurve sehr steil ab, weist dann jedoch sehr bald einen Knick auf, um im weiteren Verlauf nur noch sehr schwach abzufallen. Als Faustregel gilt die Empfehlung, die Anzahl an Faktoren zu wählen, bei der die Kurve den Knick aufweist.“¹⁰³

¹⁰³ Brosius (1998): 651f.

Auch im hier untersuchten Auswahlverfahren lässt sich in der Kurve des Index^e ein Knick bzw. eine Treppenstufe erkennen, der eine größere Differenz zum nächsten Wert abbildet. Diesem Knick folgt durch geringere Differenzen zwischen den Werten optisch ein Plateau. Eine Begradigung des Kurvenverlaufs kann als Grenzsetzung genutzt werden. Die Fördergrenze sollte jedoch nicht allein auf statistischen Kennziffern basieren. Wie zur Beurteilung der Auswahl muss auch bei der „Grenzsetzung“ Fachexpertise in Bezug auf die Einrichtungen zu Rate gezogen werden. Hierbei muss Folgendes berücksichtigt werden: Je größer die Auswahl in der ersten Stufe ist, umso mehr Einrichtungen müssen in der Validierungsstufe durch ein zeitaufwändigeres qualitatives Verfahren geprüft werden. Je niedriger der Indexwert, umso niedriger ist auch die hypothetisch angenommene Belastung in den Einrichtungen. Damit können Einrichtungen in die Auswahl gelangen, die mit deutlich weniger riskanten Lebenslagen konfrontiert sind. Wenn man den Bereich der Auswahl erhöht, um z.B. bestimmte Einrichtungen aufnehmen zu können, müssen auch all diese Einrichtungen in den Validierungsprozess aufgenommen werden. Demzufolge müssen auch mehr Einrichtungen abgelehnt werden, die zunächst aufgrund des statistischen Verfahrens aufgenommen sind. Dass die Validierungsphase fundierte Daten liefert, soll hier nicht in Abrede gestellt werden. Aber sie geht mit höherem Ressourcenaufwand einher. Im Beteiligungsverfahren müsste Aufnahme und Ablehnung für einen größeren Betroffenenkreis legitimiert werden.

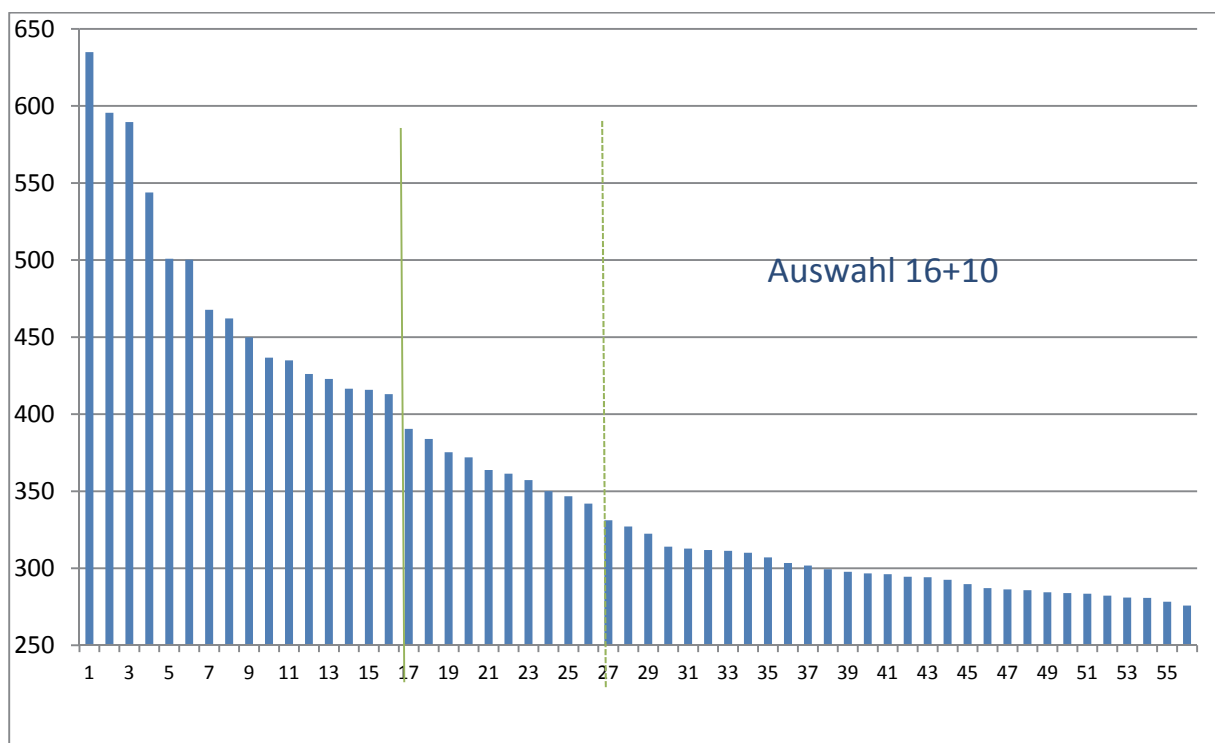


Abbildung 36: Vorschlag für eine Auswahlgrenze

Daher wird hier eine Auswahl 16+10 vorgeschlagen, die maximal bis 30 gehen sollten (optisch das „Flachland“ der Indexkurve). Diese Auswahl stellt eine gute Synthese zwischen Veränderung in der Kurve

einerseits und der Einrichtungkenntnis andererseits dar. Die Auswahl 16 + 10 kann mit unterschiedlich gewichteten Förderoptionen verbunden sein. Diese Optionen sollten auch mit den Vorschlägen der formativen Evaluation zusammengebracht werden.

3.12 Zusammenfassung Auswahlverfahren

3.12.1 Vorzüge des Dresdner HPs

Das Dresdner Modell arbeitet mit Stadtteildaten und kindbezogenen Daten. Dadurch können unterschiedliche Sozialräumen berücksichtigt und nach belasteten Sozialräumen differenziert werden.

Es gibt Förderprogramme, die nach Träger gewichtet werden (müssen). Das Dresdner Auswahlverfahren ist trägerunabhängig. Damit hat jede Kita die gleiche berechenbare Chance auf Beteiligung am Handlungsprogramm. Mathematisch ist von einer nach Trägern gewichten bzw. geschichteten Auswahl abzuraten. Geschichtete statistische Verfahren sind in Hinblick auf ihre Prognosewirkung ungenauer als einstufige Stichprobenziehungen

Die Indikatoren sind empirisch belegt und deduktiv abgeleitet.

Es gibt zahlreiche Studien zu den Risiken von sozialer Benachteiligung und schwierigen Lebenslagen. Die Befunde sind so operationalisiert worden, dass das Konstrukt mit den statistischen Daten der Sozialberichterstattung kompatibel ist. Wenn bei der Sozialberichterstattung zukünftig treffgenauere, detaillierte oder spezifische Indikatoren erhoben werden, könnte das Auswahlverfahren noch präzisiert werden.

Die aktuelle Auswahl bestätigt die 2012 entwickelten Indikatoren und Gewichte.

Da die Auswahl nach denselben Formeln berechnet wurde und das Ergebnis durch die Fachexpertise bestätigt wurde, sollte hier keine Veränderung vorgenommen werden („Never change a running system“). Lediglich Veränderungen, die deutliche Verbesserungen ermöglichen, sollten das rechtfertigen. Eine Veränderung hätte zudem die Vergleichbarkeit mit der Auswahl 2012 beschränkt.

Mit dem kontinuierlichen Validierungsprozess in Phase 2 kann der Bedarf an Ressourcen in den Einrichtungen detailliert erhoben und überprüft werden.

Hierbei wird die Auswahl auf ihre Belastbarkeit hin überprüft. Erkenntnisse dieser überprüften Auswahl fließen in das Auswahlverfahren der Phase 1 zurück. Falls der Index durch diskriminierende Faktoren aus Phase 2 verbessert werden kann, trägt dies zur Verbesserung zukünftiger Auswahlverfahren bei (Verifikation).

Dadurch kann das bestehende Auswahlverfahren als das derzeit bestmögliche für den konkreten Verwendungszusammenhang beschrieben werden, das mit vertretbarem Aufwand durchgeführt werden kann. Die Rankingbildung basiert auf dem vorgestellten mathematischen Verfahren der Indexbildung. Dieser Zugang (a priori) stimmt mit der Beurteilung der fachlichen Expertise (a posteriori) überein.

3.12.2 Übertragbarkeit

Die Überprüfung der Übertragbarkeit des Dresdner Auswahl- und Beteiligungsverfahrens ist hier nicht Gegenstand der Untersuchung. Aber es kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass das Verfahren insofern übertragbar wäre, als dass die genutzten Daten (Sozialgeldbezug unter 15 Jahren, Ausländeranteil und die Alleinerziehendenquote) im Rahmen der Sozialberichterstattung erhoben werden und über die Statistikstellen (kommunal, Land oder Bund) sowie über die Arbeitsagentur bezogen werden können. Hierbei ist noch zu prüfen, wie differenziert der Datenbestand auch datenschutzrechtlich verfügbar ist. Der Beitragserlass ist in der Regel nutzbar, da die Daten auch in anderen Erlassstellen verfügbar sind und relativ leicht auf die Einrichtungen zu beziehen sind.

Der Sprachtest unter den 3 bis 4-Jährigen wird in den anderen Kommunen in Sachsen ebenfalls durch den Kinder- und Jugendärztlichen Dienst durchgeführt und kann genutzt werden. Nur der Förderaufwand wird speziell in Dresden erhoben. Falls dieser nicht durch den KJÄD zusammengestellt werden kann, könnte dieser Faktor auch (vorläufig) durch den Mittelwert komplementiert werden, da er mit dem Sprachtest korreliert, vgl. auch Abbildung 30 (S. 94).

3.12.3 Kritisches Fazit

Ursprünglich wurden große Erwartungen in eine eigene Erhebung in Dresdner Kitas gesetzt. Schleppender Rücklauf, keine Zeit und fehlende technische Ausstattung für die Onlineausfüllung bei den Befragten, hat die Entwicklung eines Befragungsinstrumentes für die Erfassung von Kindern, die im Vergleich zu anderen Kindern von Benachteiligung bedroht oder betroffen sind, obsolet werden lassen. Daher wurden trotz der Kritik an den Daten des Kinder- und Jugendärztlichen Diensts (Kap. 3.9.2, S. 87) diese Daten genutzt, da es kein besseres Verfahren gibt, das unmittelbar das Kind und dessen Fähigkeiten beschreibt. Die Befunde der Schuleingangsuntersuchung können nicht genutzt werden, da sie keine Informationen über die besuchte Kita enthalten. Aus Datenschutzgründen können ebenso die Ergebnisse aus dem 3- und 4-Jährigen-Test und der Schuleingangsuntersuchung nicht gematcht werden. Das große Potential bestünde im Vergleich zwischen den beiden Befunden und der Möglichkeit, Entwicklungsfortschritte messen zu können. Hierbei könnten für die Wirkmessung des Handlungsprogramms sicher interessante Erkenntnisse gezogen werden.

Auch die Stadtteildaten sind nicht genau, verbessern aber in der Kombination mit den Erlasszahlen deutlich die Auswahl. Auch wenn die verwendeten Daten vorliegen, war die Zusammenstellung im

Rahmen des Auswahlverfahrens mit größeren Herausforderungen verbunden. Da es bei den Kitas keinen Einrichtungsschlüssel gibt, gestaltete sich die Zusammenführung der Daten schwierig und sehr zeitaufwändig. Alle Datenbestände (Stadtteildaten, Einrichtungsdaten, kindbezogene Daten) mussten auf Stadtteilebene mit dem Kita-Bestand zusammengefügt werden. Tippfehler, Umzüge von Einrichtungen, neu eröffnete Einrichtungen, fehlende Daten, verschiedene Schreibweisen, unterschiedliche Abkürzungen und Fehler in der Stadtteilzuordnung erschwerten den Prozess der Datenaufbereitung.

Daher sollte bei den Kindertagesstätten ein numerisches Schlüsselssystem initiiert werden, das jeder Einrichtung eine eindeutige Nummer zuweist, die auch bei Auslagerung und Umzug bestehend bleibt. Neue Einrichtungen und Kitas, die als selbständig arbeitende Einrichtung angebaut werden, sollten dann eine eigene Nummer erhalten. Einrichtungsschlüssel, Träger, Kapazität, Adresse, Stadtteil sowie Änderungen (mit Datumsvermerk) sollten schließlich in einer Liste zusammengetragen und gepflegt werden. Dies würde für die Erstellung einer neuen Auswahl eine erhebliche Erleichterung darstellen.

4 Evaluation der Programmdurchführung und -entwicklung

Für die Evaluation des Handlungsprogramms wurden sowohl ein qualitativer Zugang als auch eine quantitative Überprüfung vorgesehen. Insbesondere der qualitative Teil muss dem Evaluationsgegenstand in besonderer Weise gerecht werden. An dieser Stelle wird dies kurz skizziert und die Auswahl des Evaluationsmodells der Programmtheoriegeleiteten Evaluation erläutert.

Das Handlungsprogramm ist klar erkennbar als Modellprogramm konzipiert. Die fachliche und zeitliche Entwicklungsperspektive ist grundlegend. Modellprogramme sollen

„Erkenntnisse bringen [...] im Hinblick auf die Entwicklung, Verwirklichung sowie Erprobung *neuer* Methoden oder Konzeptionen oder die Überprüfung sowie Weiterentwicklung *bestehender* Methoden oder Konzeptionen“¹⁰⁴.

Die Aufgabenstellung der Entwicklung ist in den Konzepten zum Programm benannt und mit Instrumenten wie die Programmentwicklung durch das KBZ abgesichert.

Die Evaluation von Modellprogrammen birgt besondere Herausforderungen, da es (u.a.) zu den Zielen des Programms gehört, Neuentwicklungen zu ermöglichen oder zu kreieren und das bedarf einer innovativen Perspektive. An dieser Stelle wird davon ausgegangen, dass Innovationen stets aufgrund von Bedarf entstehen, d.h., dass Probleme einer Lösung bedürfen, die nicht mit den Mitteln und Möglichkeiten bearbeitet werden können, die bislang für einen bestimmten Bereich ausreichend waren. Wenn diese Probleme wesentlich aufgrund einer Differenz zwischen einst bewährten Strukturen, bislang ausreichenden Möglichkeiten und erfüllbaren Anforderungen – und neuen Ansprüchen, Bedingungen und veränderten Perspektiven von außen resultieren, dann werden Ideen und Lösungen erforderlich, die über die ursprünglichen Ressourcen und Mittel des Bereichs hinausgehen (müssen).

Eine Innovation würde dann bspw. darin bestehen, Konzepte, Produkte, Technologien oder Kompetenzen aus anderen Bereichen zu übertragen oder sie zu verknüpfen – in einer Weise, wie es zuvor nicht gedacht und auch nicht notwendig war. Die Verbindung von bereichsfremden Elementen mit dem Vorhandenen geht über eine „Anpassung“ oder „Unterstützung“ hinaus, da etwas Neues – etwas Drittes - entsteht. Dieses Dritte ist auf den Bedarf bezogen, der ein konstitutives Element der innovativen Lösung ist – insofern, als er damit bearbeitet werden kann.

Eine Innovation aber muss ermöglicht werden, d.h. es sind flexible Bedingungen nötig, veränderungsoffenes und emergentes Vorgehen sowie eine Perspektive, die eine Lösung für möglich hält (auch gegen Widerstände), die Handeln nicht normativ nach falsch und richtig beurteilt, sondern danach, ob die Bearbeitung des Problems gelingt. Entwicklung oder Innovation kann kein Handlungsziel sein,

¹⁰⁴ Dietzel (1988): 13, (Hervorh. im Org.).

sondern stellt „eine sich nebenher entwickelnde Qualität des Handlungsprozesses“¹⁰⁵ dar, kann also nicht gemessen, sondern nur beobachtet werden.

Aufgrund dieser Anforderungen an das Handlungsprogramm spielt die Prozessqualität hier eine herausragende Rolle. Deshalb wurde vom Auftraggeber eine formative Evaluation vorgesehen, die den Prozess, seinen Verlauf, die Bedingungen der Programmimplementierung – insbesondere der personalen Programmressource (SPMA) in den Organisationen – betrachtet und die Ergebnisse der Programmentwicklung zur Verfügung stellt.

Bei Programmen, die während ihrer Laufzeit evaluiert werden, wird - wie o.g. - die Entwicklungsperspektive zu einem wichtigen Teil der Evaluationsperspektive. Das Handlungsprogramm wird seit 2008 implementiert und weiterentwickelt. Fünf Jahre Programmlaufzeit sind in die Evaluation einzubeziehen

Die genannten Aspekte machen deutlich, dass die Evaluation in besonderer Weise gefordert ist, die Entwicklung des Handlungsprogramms, seine Bedingungen und Wirkungen zu erfassen. Deshalb wurde das Modell der Programmtheorieevaluation gewählt, das im nächsten Punkt kurz vorgestellt wird. Über den Entwicklungsaspekt hinaus richten sich Programmevaluationen in Abgrenzung zu anderen Evaluationsformen auf vielschichtige Prozesse und sollen „implizit Produkte und Organisationsstrukturen mit erfassen“¹⁰⁶.

Im Folgenden wird zunächst das Modell der programmtheoriegeleiteten Evaluation dargestellt (Kap. 4.1). Daran anschließend erfolgt die Rekonstruktion der programmtheoretischen Ausgangslage des Handlungsprogramms (Kap. 4.2). Diese wird in ein Modell (Kap. 4.3) überführt, um im Anschluss die Weiterentwicklung des Programms abzuleiten und darzustellen (Kap. 4.5).

4.1 Programmtheoriegeleitete Evaluation

Die programmtheoriegeleitete Evaluation ist ein spezifisches Evaluationsmodell, das geeignet ist, vielschichtige Programmgeschehen zu erfassen. Dieser Ansatz ermöglicht die Bewertung der Wirksamkeit von komplexen Programmen, denen keine überschaubaren kausalen Wirkzusammenhänge zugrunde liegen (können). Gegenstand der evaluativen Strategie von programmtheoriebasierter Evaluation ist die Betrachtung der *Programmlogik*. Damit sind die „dem Programm zugrunde liegenden Annahmen sowie Hypothesen über das Programm“¹⁰⁷ gemeint, die Aufschluss darüber geben, weshalb das Programm „funktionieren soll und in welcher Art und Weise es zur Lösung eines (sozialen) Problems beitragen kann“¹⁰⁸.

¹⁰⁵ Ries/Dey (1998): 207.

¹⁰⁶ Giel (2013): 22.

¹⁰⁷ Giel (2013): 11.

¹⁰⁸ Giel (2013): 127.

Das Handlungsprogramm und seine Wirkannahmen umfasst schwer messbare Ziele und Wirkungen. Einerseits ist das Implementierungsfeld Kita durch ein Gefüge von latenten Faktoren auf den Ebenen von Organisation, ihren Rahmenbedingungen, von Kompetenzen und Handlungsorientierungen der Fach- und Leitungskräfte sowie durch die sozialräumliche Einbindung geprägt¹⁰⁹. Darüberhinaus ist das Anliegen des Programms, nämlich die Bearbeitung von Risiken und Folgen sozialer Benachteiligungen bei Kindern, ein hochkomplexer Evaluationsgegenstand, der – bezogen auf das Handlungsfeld - wesentlich auf sozialen Interaktionen basiert. All diese Faktoren sind hochdeterminiert, so dass eine einfache Wirkungsmessung nicht seriös vorgenommen werden kann.

Gegenstand der Evaluation sind folglich weniger kaum messbare *Ergebnisziele*, sondern „Systemziele“, als „diejenigen, die die Lebensfähigkeit des Programms in seiner Umgebung zu erhalten helfen“¹¹⁰. Diese sogenannten Systemziele basieren im besonderen Maße auf den Programmtheorien derer, die das Programm entwickelt und konzipiert haben - und darüberhinaus implizit Bedingungen der Praxis, in der das Programm arbeitet und wirken soll. Systemziele helfen zu erklären, „warum das Programm in dieser oder jener Weise angepasst wird und wo die entscheidenden Dinge vor sich gehen“¹¹¹.

Aufgabe der Evaluation ist es demnach, die Handlungslogik des jeweiligen Programms zu rekonstruieren und zu beschreiben¹¹². Die (Re-)Konstruktion dieser Wirkannahmen ermöglicht nicht nur Befunde von Wirksamkeit, sondern bezieht sich v.a. auf die Gelingensbedingungen und die Feststellung, „wie und weshalb dies (nicht) gelingt“¹¹³. Dies ist bei dem vorliegenden Evaluationsgegenstand ein angemessenes Vorgehen, da das Programm in Hinblick auf seine Fortschreibung und Übertragbarkeit evaluiert werden sollte und darüberhinaus ein formatives Vorgehen dafür vorgesehen wurde.

In der Programmtheorie-Evaluation werden die Hypothesen der EvaluatorInnen über die Programmtheorie des Programms mit den StakeholderInnen und Beteiligten konsequent rückgekoppelt: Es werden die identifizierten Annahmen expliziert und mit den Perspektiven der genannten abgeglichen – quasi validiert. Gelingt das, erhöht sich der Nutzen für Programmträger und Beteiligte, da die Evaluationsergebnisse anschlussfähig gehalten werden und damit auch in die Praxis wirken können. Somit beinhaltet dieser evaluative Ansatz bereits ein formatives Vorgehen und ist deswegen insbesondere für formative Evaluationen geeignet.

Wenn dieser Austausch gelingt und klar ist, „mit welchen Interventionen in welchem Kontext für welche Zielgruppe welche Effekte ausgelöst werden“¹¹⁴, dann ist das ein wichtiger Beitrag der Evaluation für die Programmarbeit. Alle Wirkannahmen, die ungeprüft und meist implizit weiter gelten, würden der

¹⁰⁹ Vgl. Brandes/Friedel/Röseler (2011): 106.

¹¹⁰ Weiss (1974): 52.

¹¹¹ Weiss (1974): 52.

¹¹² Vgl. Giel (2013): 127.

¹¹³ A.a.O.

¹¹⁴ Giel (2013): 138.

Programmentwicklung verloren gehen – und damit der funktionalen Bestimmung des Modellprogramms entgegenstehen: Erkenntnisse zu ermöglichen und zu generieren.

4.1.1 Erhebungs- und Auswertungsinstrumente

Der Auftrag an den qualitativ ausgerichteten Teil der Evaluation bezog zwei unterschiedliche Evaluationskonzepte ein: die *formative* Evaluation und die *summative* Evaluation. Die beiden Konzepte unterscheiden sich sowohl im Vorgehen als auch methodisch, können aber aufeinander bezogen werden. *Formative* Evaluation „(fokussiert) den Verlauf von Handlungen und die dabei entstehenden Erfahrungen“¹¹⁵ und bedeutet, Programmdurchführende zu „unterstützen, dass das Programm so ausgestaltet und verbessert wird, das es seine beabsichtigten Ziele in möglichst großem Maße erreicht“¹¹⁶.

Von *summativer* Evaluation hingegen wird erwartet, „Resultate und Wirkungen (zu messen), um eine Entscheidung über das Programm empirisch zu fundieren und eine Basis für die im demokratischen politischen System gebotene Rechenschaftslegung zu schaffen“.¹¹⁷

Aus beiden Konzepten resultieren unterschiedliche methodische Zugänge. Die Programmtheorieevaluation „arbeitet multimethodisch [...], während der Theoriekonstruktion eher mit qualitativen, in der Programmüberprüfung mit quantitativen Daten“¹¹⁸. Für die formative Evaluation ist die beschriebene programmtheoriegenerierende Strategie grundlegend, die nach den oben beschriebenen Voraussetzungen nur qualitativ angelegt sein kann. Dazu kommt die Eigenschaft als Modellprogramm, das veränderungsoffen ist – und deshalb, wie Haubrich bemerkt: „auch die Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes veränderungsoffen angelegt sein (muss), um Entwicklungsprozesse abbilden zu können“¹¹⁹. Für das Vorgehen bieten sich die Methoden der qualitativen Sozialforschung an – insbesondere Methoden, die aufgrund empirischer Erhebung Theoriebildung ermöglichen.

Für die Erhebungs- und Auswertungsstrategie der qualitativen Daten orientierte sich das Vorgehen an der Grounded Theory (GTh). Wenn – wie in diesem Fall – (Programm-)Theorien, die i.S. von Programmlogiken erschlossen werden sollen, dann ist ein Vorgehen zu wählen, das sich nicht selbst theoretisch fundiert. Mit der GTh ist es möglich, in einer Wechselbeziehung zwischen den Forschenden und dem beforschten Handlungsfeld, Theorien zu konstruieren. Anders als bei anderen qualitativen Methoden, die Planung, Erhebung und Analyse streng voneinander trennen, sieht die GTh einen zirkulären Forschungsprozess vor. Dabei werden Erhebung und Auswertung emergent aufeinander bezogen. Zwischenbefunde liefern Hypothesen und die Forschungsfragen werden aktualisiert.¹²⁰

¹¹⁵ Ries/Dey (1998): 207.

¹¹⁶ Beywl et al (2004): 4.

¹¹⁷ Beywl et al (2004): 4.

¹¹⁸ Beywl et al. (2004): 84.

¹¹⁹ Haubrich (2009): 83.

¹²⁰ Vgl. Mey/Mruck (2007): 12f.

Für das Format einer on-going-Evaluation, die ein Programm während seiner Laufzeit betrachtet, ist der Zugang über GTh zum einen praktikabel und zum anderen, wie oben beschrieben, durch das Erkenntnisinteresse der Auftraggeber und Beteiligten gerechtfertigt.

Für den Teil der summativen Evaluation wurde eine LeiterInnenbefragung per Online-Fragebogen gewählt. In der Fragebogenkonstruktion wurde der bilanzierende Auftrag der summativen Evaluation mit Theorieverifikation aus dem qualitativen Teil verbunden. Die Auswertung wurde auf der Basis von statistischen Methoden (mit SPSS) vorgenommen. Teilbefunde wurden zwecks Modellbildung mit qualitativen Methoden inhaltsanalytisch¹²¹ sowie mittels Diagrammatik¹²² ausgewertet und dargestellt.

4.2 Rekonstruktion Programmtheorie

4.2.1 Vom Programmkonzept zur Programmtheorie

Für die ersten Hypothesen zur Rekonstruktion der Programmtheorie, d.h., der dem Programm zugrunde liegenden Annahmen, werden geeignete Quellen benötigt. Basis dafür können beispielsweise Ausgangslagenbeschreibungen sein, aus denen bspw. der Bedarf einer Programminvestition ableitbar wäre. Die Ausgangslagenbeschreibung des Handlungsprogramms beruht auf Theorien zu den Folgen von sozialer Benachteiligung bei Kindern unter Einbezug des erweiterten Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrages von Kindertagesstätten. Die tatsächlichen Bedingungen der Praxis aber wurden nicht beschrieben, sondern gehörten quasi zum impliziten Wissensbestand des Programmträgers. Die Aktualisierung und Präzisierung von Erkenntnissen wurden dem Programmentwicklungsprozess zugeordnet.

Da keine dezidierte Ausgangslagenbeschreibung zur Programmentwicklung vorlag, darüber hinaus die Programmlaufzeit zu Beginn der Evaluation bereits fünf Jahre währte und in die Betrachtung einbezogen werden musste, war es naheliegend, die Programmkonzeption zu analysieren. Eine Programmkonzeption im hier gemeinten Sinne, ist ein Text, der das Programm allgemein beschreibt und in dem grundlegende Elemente des Programms benannt werden. Die Untersuchung dieses Konzeptionstextes sollte eine hypothetische Ausgangslagenbeschreibung darüber ermöglichen, auf welcher Grundlage das Programmanliegen ausgehend vom sozialpolitischen Auftrag in Bezug auf die Schaffung von Chancengerechtigkeit konstruiert wurde und darüber hinaus eine Grundlage für die Betrachtung der Entwicklung des Programms schaffen.

¹²¹ Mayring (2005); Mayring/Gläser-Zikuda (2007).

¹²² Reichertz (2013).

4.2.2 Programmentwicklung allgemein

Zunächst wird kurz der Hintergrund von Programmentwicklung allgemein skizziert und die Spezifik von Konzepttexten dargestellt, um die abgeleiteten Implementierungsaspekte nachvollziehbar zu machen und um so einen wesentlichen Bezugspunkt der Programmlogik darzustellen.

Die Konzipierung eines Programms durchläuft eine vielschichtige Entwicklung, die damit beginnt, dass ein als gesellschaftlich relevant eingeordnetes Problem identifiziert wird. Dies geschieht im Zusammenspiel von Praxis und Wissenschaft, Politik und Verwaltung. „Programme sind [...] auf die Erreichung bestimmter Politikziele gerichtet“¹²³, d.h. VerantwortungsträgerInnen sind oder werden motiviert, Ziele aus Programmatiken („Chancengerechtigkeit“¹²⁴) abzuleiten, den Auftrag dafür zu formulieren und zu übernehmen. Die Exekutive hat dabei die Aufgabe und die Chance, sich Programmatiken zu eigen zu machen und mit Bedarfen der Praxis zu verknüpfen.

Im Zusammenspiel zwischen Praxisforschung und kommunalen Entscheidungsträgern werden schließlich Begründungszusammenhänge definiert und beschrieben, die wiederum politischer Überzeugungsarbeit dienen und diese auch benötigt, um Ressourcen für das Programm zu akquirieren. Diese Genese vom „Problem“ zum „Programm“ lässt sich anhand des untersuchten Artefaktes nachvollziehen und ist in den Formulierungen der Texte zum Programm erkennbar.

Programmkonzepte sind spezielle Texte, bei denen es sich

„um strategische Instrumente (handelt), die vielfältige Aufgaben erfüllen und nicht in erster Linie präzise und unmissverständlich widerspiegeln, mit welchen Strategien ein Programm spezifische Resultate erreichen will“¹²⁵.

Deshalb wurde der Text als Programmartefakt behandelt und analysiert.

Da diese Texte den beschriebenen Anforderungen dienen müssen, sind sie häufig offen gehalten, rekurren auf politische Willensbekundungen und beinhalten kaum konkrete Benennungen¹²⁶. Kann man das Programmanliegen mit einer „Zweckspezifikation“ nicht konkret bezeichnen, muss man – wie Luhmann schreibt, „eine weiche, vieldeutige Zweckformel oder mehrere widerspruchsvolle Zielbeschreibungen verwenden, um Interessen einer Mehrheit von Output-Grenzen zu genügen“¹²⁷.

Als „Outputgrenzen“ können hier die Schnittstellen der Programmmaßnahmen zu den AdressatInnen und zu beteiligten AkteurInnen verstanden werden. Die Unklarheit der Bestandsbeschreibungen muss in der Folge intern reguliert werden, was dazu führt, dass die „Komplexität aus der Struktur in den Prozess“

¹²³ Hellstern/Wollmann (1983), 7.

¹²⁴ Informationstext: Das Handlungsprogramm <http://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/index.php/das-handlungsprogramm.html> (letzter Abruf 5.8.2015).

¹²⁵ Giel (2013): 158.

¹²⁶ Anhand dieses Phänomens wird deutlich, dass eine klassische Evaluation mit schlichter Wirkungsmessung bei Programmen dieser Art nicht greifen kann; Die anderen Orts vorgeschlagene Operationalisierung von Zielen als evaluativer Weg würde u. E. vmtl. eher Entkopplungszwecken (Meyer/Rowan 1977) dienen.

¹²⁷ Luhmann (1973): 253f.

verlagert wird¹²⁸. Das bedeutet, dass alles, was nicht reguliert ist, ausgehandelt werden muss, dass eine Art Übersetzungsarbeit nötig wird und die Verständigung über Zweck und Mittel an allen „Output-Grenzen“ die Voraussetzung dafür ist, dass Wirkungen erzielt werden¹²⁹. Inwieweit das im Handlungsprogramm geschieht, ist Teil der Prozessrekonstruktion und liefert evaluative Fragestellungen.

Bei dem untersuchten Text handelt es sich um ein veröffentlichtes Konzeptionspapier¹³⁰, in welchem über das Programmanliegen informiert wird und in dem sich wesentliche Formulierungen aus Anträgen, Projektbeschreibungen und Konzeptionspapieren wiederfinden. Der Text ist durch die genannten „vieldeutigen“ Formulierungen gekennzeichnet, ermöglicht aber über die Analyse der (1) Attributierungen¹³¹ Rückschlüsse auf die sonst nicht benannte Ausgangslage des Programms und lässt durch implizite Bezüge Rückschlüsse auf zentrale (2) ProtagonistInnen und auf Wirkannahmen des Programms zu. Darüberhinaus wurden (3) Schlüsselbegriffe auf ihre Bedeutung für die Programmausrichtung analysiert.

Die wesentlichen Aspekte wurden auf ihre Implikationen hin untersucht und mit Material aus Experteninterviews, die mit dem Programmträger und dem KBZ 2013 geführt worden waren, abgeglichen. Fasst man die genannten Aspekte als konzeptualisierte Programmbedarfsbeschreibungen auf, dann ermöglicht dieser Zugang eine Rekonstruktion der Programmtheorie in dem Sinne, dass „die Konstruktion eines plausiblen und vernünftigen Modells darüber [möglich ist], wie das Programm funktionieren soll“¹³², und darüber hinaus Informationen über die Entwicklung des Programms, da der Abgleich der Implikationen über Beschreibungen erfolgte, die fünf Jahre später erhoben wurden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse beschrieben und Ableitungen getroffen. Hinweise zu den Belegstellen im analysierten Text sind durch die Zahlen in eckigen Klammern vermerkt.

4.2.3 Analyse des Programmkonzepts und seiner Implikationen

Der Text beginnt mit dem Verweis auf den 11. Kinder- und Jugendbericht, aus dem die sozialpolitische Legitimierung für das Programmanliegen folgt. Das politische Ziel, „Chancengerechtigkeit zu befördern“ wird zu Beginn genannt und dadurch als zentraler Bezugspunkt für alles folgende gesetzt [1].

Kindertageseinrichtungen wurden von der Politik als funktioneller Zugang zur Zielgruppe gewählt und das zugleich zur Erfüllungsinstanz des „sozialpolitischen Auftrages“ berufen [14]. Die Anforderungen in

¹²⁸ Luhmann (1973): 254.

¹²⁹ Die Outputgrenzen im HP werden z.B. über die Kommunikationsformate des KBZ moderiert (Ziel- u. Maßnahmegespräche, Iststandsgespräche etc), sowie über die SPMA in den Einrichtungen).

¹³⁰ Website: <http://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/index.php/das-handlungsprogramm.html>

Letzter Abruf 5.8.2015.

¹³¹ Sind hier zweifach farbig markiert: Grün - Entwicklungs-/Innovationattribute, rot – Qualitative und normative

¹³² Bickman (1987b/1990): zitiert von Giel (2013): 119.

den avisierten Kitas gehen über das Maß an erwartbarer frühpädagogischer Kompetenz hinaus, weshalb Fachkräfte anderer Bereiche die Teams ergänzen sollen, SozialarbeiterInnen sind als Beispiel benannt [24].

Die Programmziele des Handlungsprogramms beziehen sich in hohem Maße auf die Qualität pädagogischer Arbeit in Bezug auf Kinder in prekären Lebenssituationen sowie auf die Entwicklung von Unterstützungsangeboten für diese Zielgruppe und ihre Eltern [in 16 von 26 Passagen]. Ein intendierter Zusammenhang mit den Pädagogischen Fachkräften als AkteurInnen findet sich jedoch lediglich *implizit* - insofern als dass sie nicht als Zielgruppe benannt werden:

„[...] die pädagogische Arbeit mit den Kindern sensibel an deren sozialen Lebenshintergrund auszurichten [...]“, oder: „Erster Ansatzpunkt [...] ist die Reflexion der pädagogischen Arbeit [...]“.

Letzteres zeigt, dass das Programm die ErzieherInnen nicht nur in ihrer Fachlichkeit sondern vor allem auch als Personen [„Reflexion“ 12] in den Blick nimmt. Die fachlichen und persönlichen Voraussetzungen werden als grundlegend für die (nicht) gelingende Chancengerechtigkeit gesehen. Implizit wird durch Hinweise auf die nötige „Entwicklungsarbeit“ [20] in Bezug auf „fachliche Kompetenzen“ [21] und „pädagogische Grundhaltungen“ [23] auf veraltete - und unter Maßgabe des Programmziels der Chancengerechtigkeit – unzureichende Kompetenzen verwiesen.

Auch die Bedeutung der Einrichtungen in Bezug auf die Programmziele findet sich indirekt formuliert [6], indem der implizite Wirkzusammenhang im Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung von Kindern nicht benannt wird: „[...] müssen bestehende Selbstverständnisse, Handlungsformen, Konzepte und Institutionalisierungsformen von Kindertageseinrichtungen kritisch reflektiert und bedarfsgerecht weiterentwickelt werden [...]“ [6].¹³³ Vielmehr kann diese Passage so interpretiert werden, dass der Programmentwicklung Kenntnisse oder Befunde von (mangelnder) Qualität in Kitas vorliegen. Veraltete oder unzulängliche pädagogische Konzepte folgen anderen Prämissen als den Bedürfnissen der Kinder [16/19]. Vorschnell werden in den Kitas Antworten in exkludierenden Förderangeboten gesucht – es fehlen inklusive und passende Angebote in den Einrichtungen für die Kinder [9/11] . Vorhandene Leistungsangebote sind in Hinblick auf die sozial- und bildungspolitischen Anforderungen veraltet bzw. unzureichend [6].

Diese Befunde liegen wie ein Subtext – erkennbar an den Attributierungen – unter der Programmkonzeption. Demnach werden Kinder in prekären Lebenslagen von den Fachkräften nicht (genügend) individuell wahrgenommen und feinfühlig [„Sensibel“ 2/8] behandelt, da die ErzieherInnen ihre Wahrnehmung (zu sehr) auf die Gruppe richten. Die Belange von sozial benachteiligten Kindern und ihren Familien rücken lediglich situativ in den Fokus der Arbeit. Nötig sind quasi selbstverständliche, „systematische“ Unterstützungsangebote in den Kitas. Die Familien der Kinder werden zu wenig einbezogen.

¹³³ <http://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/index.php/das-handlungsprogramm.html>

Um das ändern zu können, werden für das Programm **präventive** [15], **kompensatorische** [3] sowie **ressourcen- und differenzorientierte Strategien** [2] gewählt. Es ist nicht erwartbar, dass die avisierten Kitas aus sich selbst heraus eine bessere und dem politischen Ziel dienende Qualität entwickeln können – in Ermangelung von Kompetenzen der Fachkräfte und im Besonderen von Personal- und Zeitressourcen [24], was auf Belastung in den Kitas schließen lässt. Es muss mit Widerständen („Schnittstellen“; 11) in den Kitas gerechnet werden.

Die Untersuchung des Textes ermöglichte folgende Ableitungen für die Rekonstruktion von Bezugspunkten für die Programmtheorie:

1. Die Anforderungen durch den sozialpolitischen Auftrag Kitas überfordert diese in ihren Möglichkeiten.
2. Die Ergänzung des Handlungsfeldes durch Fachkräfte – insbesondere der Sozialen Arbeit – ist vorgesehen.
3. Die pädagogische Qualität wird als grundlegend für die Erfüllung dieses Auftrages gesehen. Sie ist nicht verlässlich gegeben.
4. Die pädagogischen Fachkräfte - die Entwicklung ihrer *fachlichen* und *persönlichen* Handlungskompetenz - werden (deshalb) als wichtigster Bezugspunkt des Programms gesehen. Es liegt ein latentes Defizit an Handlungskompetenz vor.
5. Die Einrichtungen werden als Organisationen fokussiert, die den Rahmen für eine Entwicklung der pädagogischen Qualität in Hinblick auf die Zielgruppe bieten u. berücksichtigen müssen – und das unzureichend tun.
6. Die Belange von sozial benachteiligten Kindern und ihren Eltern werden nicht selbstverständlich als Teil der Arbeit gesehen. Eine breite, selbstverständliche Wahrnehmung soll die fachliche Perspektive bestimmen.
7. Das Programm wählt multistrategische Zugänge (Prävention, Kompensation, Ressourcenorientierung).
8. Die Anforderungen sind nicht verhandelbar, es muss mit Widerständen (an den „Schnittstellen“) gerechnet werden.

In Bezug auf die Fachkräfte spiegelt sich hier deutlich eine Defizitdiagnose, die sowohl fachliche Kompetenzen als auch die Person der Fachkraft umfasst. Bezogen auf das gesamte Handlungsfeld wird für die vom HP avisierten Einrichtungen ein allgemeiner Standard angestrebt, dem eine deutliche Qualifizierung zugrunde liegt.

4.2.4 Schlüsselbegriffe

Die Betrachtung von ausgewählten Schlüsselbegriffen soll Analyse der Implikationen ergänzen. Schlüsselbegriffe sind Worte im Text, die besonders häufig verwendet wurden und die insbesondere

strategische Aspekte der Programmlogik offenbaren können. Das sind hier **„Bedarf“** und **„Entwicklung“**.

Es wird deutlich, dass die Programmperspektive mit einem hoheitlichen Auftrag oder Anliegen unterlegt ist – und wie bedeutsam das ist. Das wird nicht nur sichtbar durch den Bezug auf den „sozialpolitische Auftrag“ sondern auch durch die Benennung von **„Bedarf“** in vielfacher Hinsicht. „Beim Begriff Bedarf handelt es sich um eine normative Kategorie, mit der Bedürfnisse und Nachfrage unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien ermittelt, evaluiert und gebilligt werden“¹³⁴. Dem Bedarf liegen also *Bedürfnisse* als „subjektive Wünsche, Interessen und Forderungen von Personen“¹³⁵ zugrunde, die allerdings

„gesellschaftlich konsensfähig sein (müssen), damit sie eine Chance auf Anerkennung und Erfüllung haben. Der Bedarf ist dann die kollektiv ausgehandelte und akzeptierte Mangellage“¹³⁶.

Der Begriff „Bedarf“ ist nicht nur ein klassischer Verwaltungsterminus, sondern auch ein sozialarbeiterischer. In Verbindung mit den genannten „Bedarfen“ in Bezug auf soziale Benachteiligung kann an dieser Stelle die Verbindung der Sozialarbeit mit (Sozial-)Politik identifiziert werden¹³⁷ - und die Bedeutung für das Programm. Oben und an dieser Stelle wird die Rolle der Sozialen Arbeit für die Programmtheorie deutlich. Sie ist hier ein implizit in den Instrumenten erkennbares Element.

Die Ausrichtung des HP als innovatives und **„Entwicklungs“**programm lässt darauf schließen, dass es darum geht, einen Weg zu entwickeln, der sich nicht auf Programme von Dritten in anderen Bundesländern und Kommunen bezieht. Es wird davon ausgegangen, dass diese Modelle entweder nicht hinreichend oder nicht passend für Dresden sind. Das heißt, der Standortbezug und seine Besonderheiten werden als eine wesentliche Bedingung für die Entwicklung des Programms gesehen.

Der Begriff „Entwicklung“ verweist auf einen Programmauftrag, für dessen Erfüllung auf Basis von Vorhandenem neue Wege und Formen gefunden werden sollen. Konsequenterweise interpretiert, mündet dies in den Begriff „Innovation“. Innovatives Handeln wird vor allem dann als Strategie eingeführt, wenn „herkömmliche Methoden und Handlungsmuster nicht mehr ausreichen oder versagen“¹³⁸.

Zusammenfassend offenbaren die genannten Begriffe

1. dass es einen programmdefinierten Bedarf gibt, der sich auf Mangellagen richtet (o.g.), sowie auf die Zielgruppe der Kinder in prekären Lebenslagen,
2. dass dieser Bedarf als nicht verhandelbar betrachtet und handlungsleitend für die Programmgestaltung angesehen wird,
3. dass die Möglichkeiten der Kitas und ihrer Fachkräfte nicht ausreichen,
4. dass Sozialarbeiter in Bezug auf „Bedarf“ eine wichtige Rolle im Programm einnehmen.

¹³⁴ DJI (2005): 216.

¹³⁵ DJI (2005): 216.

¹³⁶ Schneider-Andrich (2012): 36.

¹³⁷ Vgl. auch das Triple-Mandat der Sozialen Arbeit: Hilfe, Kontrolle, Soziale Veränderung.

¹³⁸ Ries/Dey (1998): 203.

4.2.5 Perspektive der StakeholderInnen

Die beschriebenen Implikationen wurden mit den Aussagen aus ExpertInneninterviews abgeglichen und präzisiert, die mit VertreterInnen des Programmträgers und dem KBZ 2013 geführt worden waren.

Der Programmträger rekurriert mehrmals deutlich auf „Kompetenzerweiterung“. Dieser Begriff mündet hier weniger in eine Defizitannahme in Bezug auf die Fachkräfte, sondern offenbar in ein Modell, welches auf drei Ebenen bezogen wird und damit die Fokussierung auf die Defizite der Fachkräfte von oben relativiert. Die Kompetenzerweiterung wird somit als programmatischer Terminus verwendet:

1. **Fachkraftbezogen** in Bezug auf systematische Professionalisierung [PT 27] der Kompetenzen und der Entwicklung des „Menschenbildes“ [PT 62], was in den avisierten Einrichtungen nicht dem Zufall überlassen werden soll. Hier wird auch der Wunsch nach mehr Handlungssicherheit für die Fachkräfte deutlich:
„Dass die Erzieherinnen und Erzieher [...] sich kompetent fühlen am Lebens- und Lernort der Kinder, [...] wenn sie in den Kitas arbeiten, weil sie handlungssicher sind, weil sie über Handlungsrepertoires verfügen [...]“ (PT 86)
2. Der Bezug auf die avisierten Einrichtungen markiert die erwünschte Kompetenzerweiterung auch die Relevanz des **Standortbezuges**: „dort muss die Erzieherin eine Lernbegleiterin werden, was eine andere Erzieherin gegebenenfalls in einem anderen Standort durchaus (nicht muss)“ [PT 27].
3. Die Kombination von Professionen bzw. Fachlichkeiten ist der Schlüssel für die Kompetenzerweiterung unter Einbezug von Sozialer Arbeit sowie anderer Fachbereiche: „... Kompetenzfelderweiterung, brauchen wir andere Professionen, was brauchen wir?“ [PT 3]. Und schließlich die (innovative) Vision einer **neuen Fachlichkeit in der Frühpädagogik**: „...dieses Verschmelzen [von frühpädagogischer und sozialarbeiterischen Kompetenzen] ist das Modell der Kompetenzerweiterung“ (PT 70).

Die Idee der Verbindung von Professionen deutet hier auf eine strategische Intendierung des Handlungsprogramms hin: Es wird auf der Ebene von Fachlichkeit und Berufsbildentwicklung eine Verbindung gedacht, die weit über eine bloße Zusammenarbeit hinausgeht: Die „Verschmelzung“ von zwei Berufen in eine neue dritte Qualität. Die Kombination der beiden Berufe im Handlungsfeld als Element des HP wird als ein Schritt dahin betrachtet.

Die Begrenzung der fachlichen Möglichkeiten, auf die sich ein Teil der „Kompetenzerweiterung“ bezieht, wird hier beispielhaft als **exkludierende Strategien** der Fachkräfte beschrieben:

„...wir haben Fachkräfte, die sagen: [...] wir können es einfach nicht leisten, die (Kinder) sind so herausfordernd, und wir haben Entwicklungen – die verhaltensauffälligen Kinder müssen raus“ (PT 35).

Daran schließt eine Schlussfolgerung für die Programmziele : „Was die Kinder im konkreten Fall [...] brauchen: Definitiv nicht aus dem System raus ...“ (PT 35)

4.3 Programmtheoriemodell

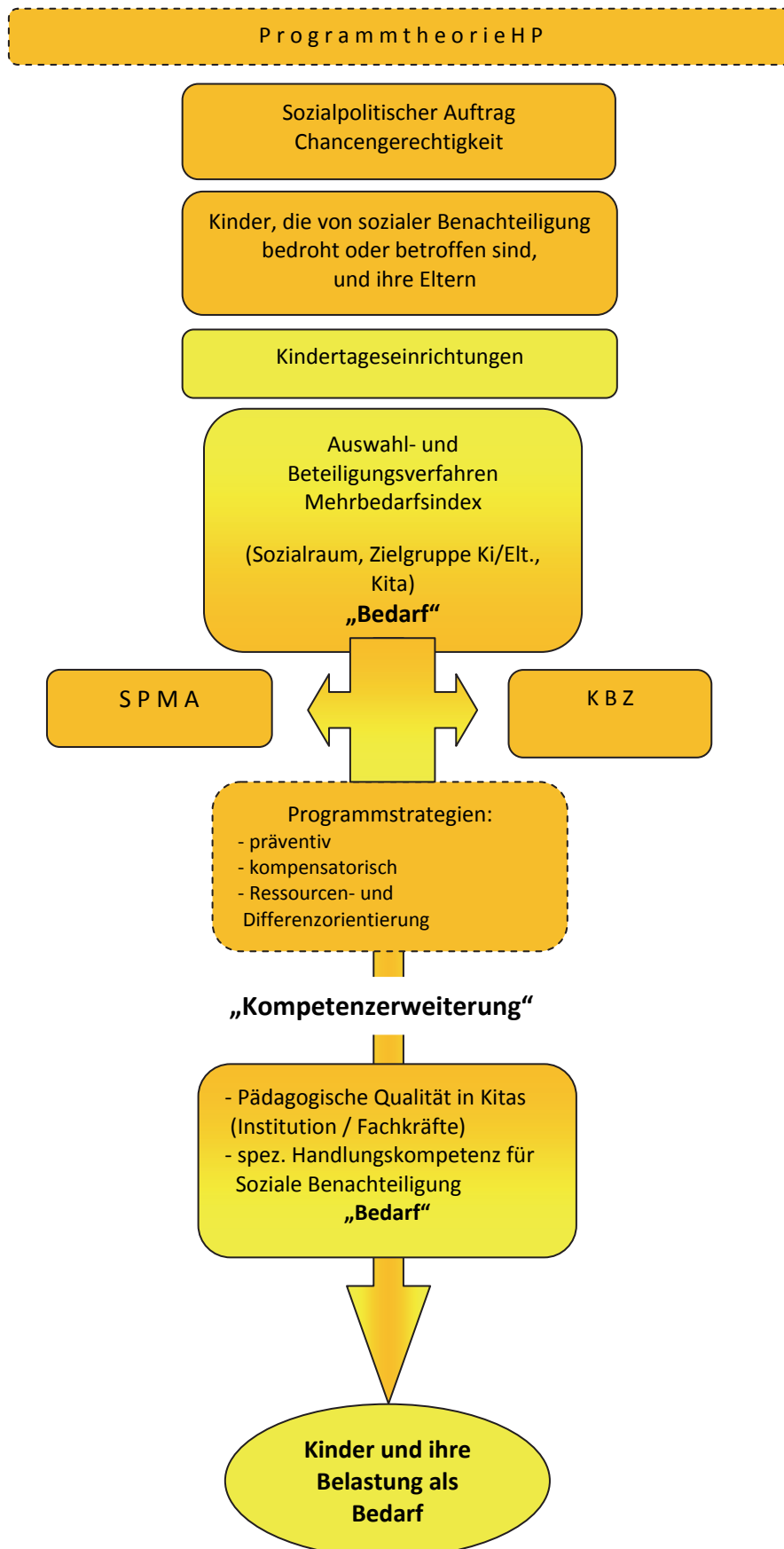


Abbildung 37: Programmtheorie

Im nebenstehenden Modell werden die genannten Programmelemente aufeinander bezogen, grafisch dargestellt und erläutert:

Die Programmtheorie des Handlungsprogramms hat ihren Ausgangspunkt bei dem sozialpolitischen Auftrag, der Verwirklichung von Chancengerechtigkeit. Kinder, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind, sollen in besonderer Weise von hoher pädagogischer Qualität, reflektierten Fachkräften und lebenslagenbezogenen Konzepten und Perspektiven der Kindertageseinrichtungen profitieren. Dafür werden die Kitas mit Sozialpädagogischen MitarbeiterInnen (SPMA) ausgestattet, um auf konkret vorhandene Bedarfe der Kinder reagieren zu können. Die SPMA sollen darüberhinaus durch einen Transfer an Kompetenzen, Methoden und sozialarbeiterischen Perspektiven die Fachkräfte qualifizieren. Sie sind die AgentInnen des Programmanliegens in den Einrichtungen.

Um die Ressourcen effizient einsetzen zu können, wird eine zielgenaue Auswahl über Sozialindikatoren des Sozialraums, der Zielgruppe und der Einrichtung vorgenommen. Es wird davon ausgegangen, dass nicht alle Einrichtungen die gleiche Anzahl an Kindern mit sozialen Benachteiligungen betreut.

Das Programmanliegen umfasst zwei aufeinander bezogene Bereiche: (1) Einfluss auf eine positive Entwicklung sozial benachteiligter Kinder in Kitas und (2) die dafür notwendige pädagogische Qualität. Letzteres wird hier besonders auf Lebenslagensensibilität der Fachkräfte und Organisationen bezogen und besagt, dass die avisierten Kinder mehr vom Kita-Besuch profitieren, als wenn diese Kompetenz bei Fachkräften nicht vorhanden wäre. Da der Lebenslagenbezug zum Kernbereich der Sozialen Arbeit gehört, ist dieses Berufsfeld hier das Instrument, um diese Perspektive einzubringen und zu fördern. Ziel ist Kompetenzerweiterung der Fachkräfte und Organisationen zu o.g. Zweck.

Es wird nicht erwartet, dass die Träger von Kitas und die Einrichtungen selbst das Programmanliegen und die Ableitungen daraus (Defizitdiagnose) teilen. Deshalb ist die Programmteilnahme über den Bedarfsindex geregelt und nicht über Antragstellung.

Das Programm ist als Modellprogramm entwicklungs offen angelegt. Die Programmentwicklung wird durch das Kompetenz- und Beratungszentrum gesteuert. Das KBZ vermittelt das Anliegen des Programms in die Einrichtungen und trifft zusammen mit den Fachkräften geeignete Ableitungen für die pädagogische Arbeit.

Die Strategien des Programms über Prävention, Kompensation sowie Ressourcen- und Differenzorientierung zu wirken, beziehen sich in hohem Maße auf die Fachkräfte und die Einrichtungen.

Damit ist ein erster Bezugspunkt als vorläufiges Modell der Programmtheorie beschrieben. Im nächsten Kapitel wird die Entwicklung des Programms in den zurückliegenden fünf Jahren mit dem Modell abgeglichen. Basis dafür ist die Perspektive des Kompetenz- und Beratungszentrums (KBZ).

4.4 Die Programmtheorie in der Entwicklungsperspektive

Die Perspektive des KBZ ist für die Programmlogik in besonderer Weise aufschlussreich, da hier die 5-jährige Erfahrung mit der Programmentwicklung sichtbar wird sowie die Anpassungen, die durch die Arbeit an den „Outputgrenzen“ im Prozess notwendig wurden. Das Material, das hier zur Auswertung kam, stammt aus einem ExpertInneninterview mit dem KBZ 2013, das zur Kontextualisierung des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens und dessen Genese geführt worden war. In den Aussagen wird eine bedeutungsvolle Perspektiverweiterung innerhalb des Programms sichtbar, die nicht im HP intendiert war und die damit ein wichtiger Befund des fünfjährigen Implementierungsprozesses sein dürfte.

Um diese Perspektiverweiterung und ihre Bedeutung für die Programmtheorie nachvollziehbar zu machen, wird hier kurz auf die Programmlogik des statistischen Auswahlverfahrens eingegangen und auf die Funktion des KBZ im Beteiligungsverfahren.

4.4.1 Auswahlverfahren

Als das Programm 2008 begann, wurden die Programmkitas über relevante Sprachbefunde aus den Untersuchungen des Kinder- und Jugendärztlichen Dienst (KJÄD) ausgewählt, die deutliche Unterschiede zwischen den jeweiligen Sozialräumen erkennen ließen. Die Sprachenwicklung von Kindern gilt als ein Indikator für soziale Benachteiligung, was den Bezug dieses Kriteriums zum Programmanliegen begründete. Das statistische Auswahlverfahren (siehe Kap. 3.1) war 2011 entwickelt worden, um die Anzahl der von sozialer Benachteiligung betroffenen Kindern in den Dresdner Kitas je Einrichtung ermitteln zu können. Das diente dem Anliegen, Kitas mit einem vergleichsweise hohen Anteil dieser Kinder zu identifizieren, um die Programmressourcen in Hinblick auf die erhofften Wirkungen effizient einzusetzen zu können¹³⁹.

Aus der theoretisch fundierten Konstruktion der Bedarfslagen dieser Kinder und ihrer Eltern war ein (hypothetischer) Bedarf für die Einrichtung abgeleitet und in entsprechende Indizes übersetzt worden. Dieser Bedarf, der auf (Risiko-)Faktoren sozialer Benachteiligung bezogen ist, lässt sich der Handlungslogik der sozialen Arbeit zugeordnen, deren originäres Handlungsfeld die Bearbeitung der Folgen von sozialer Benachteiligung ist und die über die nötigen Handlungstheorien, Instrumente und Kompetenzen verfügt – im Gegensatz zur Frühpädagogik. Diese Verknüpfung ist für die Programmtheorie von großer Bedeutung. Das Schlüsselwort für diesen Logik-Strang lautet „Bedarf“ und entspricht der eingangs beschriebenen Definition (siehe S. 117)

Wie oben erwähnt, trifft die beschriebene Bedarfslogik auf eine andere Intention des Programms – nämlich die der Qualitätsentwicklung. Die oben rekonstruierten Implikationen besagen für die Programmtheorie, dass diese pädagogische Qualität in eben den Kitas verlässlich gegeben sein muss, in

¹³⁹ Dieses Vorgehen wird durch Befunde der NUBBEK-Studie (Tietze et al 2013: 70) gestützt, die belegen, dass die pädagogische Prozessqualität in Kitas mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund schlechter ist als Kitas mit niedrigerem Anteil.

denen aufgrund der hohen Anzahl sozial benachteiligte Kinder besondere Anforderungen zu erfüllen sind, um diesen Kindern gerecht zu werden - wie es der politische Auftrag erfordert. Deshalb werden an dieser Stelle die Fachkraft sowie die Kita als Organisation fokussiert. Dabei wird für dieses Programmanliegen kein expliziter Bedarf formuliert, sondern es finden sich die oben erwähnten Beschreibungen einer bestimmten Art, (pädagogisch) zu handeln.

4.4.2 Beteiligungsverfahren

Diesem zweiten Bereich des Programmmodells wurde das KBZ mit dem entwickelten Auswahlverfahren insofern gerecht, als dass nach der statistischen Auswahl eine „Validierung“ in den Einrichtungen erfolgt. In Gruppendiskussionen werden in den Kitas kindbezogene Faktoren besprochen, aber auch die Perspektiven der PFK auf Erscheinungsformen von sozialer Benachteiligung bei Kindern in der jeweiligen Einrichtung erfasst. Darüberhinaus wurden Informationen zum Zustand der Organisation¹⁴⁰ und zu Herausforderungen¹⁴¹ erhoben, um durch die Sichtweise der Fachkräfte zu einer einrichtungsbezogenen Bedarfsbeschreibung zu kommen.

Diese Validierungsgespräche markieren die erste Begegnung von Programm und Implementierungsebene Kita und damit die **Outputgrenze** (siehe S. 114) an der die Zweckbestimmung des Programms verhandelt werden muss, und an der die *Gültigkeit* der Schlüsselbegriffe durch AgentInnen und Beteiligte des Programms implizit geprüft wird.

4.4.3 Vom Bedarf zur Belastung

Genau an dieser Grenze wurde der Begriff „**Bedarf**“ aus dem ersten Programmtheorie-Strang sukzessive durch den Begriff „**Belastung**“ ersetzt. Dabei verschiebt sich auch die Bezugsebene: Sollen im ersten Logikstrang die *Belastungen sozial benachteiligter Kinder* und ihrer Eltern durch die Bestimmung als (Programm-)Bedarf bearbeitbar gemacht werden, sind es nun die *Belastungen der Fachkräfte*, denen Aufmerksamkeit zukommt. Die Belastungen der Fachkräfte können aber, wie oben beschrieben, kein Bedarf im Sinne des Programms sein. Dennoch diffundierte erkennbar die „Belastung“ in die Programmtheorie und wurde zum Implementierungskriterium.

Das könnte die Ursache dafür sein, dass der programmatische Terminus „Bedarf“ (z.B. in Bezug auf den „Bedarfs“-Index) schriftlich oder mündlich durch den Begriff „Belastung“ ersetzt wurde, z.B.: „Der *Belastungsindex* [der Kitas] ist das Hauptmerkmal“ (KBZ 201). Dieser Befund wird durch weitere Belege fundiert.

¹⁴⁰ Wie Zufriedenheit, Austausch im Team und personelle Ressourcen bezogen auf die Herausforderungen.

¹⁴¹ „Wie stark schätzen Sie ggf. die Belastung bzw. den Mehraufwand aufgrund von Herausforderungen ein, die sich im Zusammenhang mit [...] ergeben“; Diese Frage wird in Bezug auf verschiedene Bereiche gestellt – wie Grundversorgung oder die Zusammenarbeit mit Eltern.

Mit dem **Belastungsbegriff** werden wesentliche Themen des Handlungsfeldes und damit – in der Ableitung der Evaluation - die Gelingensbedingungen für die Programmimplementierung beschrieben. Diese Themen werden hier mit Belegbeispielen genannt:

a) Die Folgen sozialer Benachteiligung bei Kindern und ihren Eltern als Belastung der PFK:

„Und wenn sozusagen in der Befragung rauskommt, dass auf die wesentlichen Kontextvariablen des Handlungsprogramms wie Entwicklungsbereiche oder sozusagen Lebenssituationen von Eltern eine hohe Belastung bei den Erzieherinnen wahrgenommen wird [...]. Wenn sie beispielsweise mit Essengeld, äh, -schulden einen sehr hohen Aufwand haben und in anderen Bereichen sehr hohe Aufwendungen und sehr hohe Belastungen und Herausforderungen erleben und deutlich wird, dass durchgehend gekreuzt ist: „Ja. Das trifft auf mehrere Kinder zu“ [...] Dann ist die Einrichtung ohne Frage, dann passt die Einrichtung ins Handlungsprogramm.“ [KBZ 113]

„Also unsere fachliche Einschätzung ist, dass sich das um Kindertageseinrichtungen handelt [...], die einfach mit anderen Ressourcen ausgestattet arbeiten müssen. [...] Weil die dauerhaft zusätzliche Belastungen zu stemmen haben, die das Maß weit übertreffen, was Erzieher leisten können.“ [KBZ 160]

b) Belastungsfaktoren in der Organisationen:

„also, häufiger Personalwechsel ist für mich immer ein Anzeichen [...]“, „Krankheitsstände [...] ist auch ein Indikator für hohe Belastung“ [KBZ 245].

c) berufsbedingte / strukturelle Überlastungen der PFK:

„Weil es hat halt viel auch mit Arbeitsüberlastung zu tun. Die sind einfach extrem gefordert in ihrem Beruf“ [KBZ 93], „Die haben fast alle mit irgendeiner Auslagerung zu tun gehabt. Haben dann zusätzliche MREs¹⁴² dazu gekriegt, haben die Leute dort mit eingearbeitet, sind mit den Stunden runtergesetzt und hoch und runtergesetzt, rauf und runter. Also, so viele zusätzliche Belastungsfaktoren, die die Arbeit einfach für die Fachkräfte auch noch erschweren.“ [KBZ 254]

d) persönliche Faktoren der PFK:

„Dass es auch um subjektive Belastungsfaktoren einfach geht. Weil das, das ist einfach auch das, worum es geht im Handlungsprogramm. Es geht nicht nur um diese reine statistisch messbare Belastung, sondern es geht auch darum, wie gut können die Fachkräfte mit dem, was sie im, im Rucksack haben damit umgehen? Das muss abgefedert werden“ [KBZ 234].

In diesen Zitaten klingt an, dass die Arbeit in Kitas mit einem höheren Anteil an Kindern mit sozialen Benachteiligungen offenbar eine besondere Herausforderung für die Fachkräfte und für die Organisationen darstellen und sich in „Belastungen“ manifestieren. Diese Belastungen werden einerseits mit den besonderen Erscheinungsformen der Folgen von sozialer Benachteiligung assoziiert, andererseits aber auch mit den Bedingungen der Praxis, damit umzugehen.

Die Transformation der Bedarfs-Orientierung zur Belastungs-Orientierung liefert wichtige Hinweise auf nicht hintergehbare Bedingungen der Programmimplementierung: **Die Belastungen der Kinder als Programmbedarf werden über die Belastungen der PFK verhandelt.** Dabei wird aus der

¹⁴² MRE – Mobile RaumEinheit (Räumliche Übergangslösung für eine Kita).

Programmperspektive das Programmanliegen, die Kinder zu erreichen, keineswegs hinfällig – sondern die Voraussetzungen dafür werden spezifiziert.

Den besonderen Anforderungen an die Fachkräfte und Organisationen in Bezug auf die Bearbeitung der Folgen von sozialer Benachteiligung betreffend, stellt die Praxis ihre Bedingungen und Belastungen gegenüber. Evident ist, dass die Belastungen von PFK und Kitas einen festen Platz in der Programmtheorie eingenommen haben, in höherem Maße und in anderer Weise als zum Zeitpunkt des Programmbeginns in die Konzeption einbezogen werden konnte.

Inwiefern die Rolle von Belastung der Praxis auf alle oder auf einige Einrichtungen zutrifft, welche Faktoren daran beteiligt sind und wie in Hinblick auf die Programmziele damit umgegangen wird, sind wichtige Fragen für die Evaluation.

4.5 Programmtheorie Entwicklung

Im Folgenden werden diese Befunde aus der Entwicklung des Programms auf das Schema der Programmtheorie bezogen und führen zum Modell der entwickelten Programmtheorie (Abbildung 38). Es wird deutlich, dass die Voraussetzungen in der Praxis zur Aufnahme und Implementierung des Programms durch limitierte Bedingungen bei Fachkräften und in Organisationen geprägt ist. Die Programmimplementierung muss sich mit der Praxisperspektive auseinandersetzen und mit deren Belastungsargumentation, um den Programmbedarf mithilfe der Kitas und ihrer Fachkräfte bearbeiten zu können.

Es entwickelte sich ein zirkulärer Prozess, in dem die Themen der Praxis und die Themen des Programms ventiliert werden. Zwei Wirkannahmen stehen nebeneinander: die Wirkannahme 1 (linker Zweig in Abbildung 38) besagt, dass die Fachkräfte und Organisationen mit spezifischen Ressourcen ausgestattet werden sollen (SPMA, KBZ), um Kindern mit sozialer Benachteiligung gute Bedingungen zu ermöglichen. Diese Ressourcen sind nicht vordergründig entlastend konzipiert, sondern im Sinne von Kompetenzerweiterung als Ergänzung auf verschiedenen Ebenen.

Die Wirkannahme 2 (rechter Zweig in Abbildung 38) beschreibt, dass diese Intention aber nur anschließen kann, wenn Belastungen der PFK und in den HP-Kitas gemindert werden („Entlastung“). Die Folgen sozialer Benachteiligung bei Kindern und ihren Eltern gehen in einer Gemengelage von Belastung unter und werden vor dem Hintergrund nicht selten als *eine* weitere Ursache von Belastung wahrgenommen. Das bestätigt einerseits die Annahme der anfänglichen Programmtheorie, dass die Sichtweise der PFK auf sozial schwache Kinder und ihre Eltern entwicklungsbedürftig ist. Andererseits wird diese Hypothese hier um einen allgemeineren Belastungsaspekt erweitert.

Diese Erweiterung prägt die Maßnahmen des KBZ im Rahmen des Auswahlverfahrens (Validierung) und des Beteiligungsverfahrens (Ziel- und Maßnahmegespräche, Iststands-Gespräche) die neben den SPMA die elementaren Vermittlungsebenen zwischen Programm und Praxis darstellen. Diese Kommunikationsformate dienen der Moderation von Programmzielen bezogen auf die Perspektiven und Bedingungen in den Einrichtungen. Die Gespräche sind wesentlich durch die Thematisierung von Belastungen der Kitas in vielfältiger Hinsicht geprägt und das KBZ muss diese Informationen permanent in die Implementierungsaktivitäten integrieren. Die Spezifik dieser Austauschformate in der entwickelten Programmtheorie wird im Folgenden kurz dargestellt.

Das **Validierungsgespräch** wurde vom KBZ zu einem sensiblen Instrument entwickelt, erste Befunde über den Zustand der Organisation (Personal- u. Zeitressourcen), die Einrichtungskultur, die Wahrnehmung von Kindern und ihren Eltern etc. zu erfassen. Das führt zu einem ersten Abgleich zwischen den Fachkraft- und Einrichtungsperspektiven auf sozial benachteiligte Kinder mit der Programmzielperspektive des KBZ. Dabei wird hier deutlich, dass der Blick der Fachkräfte nicht die Zielgruppe differenziert, sondern alle Kinder einbezieht, da die Lebenslage eines Kindes kein primäres Kriterium für die ErzieherInnen ist. Kinder und ihre Eltern werden z.B. eher über ihr Verhalten (wie „auffällig“/„unauffällig“) wahrgenommen – und nicht selten über den Aufwand, der für die Fachkräfte daraus resultiert.

Bei den **Ziel- und Maßnahmegesprächen (ZMG)** setzt sich dieser Abgleich fort. In diesem Format werden die *Ziele* des Programms verhandelt, die in der Regel nicht ohne weiteres antizipiert werden (s.o.). Die *Maßnahmen* sind Aktivitäten in der jeweiligen Kita, die aus den Ergebnissen der Validierungsgespräche und aus der Verständigung zu einrichtungsspezifischen Zielen abgeleitet werden. Das Setting bezieht nun nicht mehr die Teams ein, sondern die Leitung der Kita und die SPMA. Die Gespräche markieren eine weitere bedeutsame Verständigung an der „Outputgrenze“, da hier die Erfassung und Formulierung von Zielen in Hinblick auf das Programmanliegen nicht selten von der Leitung als Forderung des Programms an die Kita interpretiert wird – und damit als etwas, was „zusätzlich“ abverlangt wird. Dem werden eigene Ziele und v.a. Begrenzungen („Belastung“) entgegengesetzt.

Die **Iststands-Gespräche (IG)** sind eine Form der kontinuierlichen Kommunikation des KBZ mit den LeiterInnen und den SPMA im Programmverlauf und schließen inhaltlich an die ZMG an. Die verhandelten Ziele und Maßnahmen werden auf die Themen der pädagogischen Alltagsarbeit bezogen verhandelt und aktualisiert. Dabei wird die Arbeitsfeldentwicklung der SPMA und die Dynamik ihrer Implementierung vom KBZ begleitet und moderiert.

Den **Sozialpädagogischen MitarbeiterInnen (SPMA)** kommt eine bedeutsame Rolle im Programm-Praxis-Gefüge zu. Einerseits werden sie als sozialarbeiterische Fachkraft im Sinne der Kompetenzerweiterung in die Organisation implementiert, andererseits sind sie sowohl in dieser Funktion wie auch als Person darauf angewiesen, in diesem andersgearteten Handlungsfeld gewollt und anerkannt

zu werden. Sie balancieren quasi auf der Outputgrenze zwischen Programm- und Einrichtungsperspektive. Das wird umso anspruchsvoller, je stärker Belastungsthemen an sie herangetragen werden, sie diese selbst in der Kita erleben und als Mitglied der Organisation darauf reagieren müssen.

Folgt man dieser Dynamik, liegt die Vermutung nahe, dass auch die Ausrichtung der **Programmstrategien** (Prävention, Kompensation und Ressourcen- wie Differenzorientierung) durch die Belastungsthematik auf die Fachkräfte ausgeweitet bzw. gelenkt wird. So zielen situativ Interventionen im Rahmen der Angebote des KBZ auf Strategien von Vorbeugung und Ausgleich von Belastung – ebenso wie die Reaktionen der SPMA in den Einrichtungen. Auch der ressourcen- u. differenzorientierte Ansatz kann als übergreifende – und entlastende –Perspektive wirken, in dem dadurch entsprechende Betrachtungsweisen, die durch die Fachkräfte des KBZ und durch die SPMA angeboten werden, kraftraubende Interaktionen in den Teams sowie zwischen den PFK und den Kindern bzw. Eltern entzerrt werden können.

Wenn man diese Einflussebenen entlang der Outputgrenze zwischen Programm und Praxis insgesamt betrachtet, dann ist unübersehbar, dass sich die Kernthematik beider Seiten grundsätzlich voneinander unterscheidet: Fokussiert das Programm sozial benachteiligte Kinder und ihre Eltern als zu bearbeitenden Bedarf, steht dem die Belastung im pädagogischen Alltag der Praxis gegenüber.

Aus dem Spannungsfeld zwischen den beiden Perspektiven entsteht (programm-)theoretisch ein gemeinsames Drittes, das sich dadurch auszeichnet, dass es für beide Seiten Identifikationsmöglichkeiten bietet. D.h., das Programm integriert die Erfahrung, dass der Programm*bedarf* nicht unmittelbar auf die Praxis übertragen werden kann – und die Praxis geht über die Thematisierung von *Belastung* hinaus und erkennt es als ihre *Aufgabe*, sozial benachteiligten Kindern und Eltern adäquat zu begegnen.

Damit werden in der entwickelten Programmtheorie beide Fokussierungen – und auch die Wege dahin einerseits durch Kompetenzerweiterung sowie andererseits durch Entlastung – integriert.

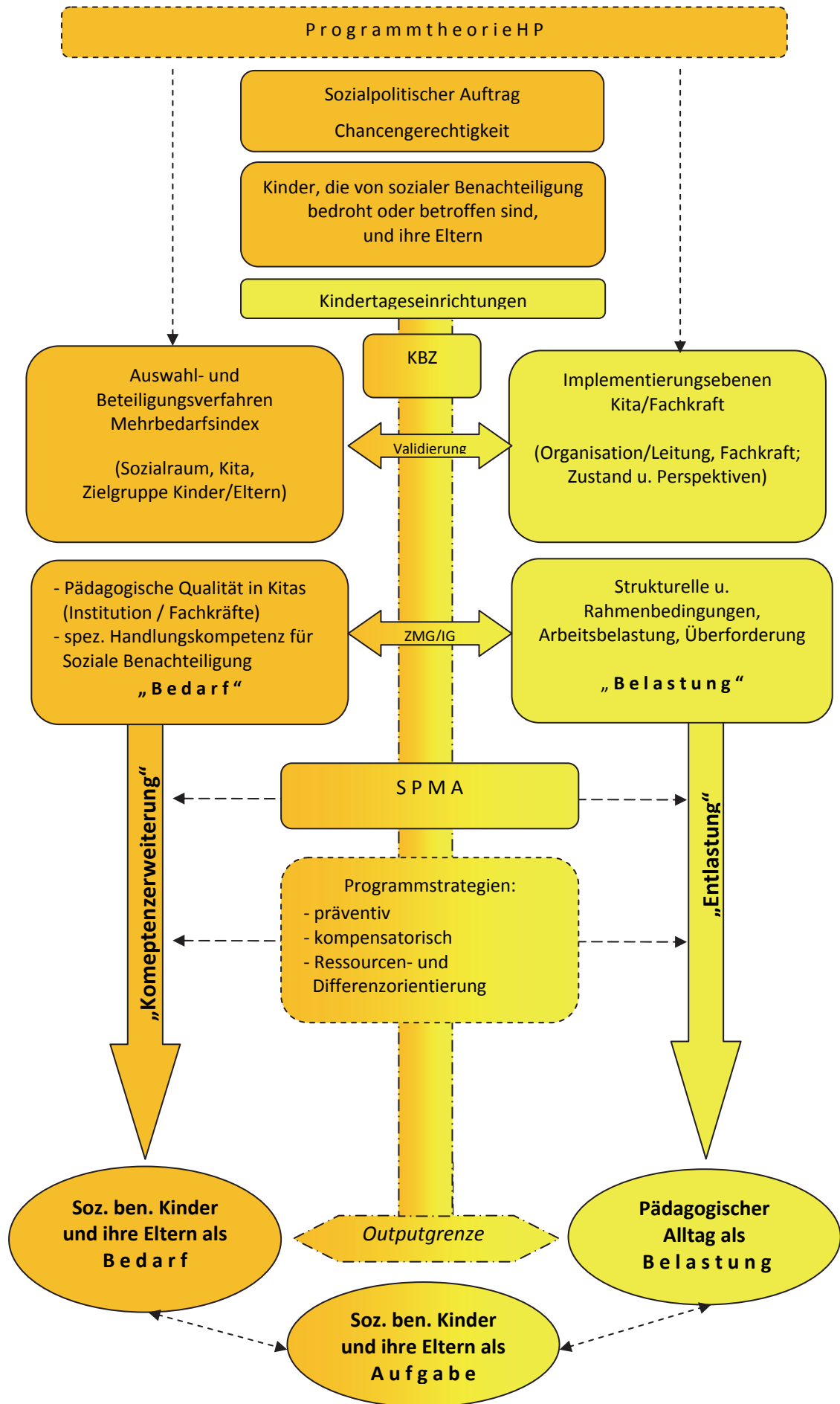


Abbildung 38: Entwickelte Programmtheorie

5 Qualitatives Sampling als Teil der Programmtheorierekonstruktion

Die Auswahl der Themen und der Quellen für weiterführende Erhebung kann nach der Grounded Theory der Erhebung nicht vorausgehen, sondern pendelt zwischen der Entwicklung theoretischer Konzepte – wie die Rekonstruktion der Programmtheorie – und erneuter Datenanalyse.

Nachdem die Programmtheorie aus Sicht der Programmkonzeption, des Programmträgers und der Programmentwicklung (KBZ) rekonstruiert wurde (Abb. Programmtheorie 2), geht es darum, das Modell auf die Praxis zurück zu beziehen, zu modifizieren und zu präzisieren. Dafür werden die (programm-)theoretischen Konzepte als offen betrachtet. Auf ihrer Basis wurde ein qualitatives Sampling entwickelt, indem dort die genannten Aspekte der Programmtheorie die Untersuchung zunächst leitete, bevor weitere theoretische Konzepte generiert werden konnten – die dann Auswahlkriterien für Einrichtungen bildeten, in denen eine Erhebung stattfinden sollte und die eine thematische Fokussierung für die Befragungen ermöglichte. Damit ist das qualitative Sampling ein weiter Schritt der Programmtheorierekonstruktion.

5.1 Vorgehen

In einem ersten Schritt wurden sämtliche Dokumentationen des Validierungsverfahrens (Stufe 2 des Auswahlverfahrens) sowie die Berichte der HP-Kitas aus der ersten Programmphase (2008-2012) gesichtet und Stichproben inhaltlich analysiert. Dieses Material ermöglichte einen direkteren Einblick in das Untersuchungsfeld – und zwar in Hinblick auf die Programmimplementierung, da die Berichte in diesem Kontext verfasst wurden. Untersuchungsleitend waren dabei aus der Programmtheorie abgeleitete Perspektiven auf die Zielgruppe des Programms, den pädagogischen Umgang, Beschreibungen der Praxis in Bezug auf Belastungen der Fachkräfte und der Organisationen sowie die Entwicklungsperspektive des Programms.

Auf der Basis des genannten Materials wurden vier typisierte *Bedarfsperspektiven* konstruiert (A/B/C/D) und mit den *Bedarfslagen* kombiniert, die den Einrichtungen zugeordnet wurden. Beide Begriffe werden unten spezifiziert. In einem weiteren Schritt wurden sechs Kitas für die Erhebung ausgewählt, wobei die Kombination von Bedarfslagen und Bedarfsperspektiven Kontrastierungen ermöglichen sollte (siehe Kap 5.2ff). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung und die Ableitungen für die Konstruktionen dargestellt.

Zunächst wurden aus dem Programmtheoriemodell zwei Kriterien für die Auswahl festgelegt. Das erste Kriterium der „**Bedarfslage**“ umfasst objektive Merkmale der Auswahl zur Teilnahme am Programm, das zweite Kriterium der „**Bedarfsperspektive**“ bezieht sich auf subjektive Merkmale, wie bspw. die Wahrnehmung von Zielgruppen und Aufgaben.

Die Unterscheidung zwischen *Bedarfslagen* und *Bedarfsperspektiven* entspricht der Annahme, dass der Zustand der Organisation als Wirkungsfeld des Handlungsprogramms einerseits durch Herausforderungen mit den Folgen von sozialer Benachteiligung in der Kita geprägt ist und einen daraus abgeleiteten spezifischen Bedarf indiziert (Bedarfslage), und andererseits durch bestimmte Wahrnehmungen der Fachkräfte auf die Erscheinungsformen, die Zielgruppen und auf das Arbeitsfeld allgemein sowie daraus resultierender Strategien und organisationaler Zusammenhänge determiniert ist (Bedarfsperspektive).

Im Folgenden wird zunächst das qualitative Sampling über die Konstruktion der *Bedarfsperspektiven* vorgestellt, im Anschluss daran werden die Kriterien für die *Bedarfslagen* beschrieben.

5.2 Auswahl nach Bedarfsperspektive

Die Bedarfsperspektiven A, B, C und D ergeben sich aus der Häufung und der Ausprägung von Aussagen der Befragten zu den Dimensionen, die aus den Validierungsberichten (37) und aus den Berichten der Kitas zur Programmteilnahme von 2008 bis 2012 für die Bedarfsperspektivenbeschreibung abgeleitet wurden:

- (1) Die **Bedarfsperspektiven** bilden sich in qualitativen Aspekten ab:
 - a. benannte Aufgaben- bzw. Problemfelder
 - b. Belastungsangaben
 - c. Perspektiven auf Kinder und Eltern, insbesondere die Beschreibung von Erscheinungsformen sozialer Benachteiligung, Ableitungen daraus

Es ließen sich thematische Schwerpunkte, Ähnlichkeiten und Unterschiede in den benannten Dimensionen erkennen, die den Bedarfsperspektiven zugeordnet wurden. Die Konstruktionen sind nicht homogen, sondern beschreiben Trends, die im Verlauf der Evaluation geprüft werden und zur Modifikation der Programmtheorie beitragen sollen.

Die Bedarfsperspektiven bilden mutmaßliche Muster in Organisationen ab, von denen angenommen wird, dass sie die Möglichkeiten und Wirkungen des Handlungsprogramms beeinflussen. Sie werden im folgenden detailliert anhand von Belegstellen dokumentiert und anschließend jeweils kurz zusammengefasst. Den zitierten Belegstellen sind in Klammer die jeweiligen Fundorte und Kategorien zugeordnet:

Die **Bedarfsperspektive A** ist dadurch gekennzeichnet,

- dass eher basale Themen anklagen, dass z.B. Teamkonflikte beschrieben werden oder erkennbar sind:

* „7 bis 8 Kolleginnen könnten zeitnahen Kinderwunsch umsetzen wollen; Verjüngung des Kollegiums - erhöhter Einarbeitungsaufwand; Es schwelen Konflikte in bestimmten Zweierkombinationen“ (E 6 Zusätzliche Herausforderungen Einrichtungsklima)

- * „Strukturen wurden geschaffen, werden aber aus nicht näher bekannten Gründen nicht angenommen (Ltg); PFK haben das Gefühl, dass die übw. Mehrheit der MA die Methode nicht nutzen möchte u. die Minderheit ordnet sich dem unter; Benotung durch PFK: 4; Ltg würde 5 geben“ (E 13 kollegialer Austausch),
- Dabei werden erfragte Aspekte eher verallgemeinernd dargestellt, mit z.T. pauschalisierenden Wertungen versehen und sind auf eine eher indifferente Menge (Kinder bzw. Eltern) bezogen:
 - * „Die [Kinder] können das ja alles, aber sie machen es nicht (z.B. ihre Bett beziehen, sich anziehen)“ (E 28 Selbstwirksamkeit Kinder);
 - * „Ausreden lassen und zuhören kann sowieso kein Kind mehr!“ (E 31 Kompetenzen Sprache)
 - * „Kinder können sich schlecht konzentrieren, von einer Beschäftigung zur nächsten; Probleme werden zuhause immer aus dem Weg geräumt; die erleben keinen Widerstand, keine Reibung (schichtenunabhängig)“ (E 28 Problemlösungskompetenzen)
 - Die tägliche Arbeit wird überwiegend als **Belastung** erlebt und das Verhalten von Kindern sowie Eltern dafür ursächlich gesehen und als kränkend erlebt:
 - * „Absprachen werden nicht eingehalten; zu manchen Eltern finden wir ‚keinen Draht‘; Zu einzelnen Eltern entwickeln sich schwierige Beziehungen - Hierdurch fühlen sich die Erzieherinnen stark belastet bzw. sind belastet („Ich fühle mich nicht wahrgenommen“); ‚Ehrlichkeit‘ und ‚Vertrauen‘ der Eltern gegenüber den Erzieherinnen fehlt“ (E 5 Eltern zusätzliche Herausforderungen)
 - * „Geringes elterliches Interesse an dem, was in der Kita geschieht; Es werden inhaltlich spannende Elternabende organisiert und dann kommt keiner; die meisten Eltern sind so ‚Türe zu und fort‘, wollen sich nicht beteiligen“ (E 28 Themen der Zusammenarbeit mit Eltern)
 - Auf Veränderungsideen wird eher resigniert reagiert:
 - * „Das ständige 'nicht Hauen, nicht Schubsen...' ist ein Lied, was man oft singt...“ Wirkt sich auch schwierig auf die Gruppendynamik aus, wenn alle 16 Kinder da sind, ist das für die Erzieherin sehr anstrengend [...] - die Leiterin gibt zu bedenken, dass man da evtl. konzeptionell gegensteuern könnte - darauf schüttelt die Erzieherin den Kopf und meint, dann wäre es genauso anstrengend.“

Zusammenfassung: Der Zustand von Einrichtungen der Bedarfsperspektive A ist durch Belastungserleben geprägt. Die Belastungen umfassen Aspekte der Team- bzw. Einrichtungskultur. Aber auch Kinder und ihre Eltern sind Quellen von Frustration. Die Beschreibungen beziehen sich weniger auf Einzelfälle, konkrete Situationen oder Einzelpersonen, sondern sind allgemein gehalten. In diesen Kitas gibt es kaum Hoffnung auf Verbesserung, Resignation macht sich bemerkbar.

Die **Bedarfsperspektive B**

- beschreibt **deutliche Belastungen** durch problematische Situationen in der Kita und durch Rahmenbedingungen. Dabei beziehen sich die dokumentierten Aussagen auf Belastungsthemen, die im Vergleich zu Bedarfslage A eher **aufgaben- und fallbezogen** wirken:
 - * „Förderplangespräche, Dranbleiben an Eltern, Austausch im Helfernetzwerk, Vereinbarungen verbindlich und transparent für alle Beteiligten, Eltern motivieren, ihre

Kinder zu fördern; [...] Beitragsschulden der Eltern landen zunehmend auf dem Tisch der Leiterin, wenn sie diese Aufgabe nehmen würde, wäre das Vertrauensverhältnis zu den Familien verloren;“ (E 4 Eltern ZA Themen)

- Die Beschreibung der Herausforderungen ist aktiver und **die Belastungsanzeigen** (Skala von 1-10) sind trotz beschriebener Probleme tendenziell etwas **geringer** als bei A:
 - * „Es fehlt eigentlich immer jemand wegen Fortbildung und Urlaub; Leitungswechsel in naher Zukunft; Auch andere „stabile Größen“ sind brüchig: Hausmeister, stellv. Leiterin, neue Reinigungsfirma. ‚Tragende Säulen brachen weg. Wie stabilisieren wir!‘, (E 5 Zusätzliche Herausforderungen Einrichtungsklima)
- Vereinzelt werden **Ressourcen und Handlungsoptionen** benannt:
 - * „Bestimmte Belastungen werden durch gute Zusammenarbeit ausgeglichen“ (E 24 Zusätzliche Herausforderungen Einrichtungsklima)
 - * „Achten auf Ernährungsbesonderheiten, Feste, Feiern; Ernährungsbesonderheiten werden von unserem Essensanbieter berücksichtigt, müssen dann von den betreffenden Erzieherinnen beachtet werden; bei Festen und Feiern gibt es eher weniger Herausforderungen, es wird mit den Eltern kommuniziert“ (E 9 sonstige Herausforderungen Migrationshintergrund)
 - * „Krippe: Sorgerecht, Abholregelungen, familiäre Probleme, Beziehungsschwierigkeiten, Krankheiten, Arbeit -> alles prinzipiell kein Problem, aber oft zur unpassenden Zeit, man hat keine Zeit, um sich darauf einzulassen“ (E 27 Elternanfragen Themen)

Zusammenfassung: Auch bei Einrichtungen der Bedarfsperspektive B spielen Belastungen eine große Rolle. Im Gegensatz zu A werden sie aber konkret auf Situationen und Aufgaben bezogen. Es gibt ausgleichende Ressourcen im Miteinander der Teams. Zudem werden Verbesserungen angestrebt und Lösungsmöglichkeiten gesucht.

Bei **Bedarfsperspektive C** sind im Kontrast zu den Bedarfslagen A und B

- die Beschreibungen sind deutlicher **auf Einzelfälle bezogen** oder es wird eine konkrete Anzahl von Fällen genannt. Zu prüfen wäre, ob es in den betreffenden Einrichtungen tatsächlich weniger „Fälle“ gibt, die zu einer allgemeinen Qualität verschmelzen könnten – oder ob sich hinter den Aussagen eine andere Perspektive auf Situationen im pädagogischen Alltag entdecken lässt.
 - * „Nähe-Distanz-Problematik: ein Kind kann Konflikte nicht verbal klären, ausreden lassen fällt schwer, Kind sieht sich immer im Mittelpunkt des Geschehens [...] Aber ‚Wir arbeiten ja gerade daran, das ist unsere Aufgabe‘, (E 36 Kind Kompetenzen Sprache)
 - * „Es gab Phasen, wo Team und Kinder (genau genommen ein Kind) mehr damit zu tun hatten, derzeit eher nicht“ (E 33 Kind Soziale Kompetenzen)
- Die Darstellung wirkt **auch inhaltlich/fachlich differenzierter und suchend:**
 - * „Die Strategie im Umgang mit diesen Kindern ist, sie ‚in Ruhe kommen lassen‘, kein Bedrängen oder Druck erzeugen, die Motivation muss von innen entwickelt werden. Definition dieser Kinder ist auch schwierig, aber wann ist es nicht altersgemäß?“ (E 34 Kinder Problemlösungskompetenzen)

- Und es wird eher die andere Perspektive eingenommen, **Herausforderungen werden differenzierter eingeordnet** und ggf. **Kontextwissen einbezogen**:
 - * „Aufgrund der Sprachbarriere ist die Eingewöhnung anspruchsvoll. Der Aufwand schwankt aber situativ. Die Eltern bringen sich wenig ein, sie sprechen ja auch kein Deutsch [...] von sich aus bitten die Eltern nicht um Hilfe, eher treten die PFK an sie heran“ (E 33 Eltern sonstige Herausforderungen bzw. Herausforderungen Eltern Migrationshintergrund)
 - * „Eher Einzelfälle, 1-2 Kinder, die Zuhause Probleme haben, fallen in der Kita auf, aber diese Tendenz ist zurzeit abnehmend in den Gruppen [...], situativ ist der Aufwand dann aber hoch; [...] Es gibt ein bis zwei möglicher Weise traumatisierte Kinder aus Krisengebieten, ein Kind welches zu Hause misshandelt wurde und in der Kita andere Kinder beißt. Problematisch sind dann eher die anderen Eltern, die Sorge um das Wohlergehen ihres eigenen Kindes haben“ (E 36 Kinder Umgang Stress)
- Markantes Merkmal an der Bedarfslage C ist, dass Umstände, die für A und B eher **Herausforderungen** oder gar Belastungen sind, hier **als ein selbstverständlicher Teil der Arbeit** benannt werden:
 - * „Wird nicht problematisiert, sondern eher als Entwicklungsstand gesehen“ (E 36 Kind Problemlösungskompetenzen)
 - * „Die Kinder dort hin zu führen, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten kennen und einschätzen können, das sehen die PFK als ihre Arbeit und nicht als Mehraufwand“ (E 34 Kind Selbstwirksamkeit)
 - * „Klassische *Elternbeteiligung* läuft gut, Eltern fühlen sich sehr wohl im Haus und sitzen gern noch ewig; es ist eher schwierig, sie wieder aus dem Haus zu bekommen“ (E 29 Eltern zusätzliche Herausforderungen)
- Bei vergleichbaren Situationen – wie situativ notwendige 1:1-Betreuung von Kindern, werden **geringe Belastungswerte** auf der Skala von 1-10 angegeben oder mit Worten beschrieben:
 - * „Zwei Ausprägungen: entweder ängstlich/zurückgezogen oder aggressiv ausagierend; Bei einzelnen Kindern erfordert dies eine 1:1-Situation, generell ist die Gesamtbelastung aber niedriger anzusiedeln“ (E 37 – Kind Umgang mit Stress; keine Belastungsangabe)
- Bemerkenswert sind Aussagen, die erkennen lassen, dass das, was für andere eher eine Herausforderung ist, hier als **Ressource** erlebt und geschildert wird:
 - * „Die Erzieherinnen schildern teilweise begeistert von den Bereicherungen im Alltag, die die anderen kulturellen Vorerfahrungen mit sich bringen, von den Impulsen, die Kinder und Fachkräfte für die pädagogische Arbeit erhalten (geografische Aspekte thematisieren, religiöse und kulturelle Traditionen, mit denen man sich gemeinsam auseinandersetzt). Es entsteht in keinem Moment der Eindruck einer Belastungssituation. Die Eltern werden aber auch als sehr um Integration bemüht geschildert“ + Fußnote: „das ist normal“ (E 36 Eltern Migr. sonstige Herausforderungen)

Zusammenfassung: In Einrichtungen der Bedarfsperspektive C werden Einzelfälle differenziert dargestellt. Die Fachkräfte verfügen nicht nur über Fachwissen, sondern auch über Kontextinformationen, die sie in die Beschreibung und Bewertung von Situationen einbeziehen. Herausfordernde Situationen und Aufgaben werden weniger belastend erlebt. Die Wahrnehmung ist

ressourcen- und differenzorientiert. Eltern und Kinder werden nicht als Belastung beschrieben, sondern sind willkommen und werden als Gegenstand der Arbeit betrachtet.

Bedarfsperspektive D - für die Einrichtungen dieser Zuordnung gab es kein qualitatives Material, da diese Kitas lediglich durch den überarbeiteten Auswahlindex (Auswahlphase 1) ausschieden – und nicht validiert wurden. Möglicherweise findet sich in diesen Kitas kein eigenes Bedarfsprofil, sondern übergreifend Merkmale der oben genannten (A-C). Für diese Einrichtungen liegen Berichte der SPMA zur ersten Phase vor. Für die fokussierte Kita sind Indizien für alle drei Bedarfslagen erkennbar.

Die beschriebenen Merkmale der Bedarfslagen lassen sich nicht trennscharf den Einrichtungen zuordnen, sondern je nach Ausprägung lediglich als Tendenz. So finden sich bei Kitas, die hier zwecks Auswahl der Bedarfslage B zugeordnet wurden, Aussagen, die ebenso zu A oder auch zu C passen würden. Ebenso gibt es Überschneidungen zwischen C und B. Die Bedarfslagen von A und C lassen sich am deutlichsten auf Einrichtungen beziehen und voneinander unterscheiden.

5.3 Auswahl nach Bedarfslage

Durch die Auswahl sollte ein kontrastierender Vergleich zwischen den Kitas im Handlungsprogramm ermöglicht werden: Zwischen Kitas, die die Entwicklung des Programms von Beginn an seit 2008 bis 2012 mit vollzogen haben und Kitas, die in der Fortschreibung ab 2012 entweder ausgeschieden oder neu dazu gekommen sind sowie Kitas, die dabei blieben. Die Gegenüberstellung der Kohorten sollte Fragestellungen zu Wirkungen des Programms in Hinblick auf Kontinuität und Wirkung von Ressourcen, aber auch den Vergleich zu Bedingungen und zur Abwesenheit von Instrumenten des HP ermöglichen.

Die Programmphasen 1 (2008-2012) und 2 (ab 2012) gaben zunächst zwei Zeiträume vor, innerhalb derer Einrichtungen in das Handlungsprogramm aufgenommen werden konnten. Zu Beginn des Programms lag der Kita-Auswahl ausschließlich ein Index aus Sozialdaten zugrunde. Auf dessen Basis wurden 2008/2009 zunächst 31 Einrichtungen für die Teilnahme ausgewählt. Das Auswahlverfahren war weiterentwickelt worden und ab 2012 durch eine qualitative Validierung (Gruppendiskussionen) ergänzt.

Durch eine Weiterentwicklung des Auswahl-Index‘ verließen 2012 zehn Einrichtungen das Handlungsprogramm. Die verbleibenden 21 Einrichtungen folgten dem Programm in die 2. Phase ab 2012. Diese Kitas bilden die Gruppe 1 für die qualitative Erhebung zur Evaluation (A₁/B₁). Im Rahmen der Fortschreibung des Handlungsprogramms gelangten in Phase 2 zunächst 11 weitere Kitas durch die statistische Index-Einordnung in die nähere Auswahl. Vier davon schieden in einem qualitativen Schritt des Auswahlverfahrens - der Validierung - aus. Diese vier Einrichtungen bilden die Gruppe 3 (C) im Sampling. Die sieben Einrichtungen, deren Auswahl für die Programmphase 2 (ab 2012) durch die Validierung bestätigt wurden, sind der Gruppe 2 (A₂/B₂) zuzuordnen. Die 10 Kitas, die indexbedingt

(siehe Abbildung 39, S. 136) an der Schwelle zur Programmphase 2 ausgeschieden waren, sind die 4. Gruppe (D) für die Auswahl zur Erhebung im Rahmen der Evaluation.

5.4 Auswahl

Für die Auswahl wurden oben genannte Perspektiv-Konzepte verdichtet und zu Profilen zusammengefasst, auf deren Basis schließlich die Kitas für die Erhebung ausgewählt wurden:

Kennzeichen von Einrichtungen der **Bedarfsperspektive A – „basaler Bedarf“** :

- Konflikte, Verwerfungen werden offen genannt
- innerhalb der Einrichtung gibt es zwei Gruppen, die den Bedarf gänzlich verschieden einschätzen
- Fallbeschreibungen gehen auf in Problem- u. Belastungsdarstellungen, die sich eher auf eine indifferente Gruppe beziehen (und nicht auf konkret benannte Personen)
- In den meisten Handlungsbereichen wird starke Belastung vermerkt
- Teile der alltäglichen Arbeit werden als Zumutung erlebt

Kombination mit Bedarfslage 1 und 2 :

A1 ist eine Einrichtung mit den genannten Merkmalen, die seit 2008 bis über die Fortschreibung hinaus im Handlungsprogramm ist.

A2 ist eine Einrichtung mit den genannten Merkmalen, die seit 2012 im Handlungsprogramm ist.

Kennzeichen von Einrichtungen der **Bedarfsperspektive B – „Fallorientierter Bedarf“**:

- Ausgeprägte Darstellung von Herausforderungen
- Differenziert und unter Verwendung von konkreten Beispielen
- Kaum Konflikte
- Eher moderate Belastungsanzeigen

Kombination mit Bedarfslagen 1 und 2:

B1 ist eine Einrichtung, mit den genannten Merkmalen, die seit 2008 bis über die Fortschreibung hinaus im Handlungsprogramm ist.

B2 ist eine Einrichtung mit den genannten Merkmalen, die seit 2012 im Handlungsprogramm ist.

Kennzeichen von Einrichtungen der **Bedarfsperspektive C – „ressourcenorientierter Bedarf“**:

- Es werden Einzelfälle benannt (durchaus auch mehrere, dann konkrete Anzahl)
- Perspektive auf Herausforderungen wirkt insgesamt differenzierter und positiver
- Es werden geringere Belastungen angegeben bei vergleichsweise gleichen Situationen (z.B. 1:1 Betreuung von Kindern, die gestresst reagieren)
- Zu einzelnen Problemfeldern werden Ressourcen benannt

Kombination mit Bedarfslage:

C ist eine Einrichtung mit den genannten Merkmalen, die 2012 durch das statistische Auswahlverfahren ermittelt wurde, aber bei der Validierung nicht bestätigt wurde – und nicht am Handlungsprogramm teilnimmt.

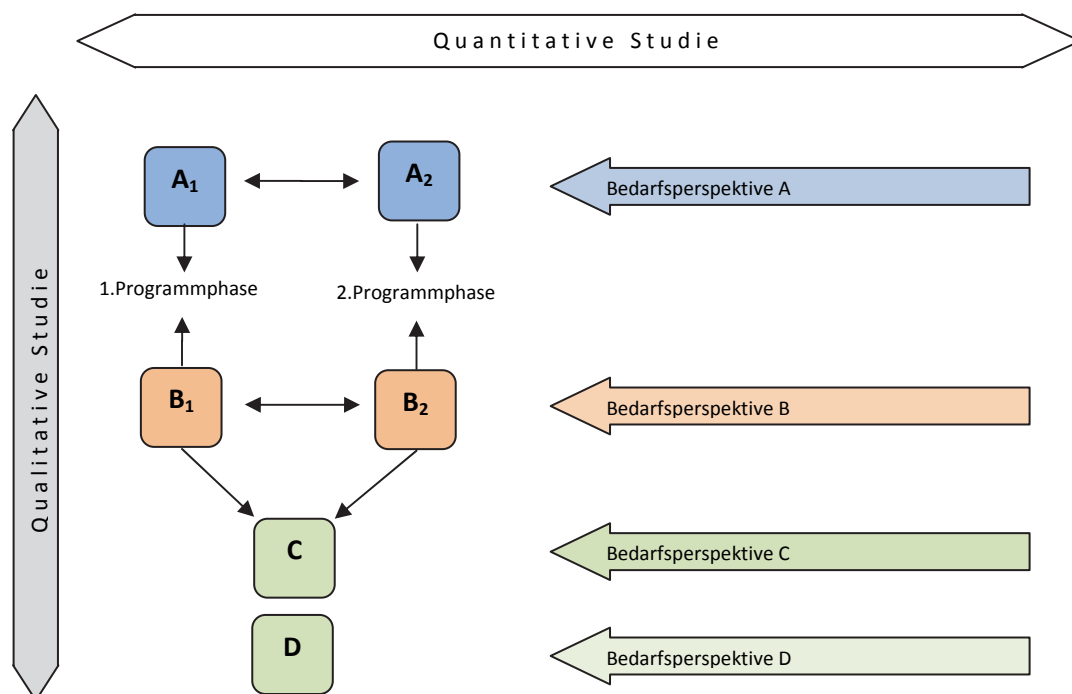
Bedarfsperspektive D – „potenzieller Bedarf“:

- Stichprobe (2 von 10) – kein Profil erkennbar

Bedarfslage:

D ist eine Einrichtung, die von 2008 bis 2012 am Handlungsprogramm teilgenommen hat, aber 2012 durch das statistische Auswahlverfahren ausgeschieden ist.

Die konstruierten Profile und die ausgewählten Kitas wurden dem KBZ validiert und bestätigt. Anschließend wurden die konkreten Einrichtungen für die Interviews danach ausgewählt.



Legende:

Bedarfsperspektive: A = basaler Bedarf / B = fallbezogener Bedarf / C = ressourcenorientierter Bedarf
D = potenzieller Bedarf (siehe Kap.5.2);

Bedarfslage. Programmstatus/-kohorte: 1 = Auswahl 2008 2 = Auswahl 2012 (siehe Kap. 5.3)

Abbildung 39: Qualitatives Sampling

Das qualitative Sampling sollte die Auswahl für eine qualitative Studie ermöglichen sowie vorbereitend für eine quantitative Erhebung in allen ehemaligen und gegenwärtigen Kitas (siehe Kap.7, S. 182) Für die qualitative Erhebung wurden ExpertInneninterviews mit der/dem jeweiligen LeiterIn und der/dem jeweiligen SPMA (so vorhanden) in den ausgewählten sechs Einrichtungen geführt. Alle Angefragten waren zu Interviews bereit, so dass diese im Zeitraum zwischen Dezember 2013 und Februar 2014 durchgeführt wurden.

Die Konzepte des Samplings präzisierten die thematische Fokussierung der Evaluation. Es wurden Dimensionen und Fragestellungen abgeleitet, die im Folgenden benannt werden.

5.5 Thematische Fokussierung für die Evaluation

Die aktualisierte Programmtheorie 2 ist für die Evaluation die Basis für Fokussierungen und Fragestellungen.

Aus der Rekonstruktion der vorläufigen Programmtheorie im vorangegangenen Kapitel werden folgende vier Dimensionen abgeleitet, aufeinander bezogen und Fragestellungen zugeordnet.

1. Die Bedarfslage/ -perspektive der Kita
2. Die Organisation
3. Die Professionalität der Fachkräfte
4. Die sozialpädagogischen MitarbeiterInnen (SPMA) als Programmressource

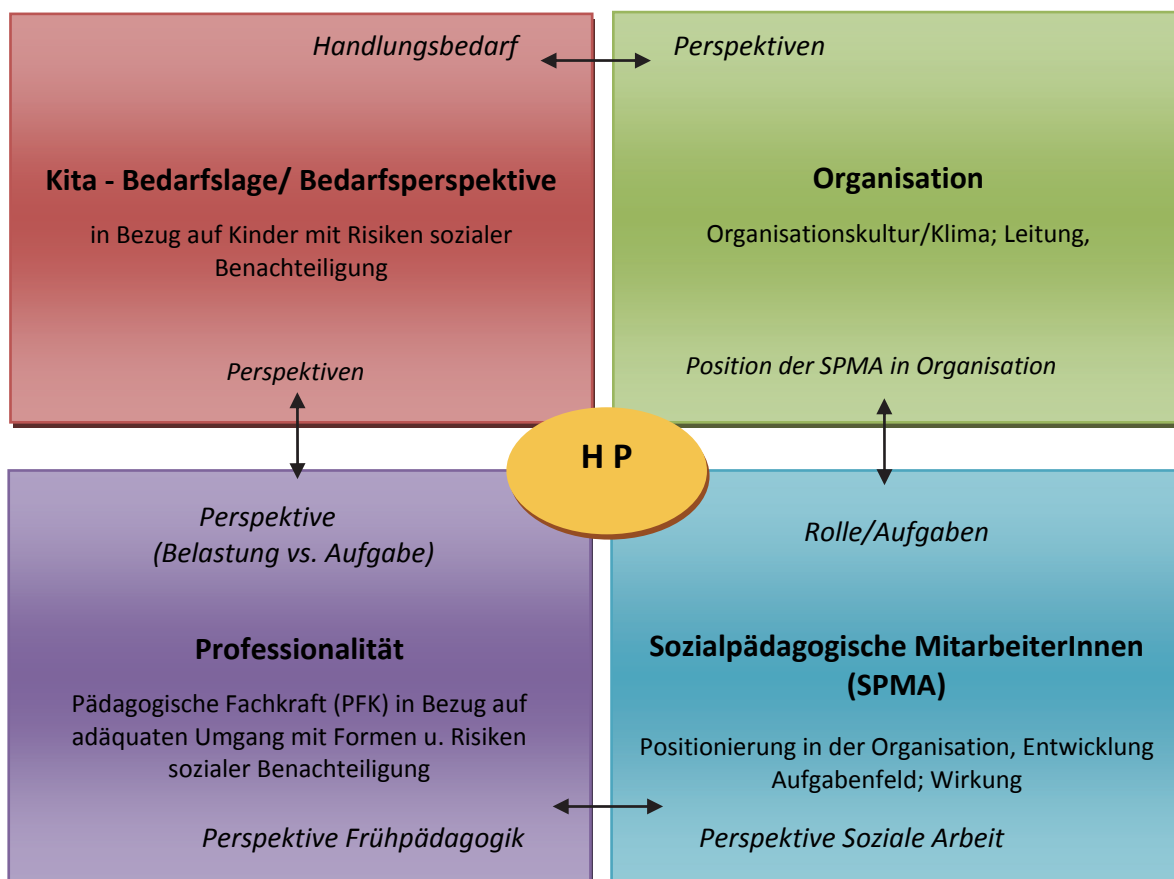


Abbildung 40: Qualitatives Evaluationsdesign

Die vier Dimensionen werden sowohl zur Ableitung von Fragestellungen als auch bei der Auswertung aufeinander bezogen und im Folgenden vorgestellt:

1. Die Bedarfslagen/ -perspektiven in den Kitas

Hier leitet insbesondere der durch die Programmimplementierung in den Einrichtungen aufgebrachte Belastungsbegriff die Fragestellungen in Hinblick auf eine Differenzierung (einrichtungsspezifisch) und auf Auswirkungen für die Implementierung:

Leitfragen:

- Wie werden die Folgen von sozialer Benachteiligung bei Kindern und ihren Eltern in den Kitas wahrgenommen? (eher als Belastung oder als Aufgabe?)
- Welche Belastungen oder Aufgaben werden daraus für die PFK abgeleitet und für die Organisation beschrieben?
- Welche Belastungen werden darüber hinaus beschrieben?
- Wie wird das Handlungsprogramm in den Einrichtungen wahrgenommen (als Belastung oder als Ressource)?
- Gibt es Unterschiede in Bezug auf Bedarfslagen/-perspektiven zwischen den Einrichtungen, und wodurch werden sie bedingt?
- Welchen Einfluss haben spezifische Bedarfslagen und Bedarfsperspektiven auf die Implementierung des Programms?
- Verändern sich Bedarfsperspektiven im Zuge der Programm(weiter-)entwicklung?

2. Die Organisation

Die Bedarfslagen/Bedarfsperspektiven schließen an die Betrachtung der Dimension Organisation an. Organisation bezieht sich hier die Gesamtheit der Abläufe, auf die Leitungs- und Trägerkultur.

Leitfragen:

- Was sind förderliche oder hinderliche Faktoren der Organisationskultur für die Implementierung des Handlungsprogramms?
- Welche Bedeutung hat die Leitung und ihre Kultur für die Implementierung („Gatekeeper“)?
- Wie ist der Zustand der Organisation in Hinblick auf die Rahmenbedingungen (Personal/Zeit) beschaffen und wie wirkt sich das auf die Implementierung des HP aus?

3. Sozialpädagogische MitarbeiterInnen (SPMA)

Die SPMA sind eine Schlüsselressource des Handlungsprogramms. Die Besonderheit ihres Einsatzes in den Kitas besteht darin, dass durch sie eine neue fachliche Perspektive in die Organisation eingebunden wird. Sie sind AgentInnen des Programmanliegens und zugleich Teil der Organisation.

Leitfragen:

- Wie gestaltet sich das Arbeitsfeld der SPMA unter den Bedingungen der Bedarfslagen/Bedarfsperspektiven sowie als Teil der Organisation?
- Entfaltet sich die vom Programm intendierte Kompetenzerweiterung durch SPMA? Von welchen Faktoren hängt das ab?
- Wie werden die handlungsfeldfremden Fachkräfte in den Kitas wahrgenommen? Werden Unterschiede fruchtbar oder hinderlich? Wodurch wird das bedingt?

4. Professionalität

Die Dimension Professionalität beschreibt die Voraussetzungen, die Handlungskompetenzen und das Wissen der Fachkräfte in Hinblick auf ihre Arbeit. Diese Dimension knüpft an die Leitfragen zur Implementierung der SPMA an und versucht, die unterschiedlichen fachlichen Perspektiven zu identifizieren und ihre Relevanz für die Praxis zu identifizieren.

Leitfragen:

- Wie wird der Umgang mit sozial benachteiligten Kindern und ihren Eltern beschrieben? (eher als Belastung / eher als Aufgabe im pädagogischen Alltag)
- Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Umgang mit der Zielgruppe und mit den Bedarfslagen/-perspektiven der Einrichtungen – sowie mit der Dimensionen Organisation?
- Entfaltet sich die intendierte Programmwirkung der Kompetenzerweiterung auf den Ebenen
 - Fachkraft
 - Einrichtung

5.6 Interviewstudie – Befragung von LeiterInnen und SPMA

5.6.1 Planung, Durchführung qualitative Erhebung

Für die Untersuchung wurden qualitative Interviews geplant. Diese werden als ExpertInneninterviews pragmatisch gerahmt und damit auf die professionelle Zielgruppe und auf ausgewählte Inhalte bezogen¹⁴³.

In Hinblick auf die retrospektive Analyse des Programmverlaufs wurden die Leitfäden durch erzählgenerierende Fragen ergänzt¹⁴⁴. Dies ist insbesondere bei GesprächspartnerInnen aus den Einrichtungen A1 und B1 relevant, die idealerweise über umfassende Erfahrungen über die bisherige Programmlaufzeit verfügen.

Um diese Perspektive mit Fragen zu den Kategorien zu verbinden, wurde die Form eines halbstandardisierten Interviews gewählt – mit Orientierung am problemzentrierten Interview nach Witzel (1982)¹⁴⁵, da dies durch diskursive Elemente Aussagen zu Einstellungen und Sichtweisen der Befragten fördert.

Befragt wurden zunächst die LeiterInnen der Einrichtungen, sowie die SPMA. In einem zweiten Schritt sollen ausgewählte Pädagogische Fachkräfte (nach Dauer ihrer Tätigkeit i. R. des Programms) befragt werden, um ausgewählte Befunde validieren zu können.

5.6.2 Durchführung Interviews, Transkription

Es wurden elf GesprächspartnerInnen ausgewählt, d.h. für jede A- und B-Kita jeweils Leitung + SPMA. In der ausgewählten Einrichtung D konnte idealerweise neben der Leitung die ehemalige SPMA befragt werden, da diese nach dem Abgang der Kita aus dem HP weiterhin in dort (als PFK) beschäftigt ist. Die

¹⁴³ Vgl. Flick (2006): 218.

¹⁴⁴ Vgl. ebd.: 216.

¹⁴⁵ Vgl. Witzel (1982).

Einrichtung C war und ist nicht zum Zeitpunkt der Erhebung im Handlungsprogramm und so stand lediglich die Leitung zur Verfügung.

Die Interviews fanden sämtlich vor Ort in den Einrichtungen statt, so dass auch ein atmosphärischer Eindruck von den Kitas und deren Umfeld gewonnen werden konnte. Nach Möglichkeit wurden die Gespräche mit der Leitung und der sozialpädagogischen Fachkraft (SPFK) an einem Tag durchgeführt. Das Evaluationsteam wurde freundlich und ohne Befremden empfangen. Die Gespräche dauerten im Durchschnitt 90 Minuten. Die Gespräche wurden im Rahmen eines ersten Auswertungsschrittes noch einmal nachgehört und eigentranskribiert.

6 Ausgewählte Ergebnisse

6.1 Die soziale Arbeit im Handlungsfeld der Frühpädagogik

Die Programmtheorie des Handlungsprogramms (HP) bezieht sich in einem wesentlichen Teil auf die Implementierung von Sozialarbeit in den Bereich der Frühpädagogik. Das ist am Einsatz der Sozialpädagogischen MitarbeiterInnen (SPMA) als Schlüsselressource des HP erkennbar, geht aber intentional darüber hinaus. Ausgangspunkt dafür ist das Programmanliegen, die Folgen von sozialer Benachteiligung bei Kindern zu bearbeiten - mit dem übergeordneten Ziel, Chancengerechtigkeit zu ermöglichen. Grundlegend ist die Annahme in der Programmlogik, dass das Handlungsfeld der Frühpädagogik in den Kindertagesstätten und seine Fachkräfte nicht adäquat dafür ausgestattet sind – und dass das zu Lasten der Kinder gehen könnte. Diese angenommene Leerstelle soll durch Fachkräfte der sozialen Arbeit gefüllt werden, deren Kernaufgabe die Bearbeitung von sozialen Problemen ist und die über passende Perspektiven, Kompetenzen und Methoden verfügen.

Die Logik des HP beruht demnach auf der Ergänzung zweier Berufsfelder – dem der Frühpädagogik und dem der Sozialen Arbeit. Frühpädagogik wird häufig mit Sozialpädagogik assoziiert – zumindest dann, wenn es um die Einordnung der Frühpädagogik geht und deren Art des Handelns als zeitgemäß spezifiziert werden soll.¹⁴⁶ Daneben werden Sozialpädagogik und Soziale Arbeit nicht selten synonym verwendet. Da aber diese Konstruktion der beiden Berufsfelder Frühpädagogik und Soziale Arbeit im Rahmen der Programmlogik auf einer Unterscheidung beruht, ist an dieser Stelle eine Differenzierung notwendig. Sie dient dazu, eine konkrete Spezifizierung zu ermöglichen, auf die im weiteren Verlauf die empirischen Ergebnisse bezogen werden können, und um daran anschließend Rückschlüsse auf die Entwicklung der Programmtheorie ziehen zu können.

¹⁴⁶ Vgl. Stickelmann/Frühauf (2003).

Die Einordnungen der Früh- /Elementarpädagogik als Berufsfeld in den Bereich der Sozialpädagogik¹⁴⁷ wird historisch begründet, was sich auch in der häufigen Anbindung der Ausbildungsgänge an die Fachbereiche für Sozialpädagogik widerspiegelt. Die Sozialpädagogik wiederum wird stärker mit der Sozialen Arbeit verbunden, als von ihr unterschieden - was sich in der häufig synonymen Verwendung der Begriffe zeigt. Dagegen wird die Frühpädagogik nicht als Teil der Sozialarbeit verstanden. *Sozialpädagogik* steht also wie ein „Bindeglied“ dazwischen, da der Begriff für beides – Frühpädagogik und Sozialarbeit - verwendet wird.

Die Rezeption der Begrifflichkeiten macht eine Zuordnung uneindeutig. Wird nach einer systematischen Unterscheidung zwischen Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik gesucht, so bleibt der Bereich der Frühpädagogik jedenfalls unbenannt.¹⁴⁸

Zunächst wird im Folgenden einer Unterscheidung zwischen Frühpädagogik und Sozialpädagogik nachgegangen, bevor in einem zweiten Schritt Sozialpädagogik und Soziale Arbeit spezifiziert werden.

6.1.1 Frühpädagogik und Sozialpädagogik – Unterscheidung I

Eine Verortung der Frühpädagogik in der Sozialpädagogik wird über die Entwicklung von Kinderbetreuung begründet und greift in das 18. Jahrhundert zurück¹⁴⁹. Im Zeitalter der Industrialisierung hatte sich die Arbeitswelt dergestalt gewandelt, dass nicht nur Väter, sondern schließlich auch Mütter aus dem Proletariat in Fabriken bzw. außer Haus arbeiten mussten und die häusliche Betreuung der Kinder nicht mehr gewährleistet war. Es entstanden sogenannte „Bewahranstalten“ oder „Warteschulen“. Diese frühen Betreuungsformen verfolgten keinen pädagogischen Anspruch, sondern waren die Lösung eines sozialen Problems¹⁵⁰ und waren somit der frühen Sozialen Arbeit zuzuordnen.

Mit Fröbel u.a.¹⁵¹ entwickelte sich der pädagogische Anspruch an die familienergänzende Betreuung von kleinen Kindern. Dieser Anspruch zog das Interesse bildungsbürgerlicher Eliten auf sich, welche die Fröbelpädagogik für sich entdeckten. Dadurch avancierte organisierte Kinderbetreuung vom sozialen Notbehelf zu einem eigenständigen und fortschrittlichen Projekt. Die Fröbelpädagogik war methodisch elaboriert, so dass eine Ausbildung der Betreuerinnen notwendig wurde, die fortan den Beruf der gelernten Kindergärtnerinnen ausüben konnten.¹⁵² Das gilt als Beginn des Berufsfeldes der ErzieherInnen.

¹⁴⁷ Vgl. Eßer (2014).

¹⁴⁸ Lüssi (2008) / Niemeyer (2011) / Müller, B.(2011).

¹⁴⁹ Höltershinken (2011) / Viernickel 2009: 124.

¹⁵⁰ Eßer (2014), 40 / Viernickel (2009).

¹⁵¹ Vgl. u.a. Höltershinken (2003) / Viernickel (2009): 124.

¹⁵² Vgl. u.a. Eßer (2014) / Viernickel (2009).

Unter dem Titel „Kindertagesbetreuung im Kontext sozialpädagogischer Professionalität“ nimmt Florian Eßer (2014) eine exemplarische Zuordnung der Frühpädagogik zur Sozialpädagogik vor, stellt jedoch seinen Überlegungen keinen Versuch der Unterscheidung zwischen beiden Bereichen voran. Auch deshalb bleibt offen, weshalb er *gemeinsame* Merkmale erkundet.

Eßer leitet aus der Entwicklung von Kinderbetreuung - von der Problemlösung zum Reformprojekt - die Verbindung zwischen Sozialpädagogik und Frühpädagogik ab und argumentiert anhand von drei systematischen Aspekten, die die wesentlichen Gemeinsamkeiten begründen würden: (1) das pädagogische Feld ist ein soziales, in welchem die Beziehungen der beteiligten AkteurInnen konstitutiv sind, (2) die Herausbildung von spezifischen Organisationen als soziale Orte (wie Kindergärten).¹⁵³

Als drittes gemeinsames Merkmal führt Eßer (3) die Frage nach Gerechtigkeit und sozialen Teilhabemöglichkeiten¹⁵⁴ als „professionelle Fachfragen“ der *Sozialpädagogik* ein. Dabei greift er auf eine paradigmatische Forderung von Burkhard Müller zum Professionsverständnis *Sozialer Arbeit*¹⁵⁵ zurück: Für alle *anderen* „Professionen als auch [...] Expertenkulturen“ werden demnach die „Fragen nach Gerechtigkeit und Herrschaft, nach Arten der Lebensführung und sozialen Teilhabemöglichkeiten [...] nicht zu professionellen Fachfragen [...]“, weshalb deren Bearbeitung „der individuellen Moral der einzelnen Akteure“ obliegt. Müller stellt fest: „Diese Lösung ist Sozialer Arbeit verwehrt, will sie nicht ihr ureigenstes Feld preisgeben“.¹⁵⁶ Das bedeutet, dass jede andere Profession in ihrem Selbstverständnis auf die Beantwortung der Gerechtigkeitsfrage verzichten kann – außer die der Sozialen Arbeit.

Der Ursprung der Frühpädagogik in der Kinderbetreuung als Lösung eines sozialen Problems ist jedoch u. E. nicht hinreichend dafür, dem Berufsfeld eine grundsätzliche Orientierung an Fragen sozialer Gerechtigkeit zuzuordnen. Die Angebote können als pädagogische und auch als kompensatorische benannt werden, doch die politische und gesellschaftliche Dimension sozialer Gerechtigkeit blieb nicht nur im historischen Ursprung unbeantwortet^{157/158}. Das ändert sich auch nicht, wenn man wie Eßer die Frühpädagogik in der Sozialpädagogik – und damit nach dem Verständnis Müllers in der Sozialen Arbeit – verortet. Zudem gilt „nicht die Beseitigung von Unterschieden, Risiken oder Defiziten“ als pädagogisches Ziel in der Frühpädagogik, „sondern der Erwerb von Handlungsfähigkeit – für jedes Kind.“¹⁵⁹

¹⁵³ Eßer (2014): 42ff.

¹⁵⁴ Eßer (2014): 42ff.

¹⁵⁵ Müller nutzt die Begriffe Sozialpädagogik und Soziale Arbeit synonym, und bot sich Eßer evtl. deshalb als Bezugspunkt an.

¹⁵⁶ Müller, B. (2011): 964f.

¹⁵⁷ Ein Beleg dafür sind diverse Programmatiken – und eben Programme wie das Handlungsprogramm;

¹⁵⁸ Ein weiterer Beleg könnte die Thematisierung von Fragen sozialer Gerechtigkeit in den jeweiligen Berufsausbildungen sein: In den Curricula für Soziale Arbeit/Sozialpädagogik grundlegend – als Erzieherin in dezidiert sozialpädagogischer Fachschulausbildung (im Zuge der Akademisierung) Quelle: Lehrpläne 2008; Darüber hinaus waren in den Lehrplänen zur Erzieherinnenausbildung vor 1990 in der DDR keine Bezüge zu sozialer Benachteiligung auffindbar.

¹⁵⁹ Kalicki, Brandes, Schenker (2011): 158.

Inwiefern nun *Frühpädagogik* zwar als ein Teil von *Sozialpädagogik* gesehen werden kann, nicht aber von *Sozialer Arbeit*, macht eine Unterscheidung zwischen Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit sinnvoll – i.S. der eingangs genannten Prämissen dieses Kapitels.

6.1.2 Sozialpädagogik und Soziale Arbeit – Unterscheidung II

Albert Mühlum (2001) hat sich der Unschärfe der Begriffe *von Sozialpädagogik* und *Sozialarbeit* umfassend gewidmet¹⁶⁰ und konstatiert weitere Begriffs- und Abgrenzungsprobleme der Sozialpädagogik zu anderen pädagogischen Bereichen wie der Heilpädagogik oder der Sonderpädagogik. Die Frühpädagogik erwähnt er nicht. Er unterscheidet die beiden Bereiche u.a. nach Zielsetzung und theoretischer Orientierung. Danach zielt die Sozialpädagogik intentional und funktional auf Verhaltensänderungen, während sich die Soziale Arbeit auf soziale Hilfe und psychosoziale Problemlösung fokussiert.

Peter Lüssi (2008) greift die Überlegungen von Mühlum auf und benennt eine „typologische Differenz“ zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit: SozialpädagogInnen nehmen (partiell) an der Lebenswelt und dem Alltag ihrer KlientInnen teil, um sie „zu beeinflussen und ihre Lebenswelt so zu gestalten, dass sie sich sozial bestmöglich entwickeln können“. Besonders die „Lebenswelt-Teilnahme“ der Sozialpädagogik markiert nach Auffassung von Lüssi ein „scharf trennendes Unterscheidungskriterium“¹⁶¹.

SozialarbeiterInnen hingegen haben ihren Sitz in Institutionen oder institutionalisierten Räumen¹⁶², sind ambulant tätig, und befassen sich mit dem „besonderen Negativen“, nämlich den Problemen der KlientInnen.¹⁶³

Diese pragmatische Verkürzung und der Bezug zu oben genannten Aspekten¹⁶⁴ ermöglicht eine interpretative Zuordnung der Merkmale des **frühpädagogischen Bereiches** zur Sozialpädagogik, mit der Einschränkung auf die Zielgruppe der Vorschulkinder:

- Die Fachkräfte sind Teil der Lebenswelt der Kinder (alltägliche Vollzüge werden miteinander geteilt)¹⁶⁵, d.h., dies ist ihr „Arbeitsort“
- die Arbeit mit Gruppen ist konstitutiv und prägt die professionelle Perspektive
- der Gruppenkontext (und damit die Organisation) ist „pädagogischer Akteur“¹⁶⁶
- Medien der (pädagogischen) Beeinflussung der Kinder sind Erziehung und Bildung
- die Fachkräfte sind pädagogische Elemente des sozialen Feldes
- Ziele sind optimale Entwicklung und Erwerb von Handlungsfähigkeit der Kinder

¹⁶⁰ Mühlum (2001).

¹⁶¹ Lüssi (2008): 50f.

¹⁶² Lüssi: SozialarbeiterInnen verfügen über Büros, die nicht Teil der Lebenswelt der KlientInnen sind, sofern sie nicht in Institutionen wie Beratungsstellen und Sozialen Dienste etc tätig sind.

¹⁶³ Lüssi (2008): 49f.

¹⁶⁴ Eßer (2014).

¹⁶⁵ Lüssi führt hier als Beispiel z.B. die gemeinsame Einnahme von Mahlzeiten an (Fußnote S. 51).

¹⁶⁶ Eßer (2014): 42ff, hierzu verweist Lüssi auf die soziale Gruppenarbeit die elementar für Soz.päd ist, aber nicht für SOA.

Die **SozialarbeiterInnen** hingegen:

- werden mit institutionellem Auftrag und/oder Hintergrund tätig,
- sie sind „allzuständig“¹⁶⁷
- verfügen über eigene Orte
- sind fokussiert auf das Individuum (jeder Altersgruppe)
- haben (soziale) Probleme als konstitutiven Ausgangspunkt,
- deren Bearbeitung stets auf der Konstruktion eines Falls basiert
- zielen auf Verminderung oder Verhinderung sozialer Risiken und Benachteiligungen

Zum Zwecke der Gegenüberstellung wurden die Aspekte der Berufsfelder hier vereinfacht dargestellt. Selbstverständlich zeigen sich in konkreten Praxisbezügen spezifische Variationen und differenziertere Ausprägungen der Merkmale. Zusammenfassend aber lässt sich feststellen, dass es Differenzlinien zwischen beiden Berufsfeldern gibt, die im Weiteren der Orientierung dienen können:

Während die ErzieherInnen die Lebenswelt der Kinder an ihrem Arbeitsort teilen, nutzen SozialarbeiterInnen eigene Orte, von denen aus sie operieren und zu denen sie zurückkehren. Sie beziehen sich auf die Lebenswelten ihrer KlientInnen, aber sie teilen sie in der Regel nicht. Während sie über ein breites Zielgruppen- und Aufgabenprofil („Allzuständigkeit“) verfügen, beziehen sich FrühpädagogInnen auf Vorschulkinder, deren *Entwicklung* im Fokus steht – und nicht deren (soziale) Probleme. Der pädagogische Alltag wird durch die Arbeit in und mit Gruppen strukturiert, während SozialarbeiterInnen in der Regel auf Individuen bezogen sind. Ihr institutioneller Auftrag ist die Bearbeitung von sozialen Problemen, die aus einer Fallperspektive unterzogen werden.

Diese Ableitungen der vorgenommenen Spezifizierung von Sozialer Arbeit und Frühpädagogik und deren Bedeutung für das berufliche Handeln werden im Folgenden zur Einordnung von Ergebnissen der qualitativen Evaluation genutzt.

6.2 Befunde zu den Unterschieden zwischen SPMA und PFK

Nachdem im vorangegangenen Teil eine theoretische Differenzierung der beteiligten Berufsperspektiven und ihrer Handlungslogiken vorgenommen wurde, werden im Folgenden die empirischen Befunde darauf bezogen (Kap. 6.2.1) und die komplementäre Logik von Sozialer Arbeit und Frühpädagogik in der Programmtheorie konkretisiert (Kap. 6.2.2). Die beobachtete Wirkung auf der Fachkräftebene wurde in Dimensionen von Handlungsformen gefasst und in ein Modell überführt (Kap. 6.3), welches die Programmlogik in Bezug auf die Bedingungen in den Handlungsprogramm-Kitas und deren Fachkräfte einordnet.

¹⁶⁷ Niemeyer (2011): 145ff.

In dem Material der qualitativen Interviews wurden deutliche Unterschiede in den Perspektiven der beiden Fachkraftgruppen sichtbar. In der Auswertung zeigten sich Dimensionen, in denen sich die berufsfeldbezogenen Perspektiven deutlich unterscheiden. Die Differenzen zwischen beiden zu betrachten, trägt zum Verständnis der Implementierungsdynamik bei.

Darüber hinaus ermöglicht die Kontrastierung eine Präzisierung in Hinblick darauf, worin genau die Ergänzungsfunktion der Sozialarbeit im Handlungsfeld der Frühpädagogik in Kitas mit hohem Anteil an sozial benachteiligten Kindern bestehen könnte. Dabei stellt sich auch die Frage, inwieweit Unterschiede nicht nur der Logik von Ergänzung folgen, sondern im Sinne von berufskultureller¹⁶⁸ Fremdheit auch Hindernisse in der Implementierung darstellen können (siehe Kap. 0 f., S. 184).

Daneben könnte verdeutlicht werden, dass die Bedingungen des beruflichen Selbstverständnisses und Handelns nicht ohne weiteres verändert, umgedeutet oder auch verlassen werden können – was für beide Berufe gilt. Das könnte dazu beitragen, Erwartungen beider Berufsfelder aneinander zu entzerren. Es ist beobachtbar, dass die Differenzen zwischen beiden in Ansprüchen fußen, die sich aus der jeweils eigenen beruflichen Perspektive auf die andere speisen.

Eine Unterscheidung könnte darüber hinaus dazu beitragen, die gemeinsame historische Wurzel von Sozialer Arbeit und Frühpädagogik im Ursprung von Kinderbetreuung als sozialen Notbehelf im Rahmen von Fürsorge wieder aufzugreifen und darüber die unterschiedliche Entwicklung der Berufsfelder und ihrer Wissensbestände zu integrieren – in dem Sinne, dass die Bezüge zueinander auf einer aktuellen Ebene in die jeweilige Perspektive Eingang finden.

6.2.1 Ergebnisse

Aus dem Material der Interviews ließen sich folgende (ausgewählte) Dimensionen ableiten, in denen sich die Verschiedenheit aus Sicht der PraktikerInnen zeigt. Wie in der folgenden Tabelle (Tabelle 10) überblicksartig dargestellt wird, unterscheiden sich die fachlichen **Perspektiven** in ihrer Ausrichtung und in der abgeleiteten **Handlungsorientierung**. Die Arbeitsgrundlage (**Konfiguration**) wird durch verschiedene **Kriterien** und durch deren Maßstäbe strukturiert. Daraus folgen entsprechende Bewertungen, die eng mit der **Expertise** verknüpft sind, die - bezogen auf die Zielgruppe und den Auftrag – auch **zeitlich** unterschiedlich gerahmt ist.

¹⁶⁸ Terhart (1996): 452f.: "Der Begriff Berufskultur [bezeichnet] die für einen bestimmten Beruf bzw. für ein Berufsfeld typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten. Jeder Beruf bzw. Berufsbereich weist [...] eine solche Berufskultur auf, die insofern also kein individuelles, sondern ein kollektives Phänomen darstellt."

Die Aussagen der Befragten lassen unterschiedliche Ausrichtungen der **Perspektiven** auf die Zielgruppe/n erkennen. Während die SozialarbeiterInnen danach fragen, „was das Kind *braucht*“¹⁶⁹ und damit erkennen lassen, dass sie etwaige Vorannahmen darüber offenhalten, ist das Interesse der PFK eher darauf gerichtet, was das Kind oder auch seine Eltern *tun* (oder auch nicht) und wie. Auch die PFK verwenden das Wort „brauchen“, dann aber stets konkret auf etwas bezogen: „[...] en Rahmen. Den brauchen Kinder“ [B1Lt 45], das bedeutet, die PFK wissen in der Regel, was die Kinder brauchen.

	Pädagogische Fachkraft	Sozialpädagogische MitarbeiterIn
Perspektive	„Was macht das Kind?“ Was <i>machen</i> diese Eltern?	„Was <i>braucht</i> dieses Kind?“ Was <i>brauchen</i> diese Eltern? Was <i>braucht</i> diese Erzieherin?
Orientierung	Unauffälligkeit „angepasst & unauffällig“	Bedürftigkeit
Konfiguration des Auftrages	1. Zugehörigkeit 2. Normalität: „normale Kindheit“ „normale Eltern“	Bedarf Fall-Logik; (Fall wird konstruiert)
Kriterium	Entfernung vom Maßstab, Entfernung von Normalität	Hilfebedarf
Modus Bearbeitung	gut/schlecht richtig /falsch Normativ	bedürftig/nicht bedürftig Deskriptiv (offen, verbunden, Veränderung als Prozess)
Angebot/ Expertise	ExpertIn für Kind/Kindheit „Ich bin für alle da“	ExpertIn für Unterstützung „Ich bin für Dich da.“
Prozess/Zeit-Perspektive	generational Vorschulkinder	bedarfsbezogen Problem = Bedarf -> Lösung;

Tabelle 10: Empirischer Vergleich der Handlungslogiken von SozialarbeiterIn und ErzieherIn

Darin drückt sich eine grundlegend unterscheidbare **Orientierung** aus: Während der Blick der SozialarbeiterIn eher darauf gerichtet ist, *Bedürftigkeit* zu identifizieren, schaut die ErzieherIn darauf, ob es

¹⁶⁹ „Was könn wir'n da machn, was brauch'n das Kind hier in der Einrichtung“ (B1SP 17)

Auffälligkeiten gibt. Abweichungen werden am ehesten am Verhalten der Kinder (und Eltern) bemerkt. Das belegen die Erzählungen *aller* LeiterInnen zu „verhaltensauffälligen Kindern“¹⁷⁰, die in den Fallschilderungen mit Abstand den größten Raum einnehmen. Der erstrebenswerte Zustand für PFK ist, keine Auffälligkeiten bearbeiten zu müssen. Für SPMA ist dies hingegen ein mögliches Kriterium für Bedürftigkeit und wird dahingehend geprüft, ob sich darin Folgen sozialer Benachteiligung zeigen oder Folgen erwachsen (können), um diese zu bearbeiten.

Daraus lässt sich eine **Konfiguration** des Arbeitsauftrages rekonstruieren: Die Elemente für die PFK sind (1) *Zugehörigkeit*: „Uns is wichtig, dass das Kind nich aus dem Gruppenkontext herausfällt“ [A2Lt], und (2) *Normalität*: „[...] so **normal** zu betrachten, und einfach die Kinder, so normale, leben und sein zu lassen, wie sie sind.“ [B1Lt 53].

Es gilt, Zugehörigkeit und Normalität im Kita-Alltag herzustellen und zu sichern – z.B. über pädagogische Angebote für *alle* Kinder¹⁷¹. Das wird auch deutlich in dem Anspruch der ErzieherInnen an sich selbst, alle Kinder im Blick zu haben müssen sowie an ihrer Furcht, am Ende des Tages einzelne Kinder übersehen zu haben. Dabei kann die grundlegende Orientierung auf Zugehörigkeit mittels Anpassung an die Gruppe und die Norm der Fachkräfte zu selektierenden Strategien führen:

„der Kleene macht uns ähnliche Probleme. [...] der schlägt hier nur die Kinder, der haut ab, der klettert üben Zaun, der versteckt sich. Wir ham den grade gestern wieder gesucht. [...] Die Erzieherin hat ihn deshalb reingebracht, und hat gesacht: 'Du bleibst jetzt ni mehr mit drauß im Garten, wenn Du Dich hier versteckst, und so. [...] Da durfte dieses Kind [...] am nächstn Tag diesen Ausflug ni mitmachn, in die Bibliothek.“ (B1Lt 41-43, 97)

Die Perspektive der PFK auf Normalität ist mit dem Blick auf „alle Kinder“ schlüssig verbunden. Die Qualität von Ausprägungen in Entwicklung und Verhalten normiert diesen **Maßstab**. Werden Abweichungen festgestellt, ist wesentlich, ob die Bearbeitung innerhalb der Gruppe stattfinden kann. Wird diese Möglichkeit nicht gesehen, kollidiert der Befund der Abweichung mit den Möglichkeiten, darauf zu reagieren und es kann zu oben beschriebenen exkludierenden Reaktionen kommen.

Das **Kriterium** für die PFK ist die Entfernung von einem Maßstab, der eng mit einer Vorstellung von Normalität gekoppelt ist – wie „normale Entwicklung“, „normales Verhalten“. Diese häufig verwendeten Begriffe signalisieren einen wichtigen Teil der **Expertise** der PFK. Ihre Berufserfahrung speist sich aus Erfahrungsbeständen, die aus der jahrelangen Beobachtung der Entwicklung von Kindern resultiert, die fachlich rückgekoppelt werden:

„Da haben wir [...] das Kinderturnen [...] gemacht, aber eben Kinder rausgesucht, wo man sacht: die sind in der Bewegung noch ni so flüssich w-, wie, wie en normales Kind“ [C 49].

¹⁷⁰ U.a. auf die Frage, woran sich die Folgen soz. Benachteiligung (!) in der Kita erkennen lassen, sowie bei Schilderungen von Belastungen der PFK. Bezüge auf verhaltensauffällige Kinder sind im Material – insbesondere in konkreten Fallbeschreibungen – überproportional häufig.

¹⁷¹ Vgl. auch Brandes et al. (2011): 108.

Für die SozialarbeiterInnen hingegen ist, wie erwähnt, die Arbeitsgrundlage erst dann gegeben, wenn es ein konkretes oder ein potenzielles Problem gibt. Daraus wird ein Fall konstruiert und ein Bedarf abgeleitet auf den sich alle weitere Aktivitäten beziehen. Das **Kriterium** unterscheidet sich grundlegend und ist an einen Unterstützungsbedarf gekoppelt – hier sowohl bei Kindern als auch bei den PFK:

„und da hab ich natürlich grundsätzlich die Fälle als erstes übernommen und begleitet, wo es besonders herausfordernd für die Erzieherin war“ [B2Sp 20].

In der Belegstelle zeigt sich, dass die Fallkonstruktion bereits stattgefunden hat – und zwar durch die Einschätzung der PFK. Die Übernahme durch die SPMA signalisiert hier einen wesentlichen Aspekt der Passung zwischen den beiden Perspektiven (Abbildung 41). Die SPMA konnte die „Fälle“ nicht nur übernehmen, sondern übertrug darüber hinaus das Kriterium Hilfebedarf auf die Erzieherinnen.

Die SPMA wird erkennbar als **ExpertIn_für Unterstützung** wahrgenommen und verfügt über Instrumente, Methoden sowie über Wissen darüber:

„ [...] wenn jetzt ene Thematik bei Eltern is, wo die [Erzieherinnen] meinen: 'Or das is mir jetzt echt, das is mir zu umfangreich, das is mir och zu weit weg vom eigentlichen Thema des Kindes, hier bei uns in der Einrichtung, [...] dass die, ähm, da och Dinge weiterleiten. Oder das och für sich selbst im Anspruch nehmen“. [A1SP24]

Aus diesen unterschiedlichen Expertisen resultieren auch verschiedene **Bearbeitungsmodi**. Die SPMA sind in ihren fachlichen Problemlösungsstrategien prozessorientiert, eher beschreibend („was braucht das Kind“) als bewertend („nicht der Norm entsprechend“) . Die SPMA-Perspektive schließt in der Regel eine normative Bewertung der Klientel aus, die in ihrem Eigensinn anerkannt wird – was die Voraussetzung dafür ist, dass die Probleme idealerweise zusammen mit den Betroffenen bearbeitbar gemacht werden. Die PFK hingegen nutzen bei der Bewertung von Entwicklungsphänomenen anhand von Normalitätskriterien (traditionell) eher eine normative Perspektive und bewerten, wie beschrieben, die Unterschiede in Hinblick auf den Abstand zum Maßstab.

Auch die **zeitlichen Bearbeitungsfokussierungen** zwischen beiden Berufen unterscheiden sich: Während die Arbeit der PFK auf die Altersgruppe von Kindergartenkindern bezogen ist – vom Eintritt bis zur Schuleinführung, und im konkreten Fall auch nur so lange, wie das Kind Mitglied der Gruppe ist, orientiert sich SPMA an der Zeit, die es für einen „Fall“ braucht, um ihn zu lösen. Erst wenn der Bedarf nicht mehr begründet ist, kann idealiter die Arbeit daran beendet werden. D.h., es gibt in der Frühpädagogik – im Gegensatz zur Sozialarbeit – eine generationale Zuordnung („Vorschulkind“), und keine Bedarfszuordnung. Dieser Aspekt wurde nicht dem Interviewmaterial entnommen, sondern zur Beschreibung der Unterschiede ergänzt.

6.2.2 Komplementäre Logik von Sozialer Arbeit in Handlungsprogramm-Kitas

Die Soziale Arbeit ist für das Handlungsprogramm, wie mehrfach genannt, ein Schlüsselinstrument. Wie der Vergleich der Berufsfelder zeigt, ist sie darüber hinaus in ihrer Spezifik und Ausrichtung ein funktionales Element in der Programmtheorie.

Was oben durch Aussagen in den Interviews sichtbar wurde, sind Wahrnehmungen von Differenzen zwischen beiden Berufsfeldern durch die jeweiligen VertreterInnen – unterlegt mit der vorangegangenen theoretischen Unterscheidung. In einem weiteren Schritt wird an dieser Stelle eine Abstrahierung vorgenommen, die unterstellt, dass beide beschriebenen Logiken aufgrund ihrer Unterschiede in den Programmeinrichtungen komplementär sind. Das Vorgehen lehnt sich an den binären Schematismus von Luhmann an¹⁷², in dem den erfassten Normierungen ihre funktionalen Pendanten gegenüber gestellt wurde (Abbildung 41).

Für die **Pädagogischen Fachkräfte** ist die Ausrichtung an Kriterien der Zugehörigkeit und Normalität maßgeblich und bestimmt ihre methodischen Zugänge ebenso wie das Gruppensetting. Das führt zu selektiven Orientierungen und exkludierenden Strategien in Fällen, in denen methodisch (1:1 Kontakt) und/oder strukturell (Gruppenbezug) Grenzen erlebt werden die sich dann als Belastungen manifestieren. Dann werden einzelne Kinder oder Eltern zum „Fall“ und verlieren temporär ihre Zugehörigkeit, d.h., es wird bspw. nach externen Möglichkeiten der Betreuung und Behandlung gesucht oder darauf verwiesen, um die Problemlösung zu delegieren, da die internen Möglichkeiten unzureichend oder erschöpft sind.

Für die **SPMA** ist der „Fall“ die Voraussetzung, um in der beruflichen Logik der Sozialarbeit arbeiten zu können. Durch die Identifizierung von exkludierenden Sachverhalten in Bezug auf Menschen geht es in dieser Logik um die Herstellung oder Erhaltung von Inklusion im weiteren Sinne, d.h., der Fallbezug bzw. seine Konstruktion kann idealerweise nur durch eine inklusive Problemlösungsorientierung aufgelöst werden. Die erfolgreiche Bearbeitung ermöglicht die Dekonstruktion des Bedarfs bzw. des Falls und die Integration der KlientInnen in ihre soziale Bezüge – hier die Kita oder die Gruppe - ist bewerkstelligt.

¹⁷² Luhmann (1988): 191: „[...] es [gibt] eine für Professionsrollen typische Rekonstruktion ihres Arbeitszusammenhangs durch einen Gegensatz zweier Welten oder zweier Zustände - etwa krank/gesund, Unrecht/Recht, anormal/normal [...] usw. Die Dualität wird in diesen wie in anderen Fällen demnach durch einen eigens konstituierten Gegenbegriff und durch einen Prozeß semantischer Äquilibration hergestellt. Die Evidenz der Problemlage, in der der professionelle Praktiker angerufen und in Tätigkeit gesetzt wird, wird dann dazu benutzt, den Kontrastzustand mitzuplausibilisieren. [...] Ist eine solche Struktur einmal etabliert, kann der professionelle Praktiker sich als Vermittler zwischen zwei Welten begreifen und anbieten. Der Evidenzgehalt eines solchen Duals erleichtert es, gesellschaftlichen Konsens mit der Berufspraxis und ihren spezifischen Erfordernissen vorauszusetzen [...].“

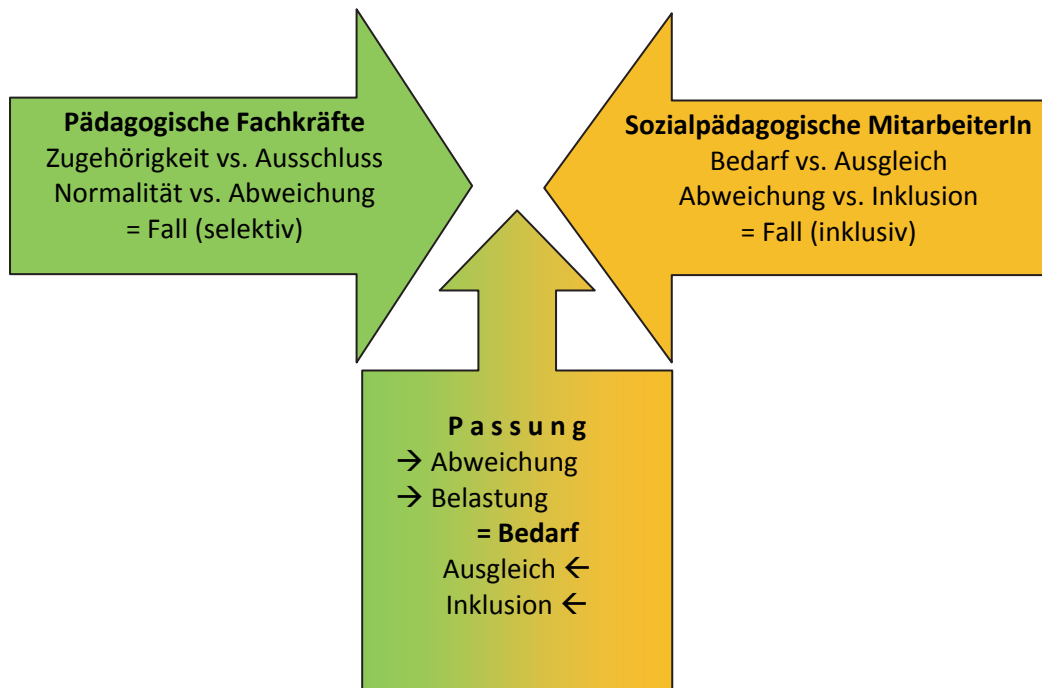


Abbildung 41: Komplementäre berufsfeldbezogene Logik in der Programmtheorie

Im Handlungsprogramm setzen die SPMA als Fachkräfte an dieser Schnittstelle der Fallkonstruktion über das Problem oder daraus resultierender Belastung (s.o.) an. Durch die Implementierung der Fachkräfte in das Handlungsfeld der Frühpädagogik haben sie die Chance, unmittelbar und vor Ort reagieren zu können. In dem Moment, wo ein Kind oder Eltern oder ErzieherInnen in der Kita in einen Problembezug geraten, sind sozialarbeiterische Interventionen möglich – auf Basis der fallbezogenen Bedarfslogik von Sozialer Arbeit. Damit wirken die SPMA komplementär im Handlungsfeld der ErzieherInnen.

6.3 Wirkmodell der SPMA im Handlungsprogramm

Wie sich diese Interventionen gestalten, wurde in Hinblick auf die konkreten Bedingungen, Bedürfnisse und Themen in der Praxis in den Befunden der qualitativen Evaluation deutlich. Aufgrund dieser Ergebnisse wurde ein Wirkungsmodell entwickelt, in dem die Handlungsformen der SPMA in den Kitas in die Programmtheorie einordnet werden (Abbildung 43).

Wie oben beschrieben, sind die bildungs- und sozialpolitische Anforderungen an Kindertagesstätten der Ausgangspunkt. Diese Anforderungen resultieren aus Befunden, die einen Handlungsbedarf notwendig machen – und die sich deutlich erkennbar in den Aussagen der Fachkräfte spiegeln.

Neben den Organisations- und Rahmenbedingungen, wurde für das Bedingungsgefüge der Einrichtungen im Handlungsprogramm hier das Konzept der „**kumulativen Aufschichtung**“ entwickelt. Insbesondere in Einrichtungen in sogenannten sozialen Brennpunkten bzw. mit einem erhöhten Anteil sozial

benachteiligter Klientel lassen sich Zustände dokumentieren, die mit diesem Begriff beschrieben werden können. Dafür wurde das Konzept von kumulativ wirkenden Risikofaktoren aus der Armutforschung - bezogen auf Individuen und Familien - auf Organisationen übertragen.

Das Konzept besagt, dass familiäre, soziale und individuelle Risikofaktoren wie bspw. geringer Bildungsstand, Armut oder Migrationshintergrund jeweils nicht zwingend zu sozialer Benachteiligung führen müssen. Kommen mehrere zusammen, addieren sie sich nicht einfach, sondern können sich gegenseitig – kumulativ - verstärken.¹⁷³ Überträgt man das Prinzip auf Einrichtungen, die eine besonders hohe Anzahl an Kindern mit sozialen Benachteiligungen betreuen, werden die Folgen der genannten Risikofaktoren auf die Arbeit in den Kitas bezogen – und darüber hinaus die Auswirkungen dieser Risiken auf die einrichtungsspezifischen Bedingungen, die in den oben beschriebenen Belastungsbegriff münden.

D.h., nicht das schlichte Aufeinandertreffen verschiedener (Belastungs-)Faktoren in den Einrichtungen erschwert die Arbeit i. S. des gesetzlichen Auftrages, sondern diese Faktoren gehen ein dynamisches Wirkungsgefüge ein. So ist erkennbar, dass der sozialpolitische Auftrag in Einrichtungen ohne nennenswerte Anzahl betroffener Kinder, auf scheinbar komfortablere Bedingungen trifft. In Kitas mit einem hohen Anteil an sozial belasteten Kindern und Eltern werden diese Bedingungen als überwiegend und dauerhaft limitiert dargestellt.

Eine Kita kann in einem bestimmten Zustand temporär arbeitsfähig sein. Bezieht man den dynamischen Aspekt von kumulativer Aufschichtung auf die Organisation, wird nachvollziehbar, was geschieht, wenn sich das Gewicht einer dieser Faktoren verstärkt (z.B. über die Anzahl betroffener Kinder und Eltern). Dann kann der Zustand der Organisation „kippen“/kollabieren (z.B. durch hohe Krankenstände), da die Anforderungen von den einzelnen Fachkräften nur bedingt und temporär kompensiert werden können.

Gelangt eine Organisation in einen solchen Zustand, ist sie nahezu ausschließlich mit Krisenbewältigung zur Aufrechterhaltung einer minimalen Arbeitsfähigkeit befasst, und hat für die pädagogische Arbeit kaum Ressourcen, schon gar nicht in Hinblick auf sozial benachteiligte Kinder und ihre Eltern. Das mündet in unbefriedigende und hinderliche Situationen für die Zielgruppe sowie in eine prekäre Arbeitssituation und Verfasstheit der PFK – wie im Folgenden belegt werden kann.

6.3.1 Belastungsaspekte im Wirkmodell

Wie in der entwickelten Programmtheorie dargestellt, sind die Belastungen der Organisationen und Fachkräfte ein wichtiges Implementierungsmoment des Handlungsprogramms. Deshalb werden hier Belastungsaspekte aus dem qualitativen Material extrahiert, differenziert und dargestellt.

¹⁷³ Vgl. u.a. Thyen (2011).

Belastungen resultieren demnach aus:

- 1) **Betroffenheit** über die Situation von Kindern in prekären Lebenslagen
- 2) erlebtem **Mangel an Fachwissen** und Kompetenzen für den Umgang mit Folgen von sozialer Benachteiligung bei Kindern und Eltern
- 3) der Arbeit mit **verhaltensauffälligen Kindern**
- 4) einer **hohe Anzahl von sozial benachteiligten Kindern** in der Einrichtung/im Sozialraum
- 5) **Programmen**, die top down in die Kitas implementiert werden

Diese Belastungsaspekte werden im Folgenden anhand von Belegzitate dargestellt. Die „klassischen“ Belastungsaspekte wie Zeit- und Personalmangel stehen hier nicht im Vordergrund, klingen aber z.T. an. Sie wurden auch in den Interviews oft erwähnt und werden – ebenso wie die hier genannten Aspekte - in den Ergebnissen der LeiterInnenbefragung aufgegriffen (siehe Kap. 7.2.4.2 f., S. 192).

Aspekte der Resonanz von Folgen sozialer Benachteiligung in der Arbeit zeigen sich u.a. in einer gewissen **Betroffenheit** der PFK über familiäre Hintergründe der Kinder, was nicht verwundert, wenn man sieht, dass die pädagogische Arbeit auf Beziehung basiert:

„Was mich aber mehr belastet is, im Tag dem gerecht zu werden [...]. Und dann komm ich irgendwo ni weiter. Zieht die Mutter wieder (ni) mit, da geht die ni zum Logopäden, obwohl das wichtig für den is. Und ich sach: Mensch, das braucht der. Oder sie [...] kuckt also Zuhause ni, dass der also och da schon en Weihnachtsfest hat, wo der sich freut drüber. Oder solche Sachen. Oder is eben Zuhause dann schon körperliche Gewalt, wo ich mir sage, wie kann ich Kindern das antun, da kann ich nichts tun. So. Also, ich würde gern das Kind weiterbring wollen, aber aus bestimmten Gründen. Und das belastet mich, weil ich das ni schaffe“.[B2Lt 75]

Ein Teil der Betroffenheit resultiert aus einer großen Verunsicherung und Hilflosigkeit – sowie dem Gefühl, dem **fachlich nicht gewachsen** zu sein:

„Und dann is es ja och so, also inwieweit sind denn heute pädagogische Fachkräfte, also da schließ ich mich genau mit ein, och vorbereitet oder, oder ausgebildet, oder was wissen wir denn, wie man mit dieser Kinderarmut umgeht. Wir wissen doch gar nischt drüber. [...] Wie geht man denn mit, mit Kindern, die von Kinderarmut bedroht sind, um? Nor? Wie geht man denn mit Kindern um, die aus diesen, sehr sozial schwachen Familien komm? Wo immer wieder, immer wieder das Gleiche is. [...] Wie reagiert man da? Was macht man mit den Kindern? Nor? Unter welchen Aspekten beobachtet man besonders, und. Das is schwierig. Das hat uns niemand gelernt. [...] Das is, da fehlt uns einfach's Wissen, äh, wie geht man damit um. Wie geht man mit Kinderarmut um. Mh. Es is so. Und dadurch hat der SPMA und ich, wir ham dann ganz, ganz viel ofm Tisch“.[B1Lt 49]

Im Zusammenhang mit Fallbeschreibungen zu den Erscheinungsformen von sozialer Benachteiligung wurden sehr häufig verhaltensauffällige Kinder genannt. **Verhaltensauffälligkeit** ist durch die ErzieherInnen methodisch nicht ohne weiteres zu bewältigen und trifft zudem auf begrenzte personelle Ressourcen:

„Also, es is zum Beispiel ein Kind, die en sehr provokatives Verhalten hat. [...]. Sie ist sehr laut, sehr wild. Ähm, sie schlägt um sich, is aggre-, aggressiv wirklich, also gegenüber anderen Kindern, gegenüber den Erziehern.

[...] Wir fahrn regelmäßig in'n Wald mit den Kindern und sie war in einer Gruppe und sie hat dieses Verhalten über den gesamten Weg dahin gezeigt. Also sowohl in der Bahn als auch außen. Was die Erzieher wirklich an ihre Grenzen gebracht hat. Also wo sie wirklich gesagt ham: 'Das Kind is in dem Fall ni tragbar. Wir a-, müssn noch of die Gruppe achten und wir können ni sozusagen nur of dieses Kind achten' [...]

Wie reagiern wir dann? [...] Weil, es braucht mehr Zeit für dieses Kind und dadurch gibts bestimmte Rahmenbedingungen. Also, sie kann zum Beispiel nich mitkommen, wenn nur zwei Erzieher als Begleitung eingeteilt sind. Sie kann nur mitkommen, wenn mindestens drei Begleitpersonen da sind.

Und das is, ähm, also ich merk das, dass das auch den Erziehern total hilft, die manchmal so diesen Tunnelblick ham, die so in diese Enge gefahrn sind und dann ähnlich überfordert sich ähnlich überfordert fühlen wie die Eltern. [...] und dann zumachen. Und das is ja genau das, was das Kind sozusagen immer wieder erlebt und immer wieder spürt und womit's ni weiter kommt. Genau. Womit sich sein Verhalten verstärkt.“ [A2SP 33]

Bezogen auf diese Aussagen wird deutlich, wie relevant dabei auch die **Anzahl von sozial benachteiligten Kindern** und die Verortung der Kita im Sozialraum ist:

„Also, wenn man jetzt von G. ausgeht, ham wir [...] die Hälfte der Kinder eben aus G. Und die andre Hälfte der Kinder kommt aus angrenzenden Stadtgebieten. Und das macht sich bemerkbar. [...] Weil, die Belastung is spürbar und man, man bemerkt das ja an den Kindern, dass es einfach mehr Anforderungen an die Erzieherinnen stellt, anstrengender is einfach. [...] oder Erzieherinnen den Kindern ja auch ni immer of Grund dieser Gruppengrößen gerade den Kindern ni immer das geben können, was die eigentlich bräuchten. Sei es an Förderung, sei es aber auch an Zeit und Aufmerksamkeit. Ne?“ [A1SP 50]

Die Quantität und die Qualität der Auswirkungen sozialer Benachteiligung von Eltern und die Folgen bei ihren Kindern, die in einer Kita erlebbar werden, wirken wie ein Indikator für die Stabilität und Ausstattung¹⁷⁴ einer Organisation. D.h., wenn dieses Thema mit den entsprechenden Anforderungen an die Organisation präsent ist, zeigt sich am Umgang damit der Zustand der Organisation.

In den Interviews wurde ein weiterer bedeutender Aspekt von Belastung der Organisationen deutlich: **Programme**. Dazu fanden sich Aussagen bei allen Befragten. Insbesondere Einrichtungen in belasteten Sozialräumen werden mit Programmen bedacht, die dort aber als zusätzliche Anforderung erlebt werden und die sogar als ein weiterer Aspekt in die Kumulierung von Belastungsfaktoren eintreten können:

„Ähm, dann war KINET noch nich abgeschlossen, dann kam Handlungsprogramm. Die Kollegen, [...] stand das Gefieder quer, und dann ham wir gesacht: Was solln wir denn zwischen, daneben, neben unserer eigentlichen Arbeit noch zusätzlich machen? Wir schaffen das alles nich mehr. [...] Musstn - ja - tausend - Arbeiten - noch neben der eigentlichen Kinderbetreuung machn. No? Dokumentation, Beobachtungsdokumentation, das Ganze auch mit im Team besprechen, dann die Entwicklungsgespräche. Und diese vielen Sorgen der Eltern auch mit tragn. Also, da warn Kollegen oftmals auch so - hart an der Grenze.“ [A1Lt 27]

„Erst wars natürlich so. Man wusste ni was kommt. [...] Und da ham mir oh gesacht: 'O-or, wieder was'. Nor? (*) So. Wie gesagt, erst Modellprojekt dafür, jetzt simer ja Modellprojekt

¹⁷⁴ Rahmenbedingungen wie Personalschlüssel aber auch professionelle Standards

Inklusion, nu Handlungsprogramm, dieses Bundesprojekt Sprache und Integration. Nor? Ham mir ja alles. Äh, ja, Gott. Was, was denn noch! Kömmer das denn überhaupt noch bewältichn. Und wie krieg ich's ins Team rein. Nor? Also, das muss ja och alles vom Team getragen werden“. [B1Lt 53]

Diese Schilderungen aus Sicht der Leitung offenbart einerseits ihre Schlüsselposition bei der Vermittlung von Programmen in die Organisation. Dabei lassen sich Unterschiede in den Perspektiven der LeiterInnen erkennen, inwieweit sie z.B. das Handlungsprogramm als Ressource erschließen und über den Anforderungsaspekt hinausgehen können. Andererseits ist dieser Befund bedeutsam für die Implementierungsstrategien des Programms. Die Bezugnahme auf die spezifischen Bedingungen in den Kitas wird zur Voraussetzung dafür, inwieweit das Programm überhaupt als Ressource angenommen werden kann. Dieser Aspekt wird in der LeiterInnenbefragung aufgegriffen (siehe Kap. 7.2.4, S. 189).

Hier setzt ein Nebenbefund der Evaluation an, der in das Konzept der „**Sedimentierung**“ gefasst wurde. Programme hinterlassen u.U. sedimentierte Wissensbestände, die z.T. unverbunden nebeneinander stehen – u.a. auch, weil sie als widersprüchliche Anforderungen *interpretiert* und weniger *reflektiert* werden. So werden z.B. einerseits pädagogische Diagnostikinstrumente genutzt, die eine Einschätzung von Entwicklungsdefiziten ermöglichen sollen. Dies kollidiert mit der Kritik am Defizitbegriff innerhalb der programmatischen Ressourcenorientierung – zumindest so, wie beides häufig in der Praxis verstanden wird.

Belege für einen Rückbezug des pädagogischen Handelns auf die Inputs sind partiell vorhanden, lassen aber einen interessanten Zusammenhang erkennen: In Kitas, die kaum programmatische Schlüsselbegriffe verwenden, finden sich eher Hinweise darauf, dass im Sinne verschiedener Programmatiken gehandelt wird. Das belegt die erfolgreiche Aneignung der jeweiligen Konzepte, die in das Handlungswissen integriert wurden und dann nicht mehr expliziert werden.

Umgekehrt finden sich die pädagogischen Intentionen von Programmen nicht zwingend in den Fallbeschreibungen der pädagogischen Praxis wieder, auch wenn die entsprechenden Schlüsselbegriffe dezidiert verwendet werden. Dieser Befund fügt sich in das organisationstheoretische Modell der Entkoppelung¹⁷⁵ ein, das im Kapitel zum Programmzyklusmodell (Kap. 6.4, S. 172) erwähnt wird.

An der Sedimentierung wird einerseits erkennbar, dass die theoretischen Konzepte und Instrumente von Programmen offenbar unzureichend auf die Praxis bezogen und/oder dogmatisch eingeführt und zugleich zu wenig begründet werden. Hinzu kommt, dass die Anforderungen zwar (jeweils) von den Fachkräften

¹⁷⁵Vgl. Meyer/Rowan (1977) u. Walgenbach/Meyer (2008): 29f.; Demnach nutzen Organisationen symbolisches Handeln als eine Strategie, Legitimierung und (Programm-)Ressourcen zu erhalten. Symptomatisch für symbolisches Handeln ist u.a. die Verwendung von „Reformvokabular“ (wie bspw. o.g. Schlüsselbegriffe aus diversen Programmatiken), das lediglich rhetorisch genutzt wird – deren Inhalte aber nicht tatsächlich in das Handlungsrepertoire oder in die Perspektiven der Organisation integriert wurden. Die Umsetzung bleibt bloße Behauptung.

grundsätzlich bejaht werden, aber auf unzureichende Bedingungen treffen – so wie es von Viernickel et al mit dem Begriff „Umsetzungsdilemma“¹⁷⁶ beschrieben wurde.

In der Praxis gelangen also Programme in Organisationen, deren Zustand bei der Programmzuteilung bislang kaum beachtet wurde und deren Fachkräfte top down mit immer neuen inhaltlichen Programmatiken konfrontiert werden. Das Handlungsprogramm hat darauf eine eigene Antwort gesucht. Neben dem Einsatz von SPMA sollte das Programm *einrichtungsbezogen* entwickelt werden. D.h. die Bedarfe in der Kita sollten so präzise wie möglich beantwortet werden – unter der Voraussetzung, dass die Folgen sozialer Benachteiligung bei Kindern bearbeitet würden bzw. bearbeitbar gemacht werden. Der multistrategische Zugang des Handlungsprogramms über präventive, kompensatorische sowie Ressourcen- und Differenzorientierung könnte auch geeignet sein, die beschriebenen „Sedimente“ diverser Programme (und ihrer Strategien) in den Einrichtungen aufzugreifen und zu verbinden.

6.3.2 Handlungsorientierungen: zwischen Betroffenheit und Verantwortung

Im vorangegangenen Kapitel wurden Aspekte von Belastungserleben und ihre Ausprägungen in den Einrichtungen auf der Ebene der Handlungsprogrammkitas beschrieben. In den Befunden zeigten sich allerdings graduelle Unterschiede in der Belastungswahrnehmung zwischen den Einrichtungen. Formal haben alle Kitas im Handlungsprogramm (fach-)personell, strukturell und in der Belegung mit Kindern der Programmzielgruppe gleiche Voraussetzungen und dürften sich in der Wahrnehmung des Belastungsgrades nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Es wurde davon ausgegangen, dass die festgestellten Unterschiede zwischen HP-Kitas auf der Ebene der Organisation und damit wesentlich durch die LeiterInnen bedingt sein könnten. Um dies vertiefend betrachten zu können, wurden zwei Aspekte herausgegriffen, die von den Befragten im Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung gesehen werden

In den Interviews mit den LeiterInnen und SPMA war u.a. danach gefragt worden, worin sich die Folgen von sozialer Benachteiligung bei Kindern und Eltern in der jeweiligen Kita zeigen. Im weiteren Verlauf des Gespräches wurden Belegerzählungen evoziert, mit denen der *Umgang* der Fachkräfte mit den jeweils genannten Erscheinungsformen illustriert bzw. belegt werden sollten. Fragestellung aus dem Interviewleitfaden: „Es gibt gegenwärtig ein großes allgemeine Interesse an der Entwicklung von kleinen Kindern – und in dem Zusammenhang taucht das Schlagwort von sozialer Benachteiligung auf. Wie ist

¹⁷⁶ Viernickel (2014): 251f.

das in Ihrer Einrichtung? [Erscheinungsformen] Wie wird gegenwärtig damit umgegangen? [Beispiele/Belegerzählungen]“¹⁷⁷.

Bereits bei der Benennung der Themen zeigten sich Unterschiede zwischen der Nennung allgemeiner Erscheinungsformen und dem, was die Fachkräfte im Kita-Alltag aktiv beschäftigt. In der Tabelle 11 werden die genannten Themen der GesprächspartnerInnen dargestellt. In der ersten Spalte sind die Befragten mit ihrer Position und der Einrichtung und dem Typus der ausgewählten Einrichtung vermerkt (siehe Abbildung 39: Qualitatives Sampling, S. 136). Daneben wurden die in den Interviews benannten Themen dokumentiert.

Befragte/Kita	Benannte Themen von Erscheinungsformen soz. Benachteiligung in der Kita			Themen der Belegerzählungen
Leitung A1	Partnerwechsel (Mütter)	„Einstellung“ der Eltern (Desinteresse an Kindern u. Kita)	Essengeld (verspätete oder keine Zahlung)	Essengeld
SPMA A1	Kindeswohlgefährdung			Antragstellung allgemein (z.B. Beitragserlass); Essengeld als „Anknüpfungspunkt“ zu Eltern
Leitung A2	Qualität der Kleidung;	Essengeld	Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten	Essengeld (Procedere, Bedeutung, Verhalten der PFK)
SPMA A2	Kleidung + Essengeld	Hygiene	Migration	Verhaltensauffälligkeiten (Belastung PFK/Eltern)
Leitung B1	Suchterkrankung	Alleinerziehende Mütter Bildung	Kleidung + Essengeld	Verhaltensauffälligkeiten (Belastung der PFK)
SPMA B1	Essengeld			Essengeld Kindeswohlgefährdung Verhaltensauffälligkeiten (Belastung der PFK; Verhalten der PFK)
Leitung B2	Sozialgeldbezug	mangelnder Berufsabschluss/ Bildung	Förderbedarf der Kinder	Verhaltensauffälligkeiten (Pädagog. Perspektive auf das Kind + auf PFK)
SPMA B2	Finanzielle Situation / Arbeitslosigkeit	Familiäres Umfeld	Doppelsprachigkeit der Kinder / Eltern	Verhaltensauffälligkeiten (Bedarf d. Kinder/PFK)

Tabelle 11: Genannte Themen von Erscheinungsformen sozialer Benachteiligung in Kitas

Die genannten Erscheinungsformen sind Themen von Handlungsbedarf, die die LeiterInnen in ihrer Einrichtung mit der Erkennbarkeit von sozialer Benachteiligung verbinden. Diese wurden in der Reihenfolge ihrer Nennung geordnet. In der Spalte 5 sind die Themen der Belegerzählungen benannt,

¹⁷⁷ Fragestellung aus dem Interviewleitfaden: „Es gibt gegenwärtig ein großes allgemeines Interesse an der Entwicklung von kleinen Kindern – und in dem Zusammenhang taucht das Schlagwort von sozialer Benachteiligung auf. Wie ist das in Ihrer Einrichtung? [Erscheinungsformen] Wie wird gegenwärtig damit umgegangen? [Beispiele/Belegerzählungen]“.

anhand derer konkrete Situationen und der Umgang mit benannten Problemen beschrieben wurden. Dies geschah meist in ausführlichen Erzählungen zu relativ aktuellen Episoden, anhand derer sich sowohl die Interaktionen mit Kindern, Eltern und im Team nachvollziehen ließen als auch die Perspektiven der Fachkräfte auf die Zielgruppen.

Bei den genannten Erscheinungsformen von sozialer Benachteiligung finden sich tendenzielle Zuschreibungen wie Partnerwechsel von Müttern oder vermeintliches Desinteresse von Eltern (Ltg. A1) neben sachlich nachvollziehbaren Angaben wie mangelnde Qualität der Kleidung, fehlende Bildungs- und Berufsabschlüsse von z.B. sehr jungen Eltern (A2, B1, B2). Auf die Frage nach konkreten Situationen im Praxisvollzug wurden Ereignisse geschildert, die diese Themen vergleichsweise weniger berührten. Es fällt auf, dass sich die Belegerzählungen lediglich in Bezug auf „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Essengeld“ mit den zuvor im Interview genannten Erscheinungsformen decken.

In den Belegerzählungen dominieren die Themen der Bearbeitung von (1) Verhaltensauffälligkeiten einzelner Kinder und von (2) Essengeldschulden der Eltern.

6.3.2.1 Verhaltensauffälligkeiten

Wie bereits in Kapitel 6.3.1 beschrieben, nimmt herausforderndes Verhalten der Kinder als Belastung großen Raum in der geschilderten Alltagspraxis ein. Die Einordnung als Folge von sozialer Benachteiligung tritt in den Beschreibungen in den Hintergrund und wird nur in einigen der Berichte nachvollziehbar. Daran zeigt sich hier die Überschneidung der Perspektiven von Programm und Praxis (siehe Kap. 6.4.2, S. 174): Im pädagogischen Alltag werden Herausforderungen i.d.R. nicht danach unterschieden, inwieweit soziale Benachteiligung ursächlich für schwierige Situationen mit Kindern sein könnte, sondern wie sie unmittelbar bewältigt werden können. Der Rückgriff auf Kontextwissen zu Lebensbedingungen der Kinder und Eltern erfolgt nur dann, wenn Annahmen über einen entsprechenden Zusammenhang naheliegend sind. Die entsprechende Einordnung in den Kontext von sozialer Benachteiligung war durch die Rahmung des Interviews als Erhebung zur Evaluation des Handlungsprogramms induziert worden. Wesentlich sichtbarer aber wird im Material die Bedeutung des Belastungsaspektes von herausforderndem Verhalten einzelner Kinder für die Fachkräfte (siehe Kap. 6.3.1.)

Dies kann als ein Beleg für die Annahme der frühpädagogischen Fokussierung (siehe Abbildung 41) mit ihrer Ausrichtung an Normalität und Gruppe gesehen werden. Es wird nachvollziehbar, dass erlebte Belastungen und begrenzte Möglichkeiten in der Bearbeitung die Ressourcen der Fachkräfte in diesen Situationen binden. Maßgeblich ist dann, wie viel Unterstützung die ErzieherInnen durch ihre Leitung, das Team und externe Fachkräfte erhalten. An diesem Schnittpunkt agieren auch die SPMA, die in diesen

problematischen Situationen von den PFK angefragt werden oder sich anbieten. Wie stark dadurch die Wahrnehmung des Handlungsbedarfes durch die SPMA beeinflusst wird, lässt sich daran erkennen, dass die SPMA ihrerseits ganz überwiegend konkrete Situationen dazu schildern (SPMA A2, B1, B2). Die Dynamik, die durch herausforderndes Verhalten der Kinder und das daraus resultierende Belastungserleben entsteht, wird auf die Entwicklung des Aufgabenfeldes der SPMA bezogen und im Kapitel „Komplementierung“ 6.3.3.1ff eingeordnet.

6.3.2.2 Essengeldschulden

Das zweite dominierende Thema in den Beschreibungen zur Praxisrelevanz von Erscheinungsformen sozialer Benachteiligung in den Kitas sind Essengeldschulden und deren Bearbeitung. Dieser Aspekt verdient besondere Beachtung, da hier – anders als bei den o.g. Verhaltensauffälligkeiten – der Zusammenhang zu sozialer Benachteiligung objektiv höher ist. Das wird auch daran erkennbar, dass die Essengeldschulden bereits im allgemeinen Teil (Erscheinungsformen, siehe Tabelle 11, Spalten 2-4) durch die Befragten häufiger benannt wurden. Dass Eltern das Essengeld für die Mittagsversorgung ihrer Kinder nicht zahlen (können), ist in Programmeinrichtungen häufig an der Tagesordnung.

Darüberhinaus ist dieses Thema auch deshalb von Interesse, weil Befunde der qualitativen Auswertung ergaben, dass Aspekte der Organisationskultur beim Umgang mit Essengeldschulden erkennbar werden. Im Vergleich zwischen den Einrichtungen lassen sich diese Ergebnisse in großen Teilen dem Belastungserleben zuordnen, die in den Bedarfspektiven des qualitativen Samplings konstruiert wurde (siehe Kap. 5.2, S. 130). Die Typisierung A steht für Organisationen mit höherer Belastungswahrnehmung.

Wie in der Tabelle sichtbar ist, benennen die Befragten aus drei Kitas (A1, A2, B1) Essengeldschulden zunächst neben anderen Erscheinungsformen sozialer Benachteiligung und illustrierten dies mit detaillierten Beschreibungen des Umgangs damit. In einer Kita (B2) jedoch blieb das Thema sowohl durch die Leitung als auch durch die SPMA im Interview zunächst komplett unbenannt, so dass exmanent nachgefragt wurde. Es wurde davon ausgegangen, dass auch in dieser Handlungsprogramm-Kita Eltern Probleme mit der Bezahlung des Essengeldes haben. Daran schloss die Annahme an, dass (1) in den Kitas gleiche Phänomene unterschiedlich bewertet werden und (2) daraus verschiedene Handlungsoptionen erwachsen. Diese unterschiedliche Relevanz von Essengeldschulden im Einrichtungsgeschehen der Kitas ermöglichte eine Kontrastierung, in deren Ergebnis Handlungsorientierungen konzeptualisierbar wurden (Kap. 6.3.2.3).

Zunächst lassen sich zwei verschiedene Umgangsweisen beschreiben. In den drei genannten Einrichtungen, die dezidiert Essengeldschulden als zu bearbeitende Auswirkungen von sozialer Benachteiligung im Kita-Alltag nannten, wird z.T. ein hoher Aufwand betrieben und meist die SPMA dabei stark einbezogen. Die Aussagen wurden zusammengefasst und stehen hier exemplarisch für das

„Essengeld-Procedere 1“. Die Aussagen von Leitung und SPMA der Kita (B2) werden dem „Essengeld-Procedere 2“ gegenübergestellt. Damit sind zwei grundsätzlich unterscheidbare Perspektiven erkennbar, aus denen verschiedene Vorgehensweisen mit unterschiedlichem organisatorischen Belastungspotenzial erwachsen. Darüberhinaus verdeutlichen sie auch die Relevanz von Fachlichkeit und Haltung gegenüber sozial benachteiligten Eltern.

„Essengeld-Procedere 1“:

Das Vorgehen im „Essengeld-Procedere 1“ ist durch einen hohen Aufwand und unklare Zuständigkeiten bzw. Verantwortlichkeiten geprägt. Obwohl den Eltern als Vertragspartner für die Mittagsversorgung formal der Caterer und nicht die Kita bzw. deren Träger gegenüber steht, wird die Bearbeitung von Schulden durch die jeweiligen Kitas übernommen – obwohl diese lediglich Orte der Vertragserfüllung sind. Bei Schulden einzelner Eltern übergibt der Caterer i.d.R. der Einrichtungsleitung eine sogenannte „Sperrliste“. Darauf sind alle Kinder vermerkt, die kein Mittagessen erhalten. Für diesen Fall gibt es i.d.R. zwei alternative Regelungen, die je nach Einrichtung unterschiedlich benannt und realisiert werden. Entweder (1) soll das Kind bei unbezahlten Mahlzeiten vor dem Mittagessen abgeholt werden oder (2) die Eltern werden gebeten, dem Kind etwas zu Essen mitzugeben („Kaltverpflegung“). Eine inoffiziell offenbar häufig praktizierte Option ist auch, dass die ErzieherInnen das gelieferte Essen so aufteilen, dass auch die so genannten „Sperrkinder“ davon eine Mahlzeit erhalten:

„[...] und die Kollegen am Kind ham eigentlich das Problem, wenn en Kind gesperrt is, sozusagen das Essn, [...] - wird ja ne Portion weniger geliefert - die müssen also das Essn für ihre Gruppe, was die dann weniger habn, of die gleiche Anzahl Kinder verteiln. Das heißt die, schau'n eigentlich: Oh Gott, die abgezählten Schnitzel - wie verteil ich die jetzt, so dass alle satt werden, no?“ (B1 SP 17)

Parallel werden die Eltern durch die Leitung, die SPMA und auch durch die ErzieherInnen aufgefordert, das Essengeld zu begleichen. Die Bearbeitung der Essengeldschulden liegt oft in den Händen der SPMA, die diese Aufgabe auch als „Anknüpfungspunkt“ beschreiben (A1/B1), um mit der Zielgruppe des Programms in Kontakt zu kommen und ihrem professionellen Verständnis folgend eine Fallbearbeitung zu entwickeln („Woran liegt's?“, B1 SP 17). Das reicht von der Unterstützung bei Antragstellung auf Ermäßigung des Essengeldes bis hin zu Schuldenmanagement. Aber auch LeiterInnen befassen sich intensiv damit und agieren z.T. fordernd:

„Da sind wir halt, äh, sehr, äh, dahinter, [...] damit [den Familien] klar wird, dass das Essengeld ene Pflichtveranstaltung ist hier. [...] Na, da muss man halt och immer wieder Familien anschubsen, [...] Ja, manchmal isses so, dass man einfach och eher mal - nich mehr drum bittet, sondern halt mehr fast anweist [...] und damit haben wir das dann.“ (A1 Lt 13)

Dieses Engagement reicht von Einzelgesprächen bis hin zum direktiven Abkassieren der Eltern:

„Wenn Sie das Geld bekommen, dann geben Sie uns das ab, Sie kriegen dafür die Quittung“. Und wenn wir's dann, wenn dann der Tag mit der Rechnung kommt, [...] dann kann das eingezahlt werden, dann is das Geld da. Also, no? Eigentlich [wird] das Geld abgenommen, damit sie's nicht ausgeben können.“ (A1 Lt 19)

Daneben verhandeln SPMA oder LeiterInnen mit dem Caterer darüber, mehr Essen zu schicken und/oder sich auf flexible Zahlungsmodalitäten einzulassen.

All dies geschieht, um dem Kind die beiden o.g. Alternativen zu ersparen: Das Abholen aus der Kita vor dem Essen oder die Mitgabe von Essen durch die Eltern gelten in diesen Einrichtungen als suboptimale Lösung. Einerseits möchte man die Kinder in der Kita halten, andererseits wird in der Kaltverpflegung eine Benachteiligung gesehen, so dass beide Alternativen meist nicht durchgesetzt werden:

„Wo gehts dem Kind dann besser? Äh, wenn wir’s jetzt vor dem Essen abholen lassen, damit es aufgrund der Schnitte auf dem Tisch eben nich, ähm, ausgegrenzt wird, äh, oder wenn es hier is, ähm, und wir einfach schau, dass wir das Essen gut verteiln.“ (A2 Lt 8)

„Wir wolln ni, dass en Kind ausgegrenzt wird, weil die Eltern das Essengeld ni bezahlen könn.“ (B1 SP 17)

Diese Aussagen wirken vordergründig betroffen und beteiligt. Die Kehrseite dieser Betroffenheit ist aber eine Abwertung der Eltern oder auch der Kinder. So wird nicht deutlich, worin die befürchtete Ausgrenzung besteht und durch wen sie erfolgen würde. Implizit wird offenbar davon ausgegangen, dass die Kinder, die an der Mittagsversorgung teilnehmen, die Kinder mit Kaltverpflegung ausgrenzen. Diese Annahme wird nicht durch eine konkrete Situationsbeschreibung belegt. Im oben genannten Beispiel (A1 Lt 19) zeigen sich darüber hinaus Deutungen, aufgrund derer die betreffenden Eltern entweder entmündigend behandelt werden (wie durch obiges „Abkassieren“) oder ein durch sie mitgegebenes Essen als Ausgrenzung des Kindes von der Mehrheit interpretiert wird.

Daran schließt sich ein weiterer Befund an: Die Qualität des Essens, das die Kinder von ihren Eltern erhalten, wird zum Gegenstand von normativer Bewertung und motiviert die Regulierungsaktivitäten der Fachkräfte:

„Da sind wir och en bisschen stolz drauf, weil wir wissen, dass die Kinder, wo’s so bisschen im Argen ist, dann halt och keen Mittagessen gekocht bekommen. Dann gibts halt irgendwas auch vom Bäcker oder so ne Milchschnitte oder so. [...] das hat keen Nährwert, das is einfach nich unser Anspruch.“ (A1 Lt 13)

Der „Anspruch“ der Kita wird hier über die Möglichkeiten und/oder Präferenzen der Eltern gestellt. Die Fachkräfte werden in ihrem Bemühen erkennbar, die Kinder vor ihren Eltern zu schützen und es kommt auch an anderen Stellen des Interviews kein Zweifel an der Richtigkeit dieser Perspektive auf. Aus dieser Handlungsorientierung resultiert das entsprechende Engagement.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zur Bearbeitung der Essengeldschulden ein umfangreiches Procedere entwickelt wurde, das einen festen Platz in den Abläufen der Organisation hat und sowohl Leitungspersonen und ErzieherInnen als auch die SPMA intensiv beschäftigt. Die Perspektive auf die betreffenden Kinder und Eltern ist von Zuschreibungen geprägt, woraus direktives Handeln abgeleitet wird.

Dem gegenüber steht ein alternativer Umgang:

„Essengeld-Procedere 2“:

Das „Essengeld-Procedere 2“ beinhaltet, wie oben beschrieben, keine besonders aufwändigen Aktivitäten, die in der Organisation kaum nennenswerten Raum einnehmen und die Abläufe belasten. Die Bearbeitung der Essengeldschulden liegt in der Kita (B 2) in der Hand des Leitungsteams. Die SPMA wird nur in Ausnahmefällen aktiv – z.B. durch die Unterstützung bei Antragstellung auf Ermäßigung. Auch hier gilt das Anliegen, die Kinder in der Kita zu halten. Der wesentliche Unterschied zu oben besteht darin, dass durch die Eltern mitgegebene Kaltverpflegung eine legitime Alternative darstellt. Diese Option wird von der Leitung weder als Benachteiligung interpretiert noch als Risiko für Ausgrenzung des Kindes in der Gruppe:

„Also ich hab [...] immer wieder ma paar of der Liste. [...] Das hat sich dann in zwee Tagen erledigt. Dann bringen die für die Zeit Kaltverpflegung mit. Das machen die Eltern zack-zack.“ (B2 Lt 125)

Dadurch erspart sich diese Einrichtung den Aufwand, über die ErzieherInnen die Eltern zu kontaktieren, schriftlich und mündlich zu mahnen, Geld vorab zu kassieren und an den Caterer weiterzureichen, Schuldenmanagement zu betreiben, mit dem Caterer über Zahlungsmodalitäten oder großzügige Portionen zu verhandeln und letztlich das gelieferte Essen in mehr Portionen aufzuteilen, als bezahlt sind. Dieses Vorgehen wird durch die Befragten über eine Priorisierung von Grundbedürfnissen der Kinder begründet:

„Also mir gehts an dem Punkt darum, dass das Kind was zu Essen hat. No? Also das is erstmal das ist das Minimum. [...] Wenn das Kind nix zu Essen hätte, [...] dann schrilln bei mir echt absolut alle Alarmglocken, weil das is'n so wesentliches und essentielles Grundbedürfnis [...] Ähm, im Normalfall achten die Eltern darauf, dass ihre Kinder was zu Essen bekomm [...]. Das is für mich en sehr positives Zeichen, weil die wissen: Es ist ganz wichtig, dass mein Kind was zu Essen hat, mittags in der Kita“ (B2 SP 66)

Dabei wird die Qualität des Essens nicht zum Gegenstand von Bewertung, sondern die Eltern werden respektiert und in ihrer Verantwortung wahrgenommen. Die fachliche Perspektive wird nicht ausgeblendet, sondern es wird zwischen Minimum und Optimum abgewogen und die Situation sowie möglicherweise auch der Eigensinn der betreffenden Eltern respektiert.

Die Idee der Benachteiligung kommt bei den befragten Fachkräften nicht auf, da dieses Grundverständnis der Situation mit großem Selbstverständnis praktiziert wird. Das überträgt sich auf die Gruppensituation, in der die Kaltverpflegung einiger Kinder eher Gegenstand von *Interesse* anstatt von Mitleid oder Ausgrenzung sind – was durch die Fachkraft konkret belegt werden kann:

„Also wenn die ihre Sachen von Zuhause mitbring, hab ich bisher - ich war ja bei einzelnen Essenssituationen auch schon dabei, wo das so war - wenig Nachfragen oder gar keine gehabt. Eher, es ging dann eher darum: 'Was hast'n Du?'. Ja? Das is natürlich, da wird auch gekuckt.“ (B2 SP 68)

Die Perspektive der Fachkräfte scheint hier maßgeblich dafür, dass die Idee von Ausgrenzung bei den anderen Kindern nicht entsteht:

„Die fragen dann halt: 'Na, warum hatt'n der Soundso oder die Soundso [...] andres Essen', Und dann sagt man halt: 'Na ja, die Mama und Papa, die ham das mitgegeben, damit der jetzt auch was, äh, zu Essen hat'. Ähm, und oft is das für Kinder dann auch okey, dass die en andres Essen hat. So.“ (B2 SP 66)

Im Gegenteil: Die Situation wird als pädagogischer Anlass genutzt, um differenzorientiert zu arbeiten:

„Ähm, aber wenn zum Beispiel der eene kleene Junge hier drüben, der muslimische Eltern hat, äh, andres Essen kriegt, dann heißt es: 'Ah, der hat heute schon wieder andres Essen! Warum hatn der andres Essen jetzt? Warum kriegt'n der was andres? Warum hab'n wir'n das nich auch?'. So. Und 'Was is'n da eigentlich anders?'. So. Dass man [das] dann eher gleich wieder als Anlass mal nehmen und nutzen kann, dazu auch toll ins Gespräch zu komm mit den Kindern. So. Ne? Was auch wirklich super aufgegriffen wird von den Erzieherinnen. Also das hab ich bisher noch nich anders erlebt.“ (B2 SP 68)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass hier fachliche Kriterien an Stelle von alltagstheoretischen Deutungen stehen. Die Einschätzung und Priorisierung der Erfüllung von Grundbedürfnissen wird sachlich gehandhabt. Die Eltern werden (auch an anderen Stellen der Interviews mit diesen Fachkräften) nicht mit normativen Bewertungen versehen. Ihnen wird Verantwortlichkeit selbstverständlich zugetraut und zugestanden. Im Gegensatz zum Procedere 1 wird den Kindern in der Gruppe Neugier und Interesse ermöglicht. Die Situation wird nicht normativ interpretiert, sondern pädagogisch genutzt, indem die Unterschiede aufgegriffen werden. Und nicht zuletzt lässt sich hier eine effiziente Ressourcenverwendung erkennen, durch die Personal, Zeit sowie die Programmressource SPMA für andere Herausforderungen zur Verfügung stehen.

Das Interessante an den oben zitierten Aussagen ist, dass sowohl die Leiterin als auch die SPMA und die PFK offenkundig in Übereinstimmung arbeiten. Das lässt den Rückschluss zu, dass die Leitung einen wesentlichen Einfluss auf die Handlungsorientierungen in ihrer Einrichtung hat. Inwiefern Handlungsorientierung auch das Belastungserleben beeinflusst, wird im Rahmen der LeiterInnenbefragung vertiefend betrachtet.

6.3.2.3 Wissen und Handeln zwischen Betroffenheit und Verantwortung

Die oben identifizierten Modi im Umgang mit Essengeldschulden dienten der Bildung von Hypothesen, mit denen erneut an das Material herangegangen wurde, um weitere Merkmale der Organisationskulturen und ihrer Leitung ableiten zu können. Dies erschien sinnvoll, da anzunehmen war, dass diese Perspektiven Einfluss auf die Implementierung von Programmen und ihrer Ziele sowie auf die Verwendung von Ressourcen haben.

Es wurden zwei Dimensionen gebildet, die an die Kompetenzaspekte Wissen und Handeln anschließen. Die Dimension der y-Achse bildet die Fachkraft-Orientierung anhand von mehr oder weniger genutztem Wissen ab, dessen Ausprägungen sich als subjektiv oder objektiv beschreiben lassen. Damit sind hier Kriterien gemeint, auf die von den Fachkräften bei der Einschätzung von sozialer Benachteiligung oder

bei der Situations- und Personenbeschreibung der Kinder und Eltern zurückgegriffen wird. Diese Begründungszusammenhänge werden durch Explikation von eher subjektiven Faktoren (Deutungen, Alltagstheorien und Zuschreibungen) oder tendenziell objektiven Faktoren (fachliches u. sachliches Wissen zu Hintergründen und Erscheinungsformen von sozialer Benachteiligung) erkennbar.

Die X-Achse bildet die Dimension des beschriebenen Handelns ab. Die im Material auffindbaren Handlungsorientierungen spannen sich zwischen „Betroffenheit“ (exemplarisch Essengeld-Procedere 1) und „Verantwortung“ (Essengeld-Procedere 2) auf. Die Beschreibungen unterscheiden sich durch den Grad an Differenzierung.

Die Handlungsorientierung per „Verantwortung“ ist daran zu erkennen, dass fachliche, tendenziell objektive Kriterien genutzt werden. Es fällt auf, dass die Belegerzählungen detailliert und konkret sind: Es gibt nicht *die* armen Kinder, sondern es geht um *das* konkrete Kind. Das Kind und seine Eltern werden in den Erzählungen neutral dargestellt, ohne Mitleid oder Schuldzuschreibung. Die Eltern werden konkret nachvollziehbar in ihrer Verantwortung gesehen¹⁷⁸. Das Verhalten von Eltern und Kindern wird nicht normativ interpretiert, worin sich die Anwendung von Differenzkompetenz zeigt.

Die Handlungsorientierung durch „Betroffenheit“ ist erkennbar in der überwiegenden Verallgemeinerung der Zielgruppe, d.h. Einzelfälle werden pluralisiert: *Die* Eltern können mit Geld nicht umgehen und geben ihren Kindern minderwertiges Essen mit. Daran wird erkennbar, wie die Fachkräfte eine Etikettierungsstrategie nutzen und „diese“ Eltern einem (anderen) Milieu zuordnen, das mit einschlägigen Attributierungen belegt wird (und aus dem es offenbar kein Entrinnen geben kann). Hier knüpfen sich nahtlos normative Interpretationen an. Die Beschreibung des eigenen Handelns mündet in ein „Kümmern“, d.h., es wird eine gewisse Allzuständigkeit der Fachkraft abgeleitet: Es geht ihr dann um weit mehr, als für die Mahlzeit des Kindes zu sorgen. Vielmehr wird daraus die Berechtigung gezogen, asymmetrische Strategien in der Beziehung zu den Eltern zu nutzen – die agitiert und „abkassiert“ werden.

Das Schema dient dazu, den Zusammenhang zwischen dem Gehalt der Begründungszusammenhänge sowie Perspektiven und den identifizierten Handlungsorientierungen abzubilden. Die Einordnung der jeweiligen Einrichtungen (farblich gekennzeichnet wie in Tabelle 11, S. 156) wurde hier lediglich hypothetisch und zur Veranschaulichung vorgenommen, da die Dimensionen für eine Objektivierung detailliert operationalisiert werden müssten.

¹⁷⁸ Hier findet sich auch ein auffallender Beleg für die „Sedimentierung“: die Handlungsorientierung der Verantwortung verwendet den Begriff „Verantwortung“ nicht. Der Modus der Betroffenheit bedient sich des Begriffes dagegen häufiger.

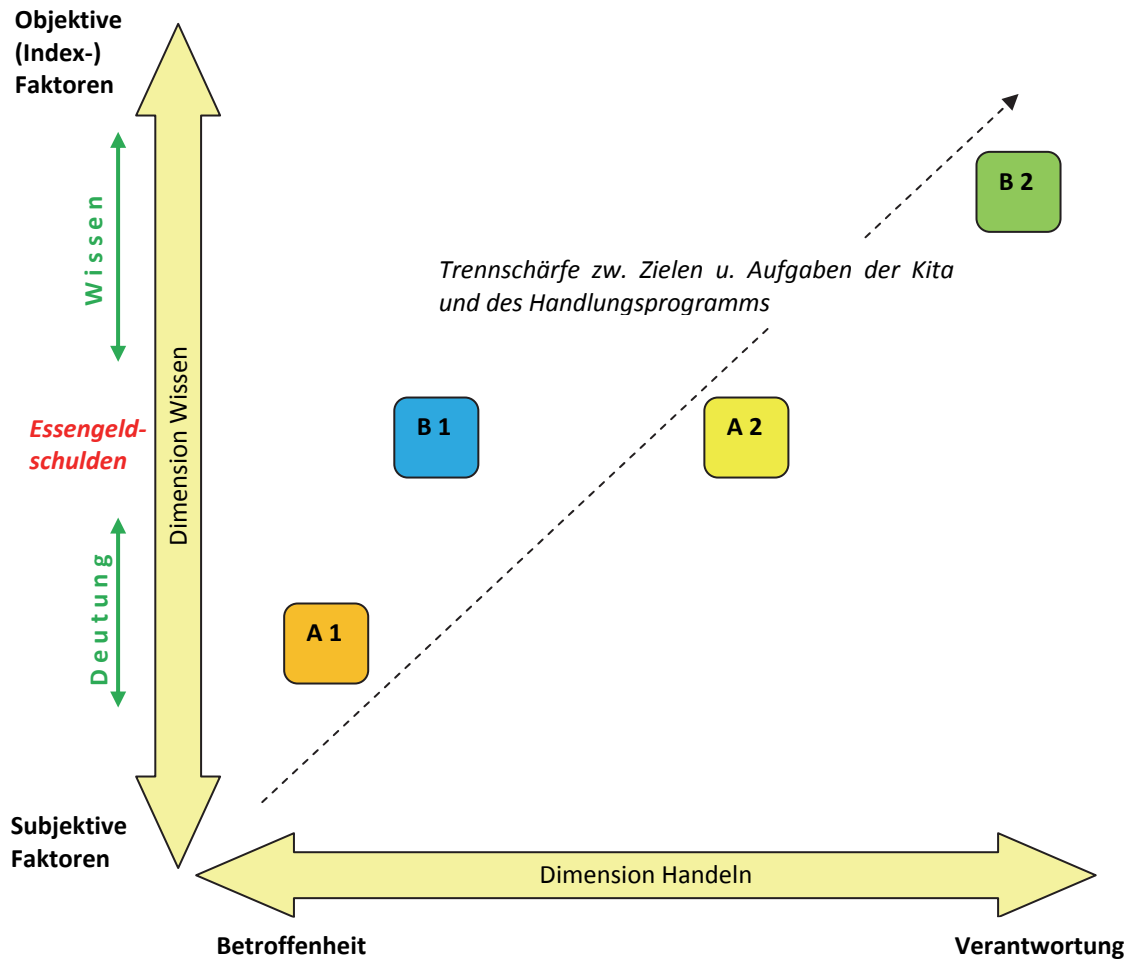


Abbildung 42: Handlungsorientierungen von Pädagogischen Fachkräften

Die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen offenbarte einen weiteren (hypothetischen) Zusammenhang mit dem Problem der Trennschärfe zwischen Eigenbedarfswahrnehmung und Programmbedarf: Einrichtungen, die die Handlungsorientierung der Verantwortung nutzen, teilen die Ziele des Programms eher und nutzen die Ressourcen (SPMA) programmgerechter. In Kitas, die sich dem Modus der Betroffenheit zuordnen lassen, wird der Einsatz der Ressourcen weniger nah an den Zielen des Programms ausgerichtet, da die Ziele offenbar weniger bereitwillig übernommen werden und/oder weniger anschlussfähig sind. Dieser Aspekt wird im Kapitel 6.4.2 (S. 174) näher betrachtet und in der LeiterInnenbefragung überprüft (siehe Kap. 7.2.5 ff).

6.3.3 Wirkungen der SPMA – „Komplementierung“ und „Medium“

Im Wirkungsmodell (Abbildung 43) wird insbesondere die Schlüsselrolle SPMA deutlich. Die im Material identifizierten Handlungsformen erweitern und differenzieren die entwickelte Programmtheorie.

Im Einzelnen wurde erkennbar, wie die SPMA im Rahmen ihrer Professionslogik der Sozialen Arbeit wirken: Wie sie Bedarfe identifizieren und darauf reagieren. Dies geschieht nahezu spontan und in unmittelbarer Abstimmung mit den Belastungen, Herausforderungen, Bedingungen und Bedürfnissen, die sie bei Kindern, Eltern und Fachkräften in den Kitas vorfinden.

Ohne dass Rahmenbedingungen oder die professionellen Strukturen (Qualifikation PFK) erweiterbar gewesen wären, sehen sich die Kitas einem großen institutionellem Druck ausgesetzt und entwickelten Strategien, damit umzugehen – in den Grenzen, die durch Organisationskulturen markiert sind.

Vor diesem Hintergrund wurden die Begriffe „**Komplementierung**“ und „**Medium**“ gewählt, unter denen sich die Befunde der Arbeit der SPMA in den Kitas subsumieren lassen und die im Folgenden beschrieben werden. Komplementierung wird hier im Sinne von „Vervollständigung“ verwendet und soll eine Dimension von Wirksamkeit bezeichnen, die über „Ergänzung“ oder „Unterstützung“ hinaus reicht. Es bezeichnet eine Form von Kompensation, die möglich wird, weil Anforderungen an die Programmeinrichtungen auf ihre Voraussetzungen bezogen werden.

Das Konzept „Medium“ bezeichnet eine vermittelnde Funktion der SPMA auf verschiedenen Ebenen.

6.3.3.1 „Komplementierung“

Das HP kann als Komplementierung auf den Ebenen Organisation und Fachkraft verstanden werden – d.h., die Anforderungen an Kitas mit limitierten Möglichkeiten erfahren mithin eine qualitative – und weniger eine quantitative - Entsprechung in Form von spezifischen Ressourcen. Diese Ressourcen bestehen in den SPMA sowie in der wissenschaftliche Praxisbegleitung und deren vielfältige Angebote.

In der Dimension Komplementierung finden sich drei Handlungsstrategien, die sich nach ihrem Ansatzpunkt und ihrer Reichweite unterscheiden lassen. Den Begriffen sind zur Verdeutlichung jeweils synonyme Beschreibungen vorangestellt, bevor sie mit Belegstellen aus den Interviews illustriert werden.

- **Stärkung:**

Stärkung beinhaltet Aspekte von Energie zuführen, Nähren, Bejahen, Bestätigen, Anerkennen, Verstehen, Respektieren, Glauben, Zutrauen - als Reaktion auf Schwäche und Unsicherheit. Stärkung ist eher substanziell und auf die Persönlichkeit der AdressatIn bezogen. Im Handlungsprogramm setzt Stärkung deutlich erkennbar bei Verunsicherungen der Fachkräfte an - z.B. gegenüber Eltern und herausfordernden Kindern, sowie bei Erschöpfung und zielt auf nachhaltige Wirkung.

„Wir kucken uns an: Was hab ich beobachtet, was seh ich von dem, wo kann ich sie [die PFK] voll und ganz bestätigen, [...] wo macht sie sich Sorgen, wo sie sich erstmal noch nicht so viele Sorgen machen muss, und vor allen darein gehend: wie machen wir denn jetzt damit weiter“.[B2SP]

„Das is die größte Verunsicherung, die ich bisher bei (*jeglichen Erzieherinnen festgestellt hab). Elternarbeit is ganz viel mit Angst behaftet. [...] dass sie [...] deswegen ja auch aktiv auf mich draufzukomm und sagen: 'Hier, schau doch mal, und was is'n da noch möglich, und was wär'n da noch anders machbar'. [...] Das funktioniert einfach nich. Sondern ich arbeite ganz viel über positive Bestärkung“ [B2SP]

Stärkung ist weniger durch konkrete Interaktionsformen erkennbar als vielmehr in der Art und Weise, *wie* die SPMA auf die PFK reagieren und *wie* sie mit ihnen kommunizieren.

- **Entlastung:**

Beim Entlasten geht es darum, etwas abzunehmen (anders als beim Unterstützen), das Fortkommen ermöglichen, sich zur Verfügung stellen, (tragende) Verbindungen herzustellen. Im HP wird Entlastung situativ sowie methodisch wirksam und ermöglicht eine mittelfristige Reichweite der Effekte.

„Dass die das nich immer alles alleine tragen müssen [Entlastung]. Ähm, und dann schaut man: wer übernimmt welche Aufgabe. Weil, was ich schon mache, is, dass ich auch versuche an bestimmten Punkten, grade wenns um schwierigere Fälle geht, ähm, sie zu entlasten.“ [B2SP]

„Also da Druck rauszunehmen, und och zu sagn: 'Das is ni nur dein Problem, das is'n Problem des ganzn Teams, das heißt, wir bringen das ins Team'. Na? Also das is och oft schon ne Entlastung“ .[B1SP]

Der Entlastung wird durch eine hohe Ansprechbarkeit der SPMA der Boden bereitet - aktiv signalisiert durch Nachfragen der SozialarbeiterInnen. Einerseits wird von den PFK die Form von Entlastungsgesprächen („einfach mal zuhören“) genutzt, andererseits wird situative Entlastung durch 1:1 Betreuung von Kindern ermöglicht oder es werden (schwierige) Elterngespräche begleitet. Die SPMA übernehmen darüber hinaus fachfremde Kontakte, sind AnsprechpartnerInnen für den ASD und für Ämter. Als Entlastung werden auch von den PFK gewünschte Feedbacks durch die SPMA erlebt.

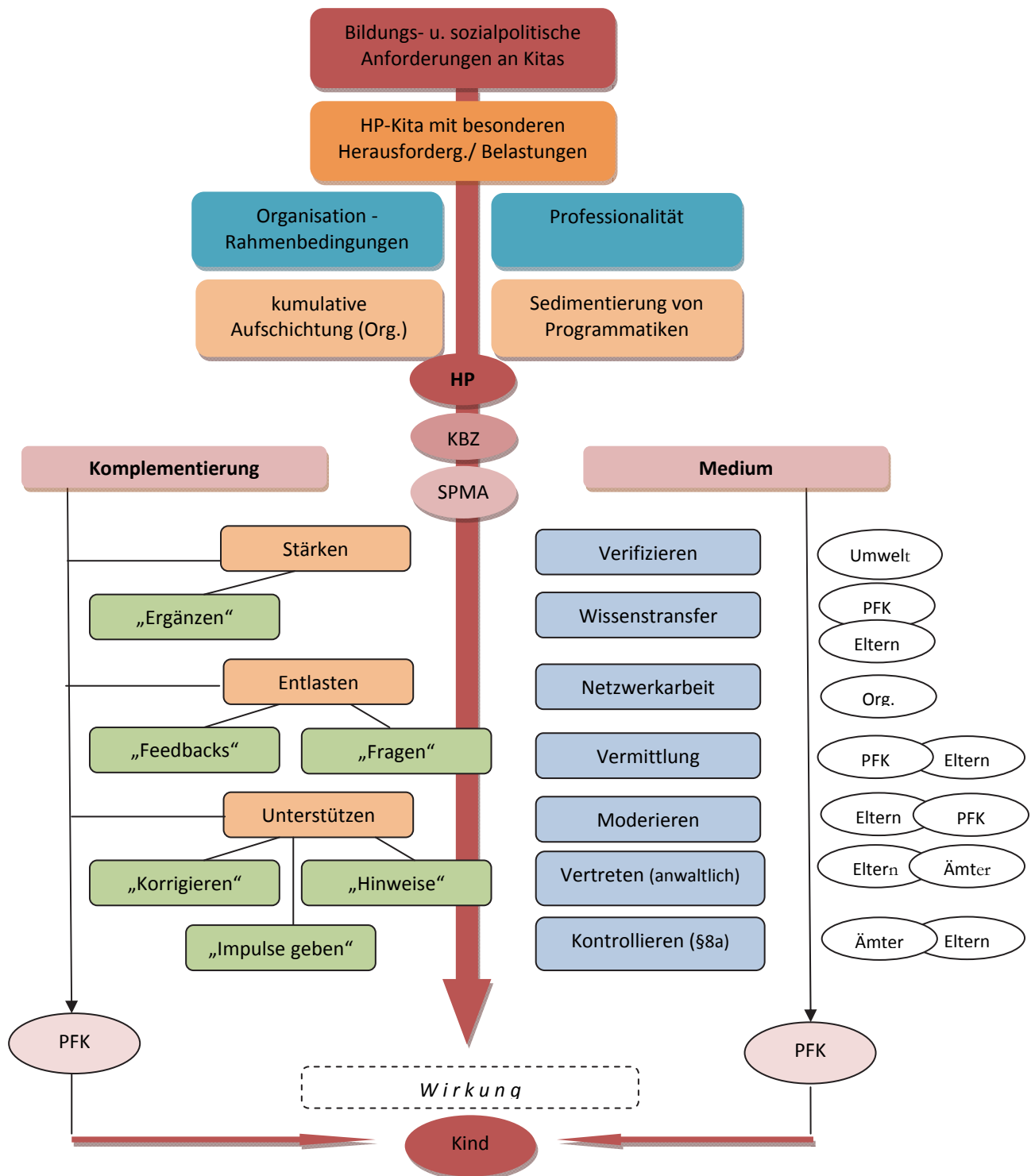


Abbildung 43: Wirkmodell des Handlungsprogramms

- **Unterstützung:**

Unterstützung beinhaltet Angebote für potentielle Unsicherheit und Belastung, ist eher präventiv gerichtet, ist ein Zutun/eine Hilfe ohne essentielle Not, auf einen Moment / Situation bezogen, „gibt

etwas an die Hand“. Im HP ist es die Handlungsform, die den Alltag der SPMA in der Kita am meisten strukturiert, aber auch stark situativ geprägt ist. Unterstützung bezieht sich deutlich nicht nur auf die Fachkräfte, sondern auch auf Eltern.

„Was kann ich daran ergänzen - wens überhaupt was zu ergänzen gibt - ganz oft ham die nämlich schon ihrn Weg und brauchen einfach noch mal jemanden, mit dem se da zusamm drauf kuckn könn“ [B2SP]

„Und das funktioniert meistens in Verbindung mit Unterstützung bei Antragstellung für Essengeldermäßigung, weil oft ham die [Eltern] das ni hingekriegt und ni gemacht, ähm, dass mer schaut: Angebot für die Familie: 'Wir unterstützn Sie, sprich: Antragstellung, äh, Beratung, was könn Sie noch machn, ähm, wo könn Sie noch hingehn, und, ähm, Sie könn hier das abstottern!.'“ [B1SP]

Unterstützung wird bei thematischer Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Alltag mit Blick auf herausfordernde Kinder konkret. Dort setzen auch fachliche Beratung und Fallbesprechungen sowie kollegiale Fallberatungen an. Der Transfer von Wissen und Methoden ist den Unterstützungsformaten zuzuordnen, ebenso wie die Organisation von Hilfsangeboten (Supervision, thematische Inputs). In Bezug auf Eltern bereiten die SPMA gemeinsam mit PFK auf deren Wunsch Gespräche mit Eltern vor und moderieren sie auf Anfrage.

Die SPMA unterstützen Eltern bei der Antragstellung für Ermäßigungen, bisweilen mit Aspekten von Schuldenmanagement. Sie vermitteln externe Angebote der Sozialen Arbeit und beraten z.T. auch bei Erziehungsfragen.

Die Entwicklung dieser Strategien lassen sich in die Programmtheorie einordnen, da sie wesentlich durch zwei Aspekte stimuliert sind: Einerseits die (1) Reaktion auf die jeweiligen Situationen und Bedarfe in den Kitas – und andererseits als (2) Voraussetzung, überhaupt Implementierung zu ermöglichen. So lassen sich in Bezug auf die Entwicklung der Aufgabenfelder Differenzen und Unsicherheiten in Hinblick auf die Programmziele erkennen, die dann „nachverhandelt“ werden und zu einem gewissen Abstimmungsaufwand zwischen Programmsteuerung, Programmentwicklung (KBZ), SPMA und Kita-Leitung führen.

Dieser Konflikt wird im Kapitel auf der Ebene von Organisation erörtert. Wesentlich ist hier der Eindruck, dass – in unterschiedlichem Maße – die SPMA stets AgentInnen des Handlungsprogramms sind.

6.3.3.2 „Medium“

Die Befunde zur Dimension „Medium“ beschreiben die Vermittlungsfunktion der SPMA – einmal in Bezug auf das Programm (als AgentInnen des HP) , und zum anderen zwischen verschiedenen Beteiligten und AkteurInnen auf den Ebenen von Institutioneller Umwelt, Fachkräften, Eltern, Ämtern oder im Rahmen von Netzwerkarbeit. Diese Handlungsformen gehören alle zum klassischen Repertoire von

SozialarbeiterInnen und wurden teilweise bereits bei „Komplementierung“ beschrieben. Der Verbindungsaspekt benennt hier v.a. die Interaktionen *zwischen* den Beteiligtegruppen.

Das **Verifizieren** ist ein Befund, der sich von den üblichen und erwartbaren Handlungsformen unterscheidet. Die SPMA werden quasi als „ZeugInnen“ gebeten, Belastungen, Situationen und Zustände zu wahrzunehmen, zu spiegeln und zu bestätigen:

„Und sie hat mich wirklich gebeten, och: ‚Ich will einfach mal, dass Du das och erlebst, damit Du verstehst, was ich meine‘, [...] ‚Ich will einfach mal, dass Du ma en ganzn Vormittag drei, vier Stundn hier mit dabei bist und Dir das mit ankuckst“ [B1SP].

Dieses Bezeugen richtet sich implizit an eine Umwelt, von der die Fachkräfte sich nicht ausreichend wahrgenommen fühlen.

Der **Wissenstransfer** ist im HP dadurch geprägt, dass ein unmittelbarer Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis und konkreten Fällen gegeben ist:

„Na? Also da och en Methoden-, en Wissenstransfer zu komm und, äh, tatsächlich ham mir mit dem Jungen dann en Verstärkersystem entwickelt, dass der besser durch den Gruppenprozess kommt und diese neuen Gruppenregeln initiieren kann“. [B1SP]

Das ist v.a. sinnvoll, wenn PFK eine eher passive Haltung gegenüber fachlichen Wissensangeboten haben:

„Aber ich bin och niemand, der Zuhause sitzt und ständig en Fachbuch liest. Ähm, das definitiv nich, aber ich diskutier gern mit. [...] Und da ham mir och Erzieher, die sagen: 'Ich les nichts. Interessiert mich nich', und 'Mir fällts schwer, mir fällt das schwer einfach so en Buch zu lesen und zu verstehn'. Von daher sind solche Fortbildungen, wo das alles so an der Praxis erläutert wird, wo's och wirklich so, dass mans versteht, total super.“ [DLT]

Die **Vermittlung** und das **Moderieren** bezieht sich auf eine moderierende Position der SPMA zwischen Eltern und Fachkräften.

„wenn ich merke: Oh, da gibts och f-, schlechte Kommunikation mit der Erzieherin, oder weil einfach die Eltern Angst ham, of, of negative Sachn angesprochen zu werden, dass man da sagt: Mensch, wolln mer ni generell mal en Elterngespräch machn, also.“ [B1SP]

Die SPMA wirken ausgleichend und aufklärend, bringen hier deutlich die sozialarbeiterische Perspektive ein:

„Also so ne Begleitung, das is zwar [...] manchmal schwierig von der Kommunikation so im Haus: 'Warum müssen die [Eltern] jetzt eigentlich mit Dir zusamm dort hin [Amt] fahrn. Das könn die doch alleene.' Wo ich dann so sage, ähm: 'Ne, das könn sie ni alleine. Die komm dort eben ni an.“ [A1SP]

Aus bestimmten Zuschreibungen von Fachkräften gegenüber sozial schwachen Eltern resultieren mitunter auch bestimmte Formen der Kommunikation. Die SPMA vermitteln Alternativen zu direktiven Gesprächsführungen von PFK und wirken damit förderlich in Hinblick auf die Entwicklung und Erhaltung von Erziehungspartnerschaften – gerade bei Eltern, die von PFK kritisch gesehen werden:

„wenn es denn dann um Vorbereitung zum Beispiel, ähm, von Elterngesprächen geht, ham wir manchmal das Problem, dass, äh, unsre Erzieher den Eltern schon zu viel vorgeben wolln. Das heißt, sie wolln ihnen [den Eltern] schon Vorschläge machen wie sie's **besser** machen können. [...]Die SPMA sagt zum Beispiel dann in so ner Vorbereitung, ähm, 'Wir müssen [...] versuchen, dass die Eltern selbst merken, was sie besser machen können' - **Das** is so ne Sache, d-i-e, die sie da gut aufm Schirm hat, und die sie auch gut moderieren kann. Und das merken dann die Kollegen, und dann: 'Ah, ja, stimmt'“ (A1Lt)

Im **Vertreten** findet sich hier eine klassische sozialarbeiterische Handlungsform. Eltern werden von den SPMA bei ihren Ämterkontakten parteilich unterstützt:

„Also, ich hab zum Beispiel ne Mutter, die kommt dann regelmäßig, weil da gibts aber och noch en Sprachproblem. Ne? Ähm, dann können die och zu mir kommen und wir fülln diesen Antrag zusammen aus. Oder ich forsche [...] mal nach, warum das denn jetzt hier irgendwie ni bearbeitet wird. Weil das schonne Problematik is für die Eltern. Die ham eh keen Geld, und kommen dann und sagen: 'Ich hab diesen Antrag hier vor zwo Monaten abgegeben [...] Können Se mir mal helfen, können Se ma anrufen oder irgendwie, was kann ich'n jetzt machn, damit dieser Antrag endlich bearbeitet wird'“. [A1SP]

Netzwerke sind ein wichtiges Element des Arbeitsfeldes der SPMA. Das wird hier nicht nur als Entlastung gedacht, sondern auch im Sinne der Komplementierung als Aspekt sozialarbeiterischer Kompetenz.

“Dass das nich alles auf den Schultern der Erzieherin liegen muss, grade wenns um Kontakt mit'm Jugendamt, mit'm ASD geht, - den mach immer ich, den machen nich die Erzieherinnen, das müssen die sich nich oh noch antun“ (B2SP)

Dabei werden die Kontakte für die PFK auch nutzbar gemacht – durch die Vermittlung des SPMA:

„Da is ä Junge mit nem bestimmten Bedarf und Potenzial, äh, wo aber schon en Netzwerk existiert, sprich: ne Frühförderung, ne Logopädie, ähm, und och Eltern, die eigentlich kooperativ sind trotz zwar Sprachbarriere, aber sehr kooperativ sind - das wusste die Kollegin alles noch gar ne. Ne? Wo mer einfach erstma geschaut ham, was sind schon für, für Dinge da. Ihr das an die Hand zu geben, einmal.“ [B1 SP]

Die SPMA nehmen **Kontrolle** als den Teil ihres sozialarbeiterischen (Tripel-)Mandats¹⁷⁹ auch in diesem Kontext wahr – hier bezogen auf Kindeswohlgefährdung durch Eltern. Sie greifen die Unsicherheit der *Fachkräfte* auf und reflektieren die Aufgabe der Kita:

„Und, also, weil m-mir uns da ni mehr sicher warn: Was mach mer'n jetzt, und och, ähm, sin mir jetzt einfach in der Rolle, dass mir warten, bis mir genuch Indizien für ne Kindeswohlgefährdung ham für dn ASD. Ne? Also, sozusagen als verdeckte Ermittler, äh, tätig sind? [B1SP]

Darüber entwickelt die SPMA Unterstützungsformen für die beteiligte PFK und hat auch die betroffene Mutter im Blick:

„Den sexuellen Missbrauch, den hat sie jetzt [...] Das is ene Sache, die jetzt **neu** is. [...] Und dann stehste natürlich erstmal neben die Schuhe, als Erzieherin: 'So, was mach ich'n nu jetzt? [...] Dass sie [SPMA] mir dann also sagt: 'So. Das is jetzt der Sachverhalt'. Dann schachteln wir beide. Nor? [...] So, jetzt, a) Polizeianzeige. [...] auf jeden Fall Erziehergespräch hat sie

¹⁷⁹ Vgl. Staub-Bernasconi (2006).

gemacht. Dass sie die Erzieherin aufgefangen hat. [...] sie hat [...] gesagt: 'Mensch, es wäre jetzt vielleicht sinnvoll, wir würden die mal ganz schnell in ne Weiterbildung schicken "Sexueller Missbrauch"'. Das hat sie schnell in der Personalführung angeregt. [...] wurde och sofort befürwortet. Und, äh, ja, und sie hat jetzt och, ähm, der Mama Hilfe angeboten, also immer wieder nachgefragt: 'Kann ich Ihnen helfen? Unterstützen? Brauchen Sie meine Hilfe?'. Die hat das im Moment abgelehnt.

[...] Also dass sie regelmäßig dran is, wirklich punktuell kuckt, regelmäßige Gespräche macht, damit genau dieses Alleinlassen der Erzieherin eben nich passiert.“. [B2Lt]

In der detaillierten und mit Belegzitaten angereicherten Darstellung der Handlungsformen und Wirkungsaspekte von SPMA in den Programmeinrichtungen konkretisiert sich das Aufeinandertreffen der Berufsgruppen im Handlungsfeld. Damit differenziert sich der Teil der Programmtheorie aus, der sich auf das Zusammenwirken von Sozialarbeit und Frühpädagogik in den Programmeinrichtungen bezieht.

6.3.4 SPMA als komplementäre Elemente in der Frühpädagogik

Anhand dieser Befunde und Beschreibungen kann überprüft werden, inwieweit die Fachkräfte der Sozialen Arbeit in Kitas mit einem besonders hohen Anteil an Kindern in prekären Lebenslagen komplementär wirken. Das tun sie idealer Weise vor allem dann, wenn sich die Fall-Logik entfalten kann, d.h. wenn bspw. idealiter die Leitung den Bedarf identifizieren kann und den SPMA überträgt. Das geschieht in den Einrichtungen in unterschiedlicher Weise und wird von der Organisations- und Leitungskultur mitbestimmt. Dieser Aspekt wurde in der LeiterInnenbefragung überprüft (siehe u.a. Kap. 7.2.4.2, S. 192).

Unabhängig davon kann festgestellt werden, dass die Unterschiede der Berufsgruppen hier – unter der Voraussetzung des Bedarfs – eine Komplementierung im Handlungsfeld in Einrichtungen mit einer hohen Anzahl von Kindern mit sozialen Benachteiligungen ermöglichen.

Es wird deutlich, dass die Orientierung der PFK an Normalitätskriterien als Teil ihrer Expertise für Kindheit und ihre Fokussierung auf Gruppe, bestimmten Kindern und Eltern in konkreten Situationen fachlich begrenzt. Diese Erfahrung von Begrenzung wirkt aber auch auf die Fachkräfte zurück und äußert sich bei einigen in Betroffenheit. Beides wird verstärkt als belastend erlebt durch eine hohe Dichte an Herausforderungen, die in Verbindung damit gesehen werden – wie die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern. Der sozialpolitische Auftrag – und mit ihm verschiedene Programme – vermitteln den Fachkräften den Druck permanenter Anforderungen und – last but not least – die Botschaft, dass sie nicht genügen.

Vor dem Hintergrund dieser Belastungsmomente, wirken die in der theoretischen Unterscheidung herausgearbeiteten und hier vorfindlichen Aspekte der Implementierung von SozialarbeiterInnen in die Kitas: die „Allzuständigkeit“ der SPMA machen sie flexibel in Hinblick auf Kinder, Eltern, PFK, aktiv in

der Netzwerkarbeit und als Medium zwischen den Beteiligten. Die Fokussierung auf Individuen (statt auf Gruppen) ermöglicht eine situative, individuelle und fallbezogene Entlastung, Stärkung und Unterstützung. Der Handlungsauftrag ergibt sich über die manifestierten Folgen von sozialer Benachteiligung bei Kindern und ihren Eltern und den limitierten Möglichkeiten der PFK, damit umzugehen. Die Fallkonstruktionen werden zu Schnittstellen zwischen Frühpädagogik und sozialer Arbeit innerhalb der Kitas. Die SPMA können so ihrem Auftrag folgen, Folgen sozialer Benachteiligung zu bearbeiten und ihre Perspektive von sozialer Gerechtigkeit und Differenzierung in modellhaftem Handeln den PFK zur Verfügung zu stellen.

6.3.5 Zusammenfassung

Die Darstellung der Ergebnisse in den vorangegangenen Teil (Kap. 6.1ff) bezog sich auf die in der Programmtheorie intendierte Kombination der Fachkräfte von Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Der theoretischen Unterscheidung (Kap. 6.1.1 und 6.1.2) wurden empirische Befunde zugeordnet. Dadurch konnte die komplementäre Funktion im Programm nachvollzogen und belegt werden – insbesondere in Bezug auf Belastungen der Fachkräfte. Daran knüpfen Befunde zu unterschiedlichen Handlungsorientierungen in Kitas an. Die in der Praxis entwickelten Handlungsformen der SPMA wurden in ein Wirkmodell des HP überführt, welches die Befunde auf der Wirkebene der Fachkräfte in die strukturellen Bedingungen des Handlungsfeldes unter den besonderen Bedingungen der Folgen von sozialer Benachteiligung in Sozialräumen, bei Kindern und Eltern einordnet.

6.4 Programmzyklusmodell

Nachdem die Wirkung der Programmressource SPMA auf der Ebene der Fachkräfte beschrieben wurde, schließt sich hier die Rekonstruktion der Implementierung des HP im Programmzyklus auf der Organisationsebene an. Nach einer kurzen systemtheoretischen Einführung wird die Gegenüberstellung der Perspektiven von Programm und Handlungsfeld anhand ihrer Bedarfswahrnehmungen vorgenommen und in ein Programmzyklusmodell überführt (Kap. 6.4.2). Daran anschließend wird ein Vorschlag der formativen Evaluation zur Erweiterung des Programmzyklus vorgestellt (Kap. 6.4.3).

6.4.1 Kitas als soziale Systeme im Programmzyklus

Für die systemtheoretisch orientierte Betrachtung werden Organisationen als soziale Systeme betrachtet. Dieser Zugang ist für die Untersuchung der Implementierungsdynamik des Handlungsprogramms deshalb sinnvoll, weil es die Rekonstruktion unterschiedlicher Perspektiven auf den Zweck des Programms und der Reaktionen ermöglicht und den Abstimmungsprozess nachvollziehbar macht.

Die Perspektive ist vor allem bezogen auf den Programmzyklus relevant, der aus der der Phasierung resultiert: Kitas werden ins Programm „aufgenommen“ und „fallen wieder heraus“¹⁸⁰. Dies geschieht, wenn die Dresdner Einrichtungen am Ende einer Förderphase erneut dem Auswahlverfahren unterzogen werden in dessen Ergebnis neu über die Teilnahme am Programm entschieden wird.

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen war der Befund, dass es eine unterschiedliche Wahrnehmung des Bedarfs aus Sicht des Programms und aus Sicht der Einrichtungen gibt. Programmeinrichtungen, die nicht mehr am Programm beteiligt werden sollten, sahen den Bedarf keineswegs als erfüllt an, sondern weiterhin als gegeben. Diese Diskrepanz zum Auswahlverfahren wurde als Ebene der Programmwirkung identifiziert und untersucht. Dafür wurden die beiden für diesen Zusammenhang konstitutiven Perspektiven – die der Organisationen und die des Programms – betrachtet.

Für den theoretischen Hintergrund wird hier Luhmanns Modell der „Differenz von System und Umwelt“¹⁸¹ genutzt. Es besagt, dass soziale Systeme über ihre Unterschiede zur Umwelt bzw. zu anderen Systemen definieren und erhalten. Organisationen sind insofern soziale Systeme, als dass sie durch Kommunikation – insbesondere von Entscheidungen - erzeugt werden und „operativ geschlossen“ sind, d.h., die Organisationen betrachten sich selbst als abgegrenzt gegenüber anderen bzw. gegenüber der Umwelt.¹⁸² Die Grenzen, die durch diese Differenz markiert werden, dienen aber nicht nur der Selbstdefinition, sondern ebenso zur Abstimmung mit anderen Systemen bzw. mit der Umwelt. D.h., Kommunikation zwischen Systemen ist nur über ihre Unterschiede möglich - das macht die „Grenzerhaltung „ zur „Systemerhaltung“¹⁸³ und definiert die jeweilige Perspektive.

Darin begründet sich die Identität der jeweiligen Organisation, die sie ihren Mitgliedern zur Verfügung stellt¹⁸⁴ – und andere (Nichtmitglieder) ausschließt.¹⁸⁵ Bezogen auf die Kitas lässt sich dies in den Beschreibungen der LeiterInnen und der PFK „ihrer“ Kita erkennen sowie in der Darstellung von einrichtungsspezifischen Abläufen und Orientierungen. Darin bildet sich auch die Selbstbezüglichkeit geschlossener Systeme ab, d.h. die Einrichtungen beschäftigen sich mit ihren internen Prozessen und selektieren Einflüsse von außen.¹⁸⁶ Diese Selektion ist bspw. beobachtbar anhand der oben beschriebenen Wahrnehmung von Programmen als Belastung (Siehe Kapitel 6.3.1, S. 151).

Das Handlungsprogramm verfolgt, wie in der Programmtheorie beschrieben, eine eigene Bedarfsperspektive, die auf die Bearbeitung von Folgen sozialer Benachteiligung bei Kindern in Kindertagesstätten fokussiert ist. Die Kitas hingegen definieren ihren Bedarf innerhalb der Grenzen ihrer Organisation. Dieser Bedarf *muß* sich – i.S. der Systemtheorie – von dem des Programms unterscheiden.

¹⁸⁰ Diese Formulierungen werden von den Programmbeteiligten allgemein für die verwendet.

¹⁸¹ Luhmann (1988): 35.

¹⁸² Luhmann (2011): 63.

¹⁸³ Ebd.

¹⁸⁴ Das tun sie bspw. als ErzieherIn, die aber nach ihrer Arbeit in der Kita Teil anderer Organisationen ist – wie z.B. eines Chors.

¹⁸⁵ Luhmann (2011): 59.

¹⁸⁶ Vgl. Willke (2005): 70.

Die Einrichtungen sind als Organisationen daran orientiert, diese eigene Perspektive aufrechtzuerhalten und zu verteidigen. Im Gegenteil: Ansprüche (wie Programme), die von außen kommen, müssen auf eine Weise geprüft werden, die es der Organisation als System ermöglicht, die eigenen Grenzen zu wahren – mit Hilfe o.g. Differenz.

Die beiden Bezugsebenen für das folgende Modell sind (1) die Organisation der ausgewählten Kita und (2) des Programms. Unter Einbezug der Phasen im Programmzyklus werden die Perspektiven auf den jeweils zu bearbeitenden Bedarf und ihr Aufeinandertreffen dargestellt.

6.4.2 Dynamik von Einrichtungs- und Programmbedarf im Programmzyklus

Die Betrachtung der Perspektiven von Programm und Organisation auf ihren je eigenen Bedarf ermöglicht es in Anlehnung an die Systemtheorie, den Abstimmungsprozess zwischen beiden bezogen auf den Programmzyklus zu darzustellen. Dieser Abstimmungsprozess ist im Handlungsprogramm besonders relevant, da es mit der Implementierung einer personellen, berufsfeldfremden Ressource (SPMA) von außen in die Organisation operiert. Darin manifestiert sich in besonderer Weise der Status von Programmteilnahme sowie der Ausschluss aus dem Programm, da daran entweder die Anwesenheit oder die Abwesenheit der Fachkraft in der Organisation gebunden ist.

Als Programmzyklus wird hier der zeitliche Ablauf der Programmteilnahme einer Einrichtung in folgenden Schritten bezeichnet:

1. **Auswahl der Einrichtung** auf Basis des statistischen Auswahlverfahrens
2. **Eintritt ins Programm** mittels Validierung & Ziel- u. Maßnahmegesprächen
3. **Implementierung** mittels Eintritt d. SPMA in die Organisation/Iststandgespr.
4. **Ausscheiden aus Programm** auf Basis des statistischen Auswahlverfahrens

Der Programmzyklus hängt also vom Auswahlverfahren und nicht von den Programmphasen ab. D.h., der Programmzyklus einer Einrichtung kann über zwei Programmphasen hinweg reichen, wenn die Auswahl zu Beginn einer Fortschreibung des Programms bspw. bestätigt wird und die Teilnahme damit verlängert wird.

Im Schema wird der oben behandelte Schlüsselbegriff „Bedarf“ ((Kap. 4.2.4 /Kap. 4.4.3/Abbildung 38) genutzt, um mit der Rekonstruktion hier anzuschließen. Einerseits fokussiert der Programmträger einen ganz bestimmten Bedarf („**Programmbedarf**“) und investiert in seine Bearbeitung¹⁸⁷. Andererseits hat jede ausgewählte Kita eine eigene Wahrnehmung ihres Bedarfes („**Binnenbedarf**“) . Aus diesen beiden Perspektiven ergibt sich ein Spannungsfeld, innerhalb dessen die Implementierung des Programms determiniert ist. Zwischen Programmbedarf und Binnenbedarf bildet sich die oben beschriebene

¹⁸⁷ Risiken und Folgen sozialer Benachteiligung bei Kindern.

Differenzkonstruktion zwischen Organisation (Kita) und Umwelt (Programm) deutlich ab und lässt sich durch die Schritte im Programmzyklus verfolgen:

1. Auswahl und Eintritt ins HP:

Der **Programmbedarf** wird durch die **Programmperspektive** formuliert. Diese visualisiert diesen Bedarf auf der Basis von empirisch gesicherten Erkenntnissen der sozialwissenschaftlichen Forschung über die Risikofaktoren für soziale Benachteiligung bei Kindern. Daraus wurden Auswahlindikatoren entwickelt, die eine Bedarfs*annahme* zur Auswahl von Einrichtungen ermöglicht. Dieser Bedarf ist hypothetisch - er bildet weder die tatsächliche Manifestierung der Folgen sozialer Benachteiligung von Kindern in den Kitas ab, noch repräsentiert er die Binnenbedarfswahrnehmung in den Organisationen. Er ist zudem bezogen auf eine spezifiziertere Zielgruppe (sozial benachteiligte Kinder) sowie auf eine implizite, vermittelnde Zielgruppe – die pädagogischen Fachkräfte. Diese (Programm-)Bedarfsaspekte widerspiegeln ebenfalls das gemeinte Differenzpotenzial.

2. Validierung:

Der **Binnenbedarf** ist die **Perspektive der Einrichtung** auf ihren operativen Bereich. Dabei prägt das alltagspraktische Handeln und seine Bedingungen die Wahrnehmung der Kita auf ihre ganz eigene, spezifische Situation und ihren Bedarf. Einerseits wird der an die Einrichtung herangetragene Programmzweck als eine Anforderung von außen (neben anderen) erlebt. Andererseits könnte – rein hypothetisch - der Programmbedarf maximal eine *Teilmenge* des erlebten Binnenbedarfs sein. Das zeigt sich unter anderem darin, dass i.d.R. im Zuge der Validierung sowie in den Ziel- und Maßnahmegesprächen o.g. Belastungsfaktoren thematisiert werden. Dies macht den Alltagsbezug des Binnenbedarfs deutlich und ist u.a. auch erklärbar durch die originäre Ausrichtung der Organisation Kita auf ihre Kernaufgabe, nämlich die Betreuung *aller* Kinder.

Der formulierte Binnenbedarf in Hinblick auf die PFK bezieht sich eher auf konkrete Rahmenbedingungen wie Personalausstattung und Zeitkontingente. Dem Zweck des Programms wird an der Outputgrenze¹⁸⁸ zwischen Programm und Organisation (siehe Abbildung 38, S. 128) der Binnenbedarf entgegen gehalten und durch Selektionsprozesse der Organisation überformt. Das System selektiert die Aspekte des Programms danach, inwiefern sie nützlich für die Bearbeitung des organisationalen Binnenbedarfs sein könnten.

Beide Bedarfskonstruktionen treffen bei Eintritt des Programms in die Kita aufeinander. Sie werden Gegenstand von Aushandlung an der Outputgrenze zwischen Programm und Organisation. Diese

¹⁸⁸ Luhmann (1973): 253f.

Aushandlung bestimmt die Kommunikationsformate des KBZ sowie die Arbeitsfeldentwicklung der SPMA und damit die Programmimplementierung im Programmzyklus.

3. Implementierung:

Die Implementierung ist nicht ad hoc durch die Zuordnung der Einrichtung zum Programm gegeben, sondern steht für den Prozess der Abstimmung zwischen beidem. Im Zuge der Implementierung werden die beiden gegenüber gestellten Bedarfe miteinander abgeglichen. Dieser Abgleich verläuft in jeder Organisation unterschiedlich. Kommt es zu einer Annäherung, kann eine Schnittmenge angenommen werden, die aber in einem Spannungsfeld divergierender Motive¹⁸⁹ ausgehandelt werden muss. Dieses Aushandeln ermöglicht theoretisch eine Schnittmenge i.S. von Passung¹⁹⁰, auf deren Basis sich das Programm erst seiner Zweckdienlichkeit annähern kann.

Gelungene Passung wird in der Praxis bspw. daran sichtbar, dass die SPMA durch die PFK aktiv angesprochen und angefragt werden. Daran lässt sich ein implizites Verständnis eines gemeinsamen Handlungsbedarfs erkennen, das dann auch Aktualisierungen (ggf. Korrekturen) der Schnittmengen-Definition ermöglicht. Erst wenn das erkennbar geschieht, kann angenommen werden, dass die SPMA tatsächlich im Sinne des Handlungsprogramm wirksam werden *können*.

Wird diese Passung *verfehlt*, hat das Folgen für die Implementierung und für die Programmwirkung. Als ein Resultat verfehler Passung kann bspw. symbolisches Handeln¹⁹¹ gewertet werden – also das bloße Behaupten gemeinsamer Ziele und ein formales Agieren der Organisation nach außen (z.B. durch die Verwendung von Reformvokabular, das aber nicht durch fachliches Handeln nicht eingelöst wird). Das bedeutet, die Programmressourcen dienen nicht oder weniger den Programmwirken, sondern den Zwecken der Binnenbedarfsbefriedigung der Organisation.

Im Rahmen des Programmzyklus gilt das HP aufgrund der Synthese zwischen Programmbedarf und Binnenbedarf an dieser Stelle als implementiert und kann unter der genannten Voraussetzung idealerweise seine Wirkung entfalten (Abbildung 43).

4. Ausschluss der Kita aus dem Programm:

Wie eingangs erwähnt, wird die beschriebene Dynamik zwischen Programm und Organisation vor allem dann sichtbar, wenn die Einrichtung das Programm *verlässt*. Das ist dann der Fall, wenn für die Kita durch

¹⁸⁹ Der Programmträger verfolgt sozial- und bildungspolitische Ziele, die Organisation ist (vor dem Hintergrund ihres Binnenbedarfes) hingegen an Ressourcen interessiert;

¹⁹⁰ „Passung“ bezieht sich hier auf systemtheoretische Betrachtung (Luhmann 2000: Organisation und Entscheidung) und das Konzept der „strukturellen Kopplung“.

¹⁹¹ Vgl. Meyer/Rowan (1977) u. Walgenbach/Meyer (2008): 29f.: Symbolisches Handeln ist ein Begriff aus der neo-institutionalistischen Organisationstheorie und bezeichnet dort als eine Strategie von „Entkopplung“ zwischen Organisation und institutioneller Umwelt.

das statistische Auswahlverfahren ein *relational*¹⁹² geringerer Programmbedarf ermittelt wird – was kein Resultat der Programmwirkung ist und sein *kann*. Vielmehr können bspw. Veränderungen im Sozialraum dafür ursächlich sein.

Gleichwohl wird von den Organisationen offenkundig ein Zusammenhang zwischen der Anwesenheit von Programmressourcen und dem konsensuellen Bedarf - also der Schnittmenge zwischen Programmbedarf und Binnenbedarf - hergestellt. Dies um so mehr, als die Entscheidung für oder gegen eine Programmteilnahme nicht aus einer qualitativen Bedarfserhebung in der Einrichtung resultiert und (auch deshalb) mit der Zustandswahrnehmung der Organisation kollidiert: Der Programmausschluss bildet sich nicht in der *Qualität* der Bedarfswahrnehmung ab. Dem konsensuellen Bedarf wird ad hoc ein Teil entzogen, dem die prozesshafte Wahrnehmung in der Praxis aber kaum folgen kann. Dies wird von den betreffenden Kitas wie die programmseitige Aufkündigung des konsensuellen Bedarfes interpretiert.

Das Programm wurde also erkennbar in das System der Organisation übernommen, und das umso intensiver, als dass die SPMA tatsächlich Mitglieder der Organisation wurden. Die Reaktionen auf den Ausschluss können aus Sicht der Evaluation als Belege für die vorliegende Bedarfskonstruktion gewertet werden. Unter bestimmten Bedingungen zeigen sich darin Indizien für eine gelungene Implementierung des Programms.

¹⁹² Relational ist die Bedarfsermittlung deshalb, weil sie auf einem Vergleich aller Einrichtungen beruht. Dann ist es z.B. theoretisch möglich, dass sich der statistische Bedarf einer Kita nicht verändert hat, sie aber aus der limitierten Auswahl „herausfällt“, weil sich der Bedarf bei anderen Kitas vergrößert hat.

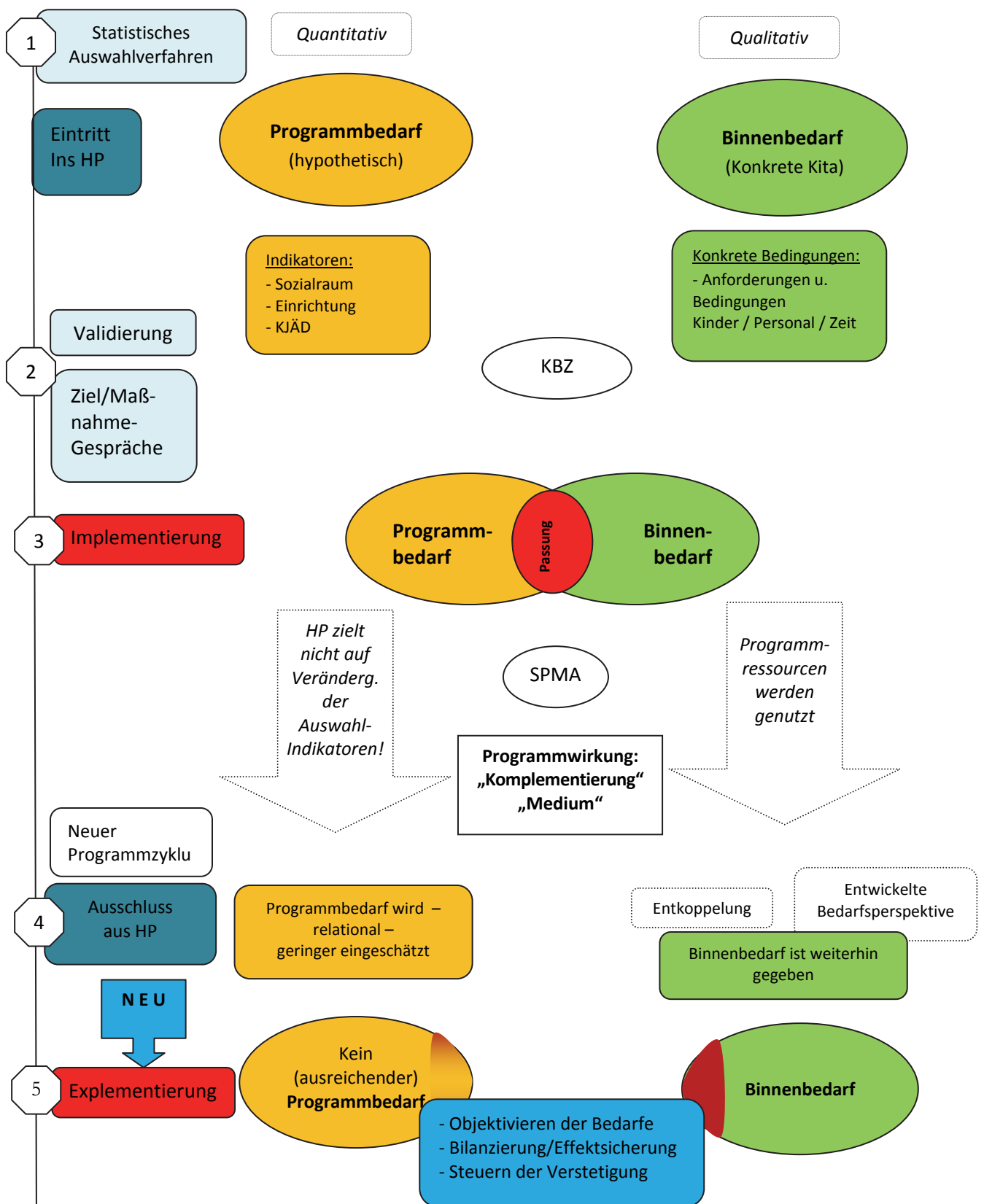


Abbildung 44: Dynamik von Einrichtungsbedarf und Programmbedarf im Programmzyklus

Verfügt die Organisation über gewisse Voraussetzungen (siehe Kap. 0 f., S.184) bildet sich darin eine „**entwickelte Bedarfsperspektive**“ ab, d.h., das Programm hätte dann zu vermehrtem Wissen, zu erweiterter Handlungsfähigkeit und zu einer entwickelten Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte geführt. Die Folgen von sozialer Benachteiligung von Kindern und ihren Eltern können von ihnen besser identifiziert und bearbeitet werden. Das entspricht nicht nur einer qualitativen sondern auch einer quantitativen Erweiterung des Handlungsfeldes. Daraus resultiert ein Zuwachs in der Bedarfswahrnehmung im Vergleich zum Zeitpunkt des Eintritts der Organisation in das Programm. Erkennbar wäre dann, dass sich der konsensuelle Bedarf i.S. des *Programmbedarfs* erweitert hat, der wiederum auf diese Weise in die Bedarfsperspektive der Organisation integriert wurde.

Die Reklamation des Programmausschlusses auf der Basis der Binnenbedarfswahrnehmung ist allerdings nicht hinreichend dafür, dies stets als Programmserfolg zu werten. Unter anderen Voraussetzungen kann es genauso gut sein, dass die Organisation die Ressourcen des Programms für ihren Binnenbedarf nutzt, ohne eine nennenswerte Passung eingegangen zu sein. Dies ist möglich, in dem die Organisation die Ressourcennutzung von der Zweckverfolgung i.S. des Programms entkoppelt. D.h., das Programm wird nicht offen abgewehrt, sondern es wird bspw. – wie oben erwähnt - symbolisch gehandelt, so als würden die Programmwirksamkeiten verfolgt¹⁹³, um die Ressourcen nutzen zu können.

Die Aspekte dieser unterschiedlichen Ausformung werden in den Ergebnissen der LeiterInnenbefragung betrachtet.

6.4.3 Explementierung - Erweiterung des Programmzyklus

Die vorangegangene Betrachtung der Bedarfsentwicklung im Programmzyklusmodell ermöglicht eine Erweiterung über die Implementierung hinaus. Implementierung ist hier definiert als eine Prozessqualität, die einerseits die Voraussetzung für Wirkung schafft und zugleich eine Wirkung des Programms darstellt.

Dieser Prozessqualität stand ein unmoderierter Ausschluss von Kitas aus dem Programm gegenüber. Im ersten Zyklus des Programms war das Ausscheiden der Kitas kein Gegenstand der Programmentwicklung und –begleitung.¹⁹⁴ Dieses Vorgehen ist in die Programmentwicklung einzuordnen und resultiert aus der allgemeinen Eigenschaft von Programmen als zeitlich befristete Projekte: Endet ein Programm, dann endet auch die Teilnahme der Nutznießer. Das Handlungsprogramm aber verfügt mit seiner Phasierung

¹⁹³ Vgl. Meyer/Rowan (1977): Zum Beispiel indem Berichte verfasst werden, in denen Arbeit i.S. des Programms behauptet wird – u.a. unter Verwendung von Reformvokabular. Reformvokabular sind Schlüsselbegriffe des Programms wie z.B. „soziale Benachteiligung“.

¹⁹⁴ Auf der Grundlage dieses Modells wurde durch die formative Evaluation die Begleitung dieses Schrittes erfolgreich angeregt. Das Vorgehen wurde beim aktuellen Übergang im Rahmen der Fortschreibung des Programms 2015 bereits umgesetzt.

über eine Besonderheit, die eine andere Option des Übergangs zwischen Teilnahme und Ausschluss nahe legt.¹⁹⁵

Zudem ist erkennbar, dass die Organisationen nicht nur einen prozesshaften Eintritt in das Programm durchlaufen (Implementierung), sondern dass auch das Ausscheiden aus dem Programm prozesshaft ist – ob begleitet oder nicht. Dafür wurde hier – unter Bezug auf „Implementierung“ - der Begriff der „Explementierung“¹⁹⁶ gewählt. Das Konzept der Explementierung ermöglicht es, diese Zeitspanne als adäquates Pendant zu denken und inhaltlich sowie methodisch zu strukturieren. Damit wäre ein fünfter Schritt im Programmzyklusmodell benannt (siehe Abbildung 44, S. 178).

Aus der Einordnung der Befunde lässt sich schlussfolgern, was es für die Organisationen nach erfolgreicher Implementierung des Programms bedeutet, auszuschneiden. Das ist deshalb für das Programm von Interesse, da sich darin ein Programmserfolg abbilden kann. Dafür können zwei Aspekte geprüft werden.

- (1) Dieser Programmserfolg ließe sich einmal in der oben beschriebenen „entwickelten **Bedarfsperspektive**“ erkennen. Programmeffekte könnten daran gemessen werden, inwiefern sich der Binnenbedarf in Richtung Programmbedarf ausdifferenziert hat und wie qualifiziert er dargestellt wird – und inwiefern er durch pädagogisches Handeln eingelöst wird. Andererseits ließe sich eine eher geringe Programmwirkung an einem „passiven Bedarf“ erkennen. Das heißt, die Beschreibung des Binnenbedarfs sowie pädagogischer Praxen entspräche zu großen Teilen der Anfangsbeschreibung.
- (2) Die Implementierung der SPMA kann ein weiterer Indikator für Programmwirkung sein. Wurde der/die **SPMA als ein Teil der Organisation** adaptiert, kommt der Entzug dieser Ressource einer Intervention in umgekehrter Richtung gleich: Je intensiver die Implementierung geglückt ist, desto stärker wird der Entzug der Ressource als Verlust gewertet – auch im Zusammenspiel mit der Wirksamkeit der/des SPMA. Eine entsprechende Reklamation der Organisation könnte als adäquate Antwort auf den Effekt der „Komplementierung“ gewertet werden und somit als ein Indiz für die Wirksamkeit des Programms. Das könnte anhand der Arbeitsfeldentwicklung der SPMA konkretisiert werden. Das wird in den Ergebnissen der LeiterInnenbefragung konkretisiert (siehe Kap. 7.2.6, S. 211)

Diese beiden Aspekte sind aus der Sicht der Evaluation v.a. in Hinblick auf die Sicherung von Programmeffekten zu betrachten

Wie in dem Schema (Abbildung 44, S. 178) erkennbar, sind die Bedarfsperspektiven zunächst getrennt und verschmelzen im Zuge der Implementierung partiell. Bei dem Ausschluss aus dem Programm müssen die Bedarfe quasi wieder auseinander dividiert werden. Dies könnte z.B. durch eine Bilanzierung sowie

¹⁹⁵ Zum anderen bezieht sich das prozesshafte in dem Terminus auf die Besonderheit, dass das Programm – ohne die Kita – weitergeht, und dass diesem Ausschluss schon allein deshalb prozesshafte Aspekte innewohnen. Die ausgeschlossenen Organisationen sind dann bspw. in einem Vergleich mit den weiterhin teilnehmenden Organisationen gefangen.

¹⁹⁶ „Verstetigung“ wäre dafür nicht in der intendierten Weise zutreffend, da Verstetigung eher eine (gewünschte) Wirkung beschreibt und sich nicht stringent auf den Begriff der Implementierung beziehen lässt.

durch eine kriteriengeleitete **Objektivierung** des Binnenbedarfs durch die Programmentwicklung (KBZ) geschehen. Idealerweise ließen sich dadurch Effekte des Programms sichern und wären damit nachhaltiger. Nicht zuletzt bliebe u.U. der Boden für das Vertrauen in Programme vorbereitet – entgegen einschlägiger Erfahrungen der PraktikerInnen. Das bisherige Vorgehen folgt aus programmanalytischer Sicht einer *Interventionslogik*, d.h. das Programm definiert sich über seine *Interventionen*. Die Erweiterung um den Schritt der Explementierung entspräche einer *Wirkungslogik*, d.h. , das Programm würde sich über seine *Wirkung* verstehen lassen.

Diese Programmwirkung entfaltet sich auf der Basis von Beziehungen sowie in Form von Lern- und Entwicklungsprozessen. Diese sind mit dem Ausscheiden aus dem Programm nicht beendet, bedürfen aber eines gestalteten Übergangs. Bilanzierung, Ergebnissicherung und ein Steuern der Verstetigung könnte Programmeffekte wahren helfen, einen Teil an Wirksamkeitserfahrung zurückfließen lassen und Anregungen zur Weiterentwicklung des Programms ermöglichen.

6.4.4 Zusammenfassung

Die Rekonstruktion des Aufeinandertreffens von Programm und Organisation im Programmzyklus ermöglichte einen Einblick in die Dynamik von Implementierung. Diese Dynamik ist um so größer, je invasiver die Instrumente sind (SPMA) und je unbestimmter die Anforderungen an die Beteiligten sind. Da das Programm einrichtungsbezogen agiert, gibt es keine Vorgaben von einfachen Schritten zur Zielerreichung in den Organisationen, die gegangen werden können. Das Modell ermöglicht die Wahrnehmung der Perspektiven von Programm und Einrichtung aufeinander, legitimiert sie zugleich und ermöglicht die Entzerrung der jeweiligen Erwartungen und Ziele.

Darüberhinaus offenbart es den Entwicklungsbedarf des HP im Programmzyklus. Daran schließt eine Empfehlung der formativen Evaluation an, das Ausscheiden von Einrichtungen aus dem Programm zu steuern, um Programmeffekte zu verstetigen und die Aufnahmebereitschaft für eine erneute Teilnahme zu ermöglichen. Die Bedeutung dessen ist insbesondere durch die Aufnahme der Personalressource SPMA in die Organisation gegeben. Der dafür gewählte Begriff der Explementierung beschreibt die gestaltete Ablösung der Einrichtung vom Programm – und trägt damit der Intensität der zuvor durch das KBZ methodisch eng begleiteten Implementierung Rechnung.

7 LeiterInnenbefragung

Die Befragung der LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen, die an der Umsetzung des Handlungsprogramms mitwirkten, erfolgte im letzten Drittel des Evaluationszeitraumes und richtete sich vor allen Dingen auf zwei zentrale Fragestellungen der Evaluation. Zum einen wurde mit dieser Befragung das Ziel verfolgt, die summative Evaluation der Maßnahmen und Angebote des Kompetenz- und Beratungszentrums (aus der Einrichtungsperspektive) zu realisieren. Zum anderen sollte die Gelegenheit genutzt werden, einige der vorstehend erläuterten theoretischen bzw. aus der Empirie abgeleiteten Konzepte zu überprüfen. Ferner bot sich mit dieser Befragung die Chance, die übergreifende Fragestellung, wie das Handlungsprogramm, die Programmentwicklung und –unterstützung durch das KBZ sowie die SPMA in den konkreten Einrichtungen von den Kitas aufgenommen und genutzt werden konnte, zu thematisieren. Die entsprechenden Aussagen der befragten LeiterInnen bilden eine wichtige Grundlage für die Bewertung der Wirksamkeit und des Gelingens des Handlungsprogramms aus Sicht seiner AdressatInnen sowie hinsichtlich seiner Ressourcen. Ziel war es hier, sowohl die intendierten als auch ggf. nicht intendierte Effekte zu erfassen und zu beschreiben.

7.1 Konzeptualisierung und Rücklauf

Die Befragung konzentrierte sich in ihrer Konzeptualisierung vorrangig auf die vorstehend dargelegten Fragestellungen. Die Angebote des KBZ und ihre Rezeption und Bewertung wurden dabei dem Schwerpunkt Wahrnehmung des Programmes und seines Nutzens aus Sicht der LeiterInnen zugeordnet. Für die Konzeptualisierung der Befragung wurden die dargestellten theoretischen Modelle in operationalisierbare Konstrukte überführt und in der anschließenden Auswertung anhand der Ergebnisse überprüft. Dies betrifft:

- die komplementäre Logik des Programms im **Zusammenwirken von Frühpädagogik und Sozialer Arbeit** (siehe Kap. 6.2.2, S. 149)
- die Bedeutung von **Belastung in den Spannungsfeldern von sozialer Benachteiligung von Kindern** sowie in den jeweiligen Sozialräumen. Daraus resultieren fachliche Anforderungen an die Pädagogischen Fachkräfte sowie an Rahmenbedingungen in den Organisationen („kumulative Aufsichtung“) (siehe Abbildung 43, S. 167)
- Befunde von **Wirkung durch den Einsatz von SPMA** (Wirkmodell siehe Kap. 6.3.3 S. 164ff) mit den Konzepten von „Komplementierung“/„Medium“
- Programmeffekte wie eine **entwickelte Bedarfsperspektive** (Abbildung 44, S. 178) in Kitas
- die Bedeutung der **Organisationsperspektiven** (Leitung) für die Implementierung des Programms und die **Effizienz des Ressourceneinsatzes** (SPMA – Aufgabenfelder) (Kap. 5.2, S. 130)

- **Programmzyklen** in Organisationen, die Dauer der Interventionen (abhängig von Teilnahme am Programm) und deren Bedeutung für Implementierung und Wirksamkeit

Zudem wurden mögliche systematische Querbezüge berücksichtigt. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die Konzeptualisierung der Befragung.

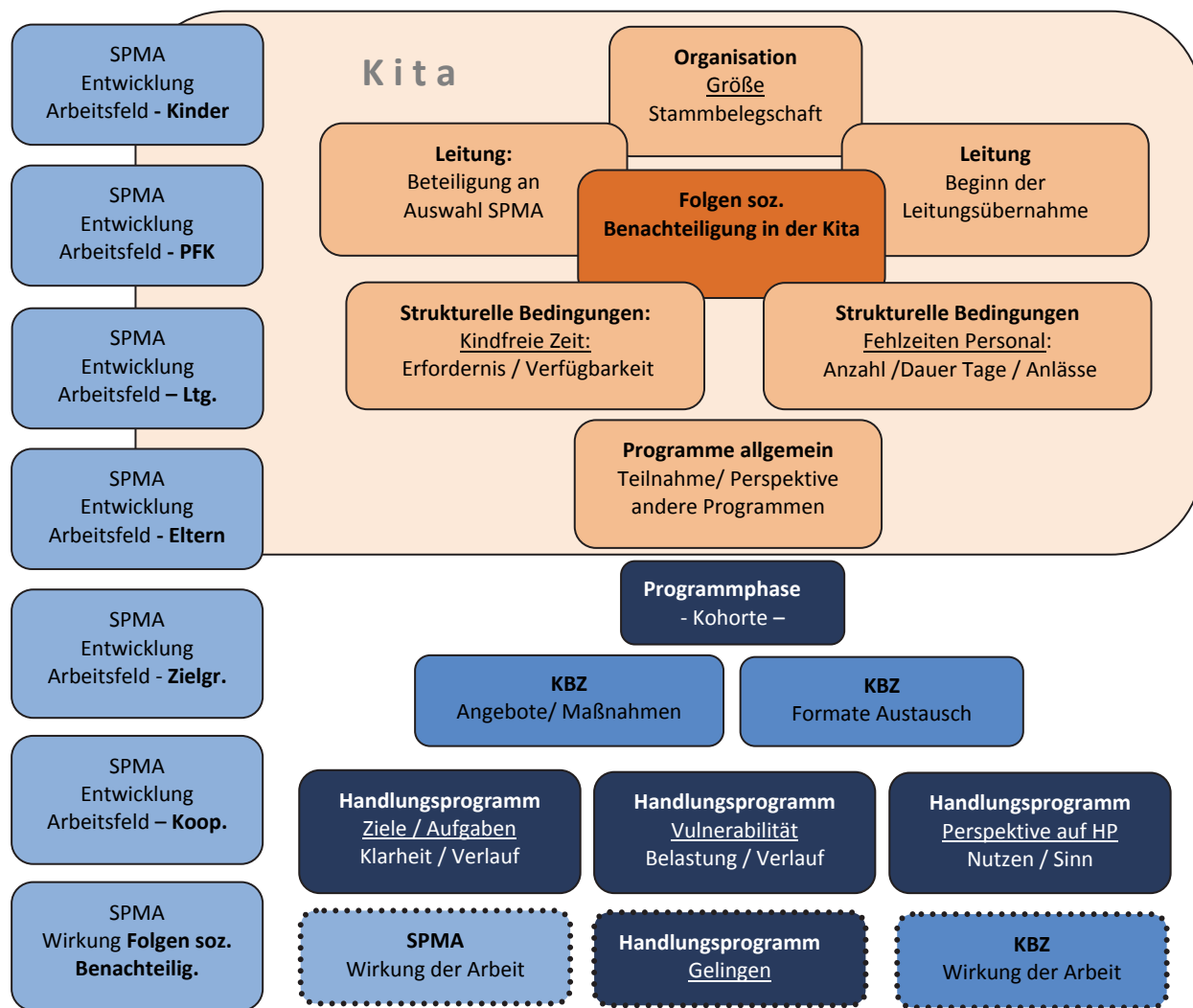


Abbildung 45: Fragebogendesign LeiterInnenbefragung zur Evaluation

Die im vorangegangenen Berichtsteil (Kap. 4 ff) beschriebenen Ergebnisse der Evaluation von Programmdurchführung und –entwicklung basierten auf der qualitativen Auswertung von vorhandenen Dokumenten sowie dem Material der Interviewstudie. Dabei haben sich Befunde von besonderer Bedeutung für die (Weiter-)Entwicklung und Durchführung des Handlungsprogramms und für das Verständnis der Implementierungsdynamik zwischen Programm und Praxis herausgearbeitet. In deren Ergebnis konnte eine umfangliche Rekonstruktion der Programmtheorie vorgenommen werden, deren theoretische Modelle einen hohen hypothetischen Gehalt aufweisen.

Darauf basierend wurden wichtige Kernkonzepte in die quantitative Erhebung der summativen Evaluation aufgenommen, um sie überprüfen und spezifizieren zu können.

Die LeiterInnenbefragung wurde online durchgeführt und richtete sich an die Führungskräfte jener Einrichtungen, die seit Beginn ins Handlungsprogramm aufgenommen worden waren. Die entsprechende Grundgesamtheit umfasst 42 Kitas. Davon waren 10 der teilnehmende Kitas durch das weiterentwickelte Auswahlverfahren 2012 nicht mehr für die Teilnahme bestätigt worden und ausgeschieden. 32 Kitas gehörten zum Zeitpunkt der Befragung im März 2015 aktuell zu den Kitas im Handlungsprogramm.

Insgesamt wurden durch die LeiterInnen 53 Datensätze ausgefüllt. Davon waren 32 Datensätze abgeschlossen. Die Befragung war technisch darauf eingestellt, dass die Befragten bei Unterbrechungen beim letzten Bearbeitungsstand wieder einsetzen zu konnten. Diese Möglichkeit wurde von den TeilnehmerInnen nicht durchgehend erkannt und/oder genutzt, so dass offenbar in einigen Fällen die Befragung nach Unterbrechung neu gestartet wurde. Daraus resultieren mutmaßlich ein überwiegender Teil der nicht abgeschlossenen Datensätze. Sämtliche Datensätze wurden gesichtet und bereinigt. Manche fragmentarisch ausgefüllten Fragebögen ließen sich rekonstruieren, andere nicht. Aufgrund der insgesamt geringen Anzahl wurde auch mit Daten nicht abgeschlossener Datensätze gearbeitet. Im Ergebnis der Bereinigung standen schließlich 40 Datensätze für die Auswertung zur Verfügung, von denen 8 unvollständig waren.

7.2 Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisse der summativen Evaluation der Angebote und Maßnahmen des KBZ werden im Folgenden auf die oben genannten Themen der Programmtheorierekonstruktion (Komplementäre Logik, Belastungsaspekte, Wirkungs- und Implementierungsmodelle, Organisationsperspektiven, Programmentwicklung) bezogen. Diese Möglichkeit ergab sich durch die Themenkombination in der Befragung und ermöglichte interpretative Zuordnungen.

Die Befunde zu den SPMA als Schlüsselressource in den Kitas ermöglichen vielfältige Bezüge zu ihrer Verwendung. Neben den Rahmenbedingungen in den Einrichtungen (Personal- und Zeitressourcen), den Angeboten und Maßnahmen des KBZ wird v.a. die Perspektive der LeiterInnen auf Programm und Ressource(n) deutlich. Hier wurden relevante Aspekte von Einrichtungs- und Trägerkultur sichtbar. Personal- und Zeitressourcen wurden als hypothetische „Belastungsmarker“ geprüft und auf den Einsatz der SPMA sowie auf deren Wirkung bezogen.

Die Programmentwicklungsperspektive – Teilnahmestatus und Dauer der Programmteilnahme – wurde auf sämtliche Bereiche bezogen, um anhand dessen eine Qualifizierung des Handlungsprogramms über die Laufzeit nachzeichnen zu können.

7.2.1 Klarheit von Zielen und Aufgaben als Implementierungsfaktor

Das Verständnis und die Klarheit von Programmzielen und -aufgaben sowie die Schlussfolgerungen für die Praxis sind maßgebliche Kriterien für den Erfolg der Programmimplementierung. Die Ziele resultieren aus dem Zweck des Programms, die Aufgaben leiten sich daraus ab und sind nach der Programmkonzeption einrichtungsspezifisch zu entwickeln. Die Aushandlung des Zielverständnisses und der Aufgaben des Handlungsprogramms markieren die Schnittstelle zwischen Programmperspektive und Binnenperspektive der teilnehmenden Einrichtungen und bedürfen der Vermittlung (siehe Abbildung 44, S. 178).

Die Antworten der LeiterInnen von ehemaligen und aktuellen Programmkitas über ihr Wissen um Ziele und Aufgaben zeigen deutliche Unterschiede nach Zeitpunkt und Dauer der Programmteilnahme. Im Programmverlauf lässt sich eine deutliche Verbesserung erkennen. Waren den Befragten von ehemaligen Kitas (2008-2012) die Ziele und Aufgaben im Rahmen des Programms noch eher unklar, kannten Kitas, die von 2008 bis zur Befragung 2015 dabei waren, Ziele und Aufgaben deutlich besser. Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen markiert die größte Differenz und lässt Rückschlüsse auf die Entwicklung des Programms und deren Vermittlung zu.

LeiterInnen von Kitas, die erst seit 2012 im HP sind, profitierten am deutlichsten von den Fortschritten. So wurden im Verlauf des Programms durch das KBZ die Operationalisierung der Ziele für die Kitas konkretisiert, effektiver kommuniziert und operationalisiert, so dass Aufgaben konkreter abgeleitet werden konnten. Dass diese Prozesse auch Zeit benötigen, lässt sich deutlich an den Kitas erkennen, die zuletzt ins HP gekommen sind. Hier wird die Klarheit über die Ziele am höchsten eingeschätzt – und differiert am deutlichsten mit der (Un-) Klarheit über die Aufgaben.

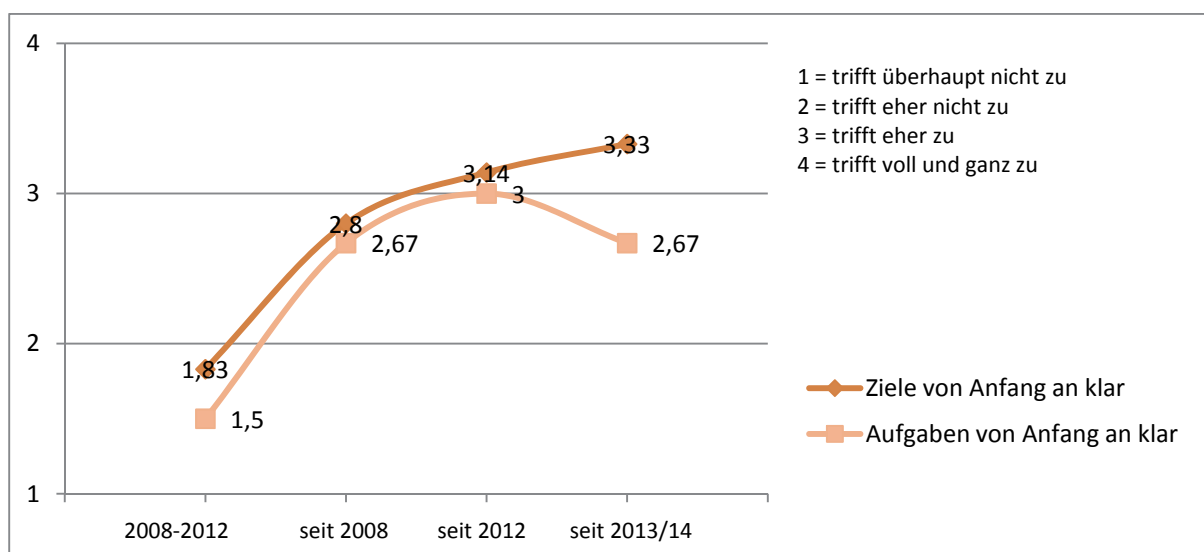


Abbildung 46: Klarheit von Zielen und Aufgaben im Handlungsprogramm nach Kohorten

Die Überprüfung dieser Befunde mit dem Belastungsempfinden zeigt einen Zusammenhang mit dem Grad der Belastung: Je klarer die Aufgaben sind, desto geringer wird die Belastung in der Organisation eingeschätzt. So sind die Kohorten mit der geringsten Belastungseinschätzung (Teilnahme seit 2008 u. seit 2012) auch diejenigen, denen Ziele und Aufgaben klarer sind.

Sichtbar wird zudem, dass die Aufgaben übergreifend stets etwas unklarer als die Ziele sind – und auch bleiben. Möglicherweise bildet sich hier die Differenz zwischen Binnenbedarf und Programmbedarf ab, die beide nicht gänzlich in Übereinstimmung zu bringen sind. Der Unterschied zur Klarheit der Ziele zeigt, dass die Umsetzung sich stets mit den Bedingungen und alltäglichen Anforderungen der Kita-Praxis auseinandersetzen muss (siehe Abbildung 38, S. 128).

7.2.2 Kommunikationsformate der Programmentwicklung (KBZ)

Die Kommunikationsformate des KBZ sind maßgeblich für die Vermittlung der Programmziele und der einrichtungsbezogenen Ableitung von Aufgaben. Beides muss in jeder beteiligten Kita einzeln ausgehandelt werden (siehe Abbildung 38, S. 128) Zu diesem Zweck hat das KBZ im Verlauf der ersten Programmphase drei Formate entwickelt, die durch das KBZ thematisch und methodisch strukturiert werden:

- (1) Mit Eintritt einer Kita ins Handlungsprogramm finden **Ziel- und Maßnahmegespräche** (ZMG) statt. Sie dienen dazu, den Programmbedarf mit dem Binnenbedarf abzugleichen und zu konkretisieren (Vgl. S. 175)
- (2) Im weiteren Verlauf der Programmteilnahme führen die MitarbeiterInnen des KBZ regelmäßig Gespräche mit den LeiterInnen und den SPMA durch, in denen die Entwicklung der Programmarbeit in den Einrichtungen unter deren konkreten Bedingungen thematisiert wird – die sogenannten **Iststand-Gespräche**. Dieses Format hat zeitlich und inhaltlich die höchste Intensität
- (3) Als Plattform für Information und Austausch für alle LeiterInnen und SPMA von Einrichtungen im HP finden jährlich sog. **Gesamttreffen** statt

Die befragten LeiterInnen sollten die drei Formate danach einschätzen, wie „belastend“ oder wie „hilfreich“ sie erlebt wurden/werden. Mittels Schieberegler konnten Werte zwischen 1 und 101 angegeben werden (höchster Belastungsgrad: 1 /höchster Grad an Nützlichkeit: 101). Dadurch sollte ermittelt werden, ob (1) diese Maßnahmen im Rahmen von Programmen an die Belastungshypothese anschließen, nach der Programme die Organisationen (zunächst) belasten, (2) ob die Formate abhängig von der Programmteilnahme wirksam werden können und ob (3) die angenommene Funktion der Programmimplementierung realisiert werden kann. (Vgl. Kap. 6.3.1, S. 151 und Kap. 6.4.2, S. 174)

Alle drei Formate werden von den Befragten auf der Skala zwischen „belastend“ und „hilfreich“ deutlich hilfreich eingeschätzt. Insbesondere die Iststands-Gespräche werden im Mittel mit 78,53 Punkten (von max. 101) besonders positiv bewertet, obwohl sie durch ihre Frequenz den größten zeitlichen Aufwand

benötigen¹⁹⁷. Diese Gespräche wurden offenkundig eher als Austausch über die Entwicklung der Bedarfe und Bedingungen erlebt, denn als Kontrolle. Dabei ergeben sich jedoch interessante Unterschiede:

- Die LeiterInnen **aktueller HP-Einrichtungen** erleben die Gesamttreffen auf einer Polaritätsskala¹⁹⁸ etwas weniger hilfreich (71,65) als die ZMG (80,88) und die Iststandsgespräche (83,71).
- LeiterInnen der **Einrichtungen mit der längsten Programmlaufzeit** (seit 2008) schätzen die Iststandsgespräche im Vergleich zu den anderen beiden Formaten als am hilfreichsten ein (84,21), dicht gefolgt von dem Ziel- und Maßnahmegesprächen. Die Gesamttreffen werden von diesen LeiterInnen im Vergleich als deutlich weniger nützlich eingeschätzt (70,36).
- LeiterInnen in den **Einrichtungen mit der geringsten Programmlaufzeit (seit 2012/13)** schätzen ebenfalls die Iststands-Gespräche (80,9) am meisten, doch sind die Gesamttreffen aus deren Sicht hilfreicher als die Ziel- und Maßnahmegespräche (77,3).

Möglicherweise liegt dieser Unterschied in der Entstehung dieses Treffens begründet. Das Gesamttreffen entstand in der Anfangszeit des Programms und wurde von SPMA initiiert, später vom KBZ strukturiert und weitergeführt. Das Treffen diente einem übergreifenden Austausch aller LeiterInnen und SPMA von Programmeinrichtungen und entwickelte sich zu einer effizienten Plattform für das KBZ, Informationen aus der Programmentwicklung und –organisation zu vermitteln und zu klären sowie thematische Diskurse zu ermöglichen. Dieses Format stellt daher offenbar gerade für Kindertageseinrichtungen, die neu in das Handlungsprogramm gekommen sind, eine interessante und effektive Plattform dar, um vielfältige Informationen zu sammeln, eigene Unklarheiten – gegenüber erfahrenen TeilnehmerInnen – zu thematisieren und im Programmkontext selbst zu bearbeiten.

Weitere Unterschiede wurden mit Blick auf die Programmlaufzeit in den Kitas sichtbar. Insbesondere Kitas, die 2008 zugleich ins HP aufgenommen worden waren, unterscheiden sich deutlich in Hinblick auf die Dauer der erlebten Programmlaufzeit: So bewerten die im Jahre 2012 aus dem Programm ausgeschiedenen Kitas die ZMG mit 38,60 Punkten als am belastendsten und damit am wenigsten hilfreich über alle Gruppen hinweg. Dagegen bewerten die Kitas, die 2008 ins HP eingetreten waren und über 2012 hinaus bleiben konnten, das Format mehr als doppelt so hilfreich (82,07).

Generell werden sämtliche Formate von den LeiterInnen der ausgeschiedenen Kitas (2008 bis 2012) als im Vergleich wesentlich weniger hilfreich, ja zum Teil eher belastend, wahrgenommen. Nicht nur die ZMG sind eher als belastend in Erinnerung, sondern auch die Iststands-Gespräche mit 52,0 sowie die

¹⁹⁷ Die Werte der Skala reichen von „sehr belastend“ (Wert 1) bis „sehr hilfreich“ (Wert 101): aktuelle HP-Kitas: 83,84 (N: 25) / ehemalige 52,0 (N: 5) – Mittelwert gesamt: 78,53

¹⁹⁸ Die Skala ist auf beiden Seiten benannt („sehr belastend“ und „sehr hilfreich“), bedingt durch die Software socsisurvey erscheinen bei der Auswertung der Antworten Werte zwischen 1 und 101;

Gesamttreffen mit 45,0 Punkten bleiben deutlich hinter der Einschätzung von LeiterInnen aktueller HP-Kitas zurück.

Das könnte ein Hinweis auf die Entwicklung des Programms als Ganzes sein: Die konkreten, einrichtungsbezogenen Ziele und Aufgaben waren beim Start des HP wesentlich unklarer¹⁹⁹ und erforderten einen erhöhten Klärungs- und Vergewisserungsaufwand bei *allen* Beteiligten. Kitas, die als HP-Einrichtungen diese Entwicklung von Anfang an mitvollziehen konnten, wertschätzen die ZMG deutlich mehr – ähnlich wie die Kitas, die erst 2012 ins HP gekommen sind (77,3) und die damit allem Anschein nach von der bis zu diesem Zeitpunkt erfolgten Entwicklung des HP profitieren konnten.

Diese Tendenz zeigt sich auch im Vergleich der Mittelwerte aller drei Gruppen: Mit 45,6 Punkten sehen die ausgeschiedenen Kitas die Formate im Schnitt eher als Belastung, während Kitas, die zur selben Zeit ins HP gekommen sind, im Durchschnitt insgesamt auf eine wesentlich bessere Bewertung von 78,9 Punkten kommen. Kitas, die in 2012/13 ins Programm gekommen sind, bewerten alle Angebote im Schnitt mit 80,52 Punkten noch besser.

7.2.3 Zusammenarbeit des KBZ mit den LeiterInnen von HP-Kitas

Die Einschätzung der Zusammenarbeit mit dem KBZ zeigt ebenfalls einen deutlichen Zusammenhang mit dem Programmteilnahmestatus der Einrichtungen. Die LeiterInnen der aktiven Programmeinrichtungen sind etwas zufriedener mit der Arbeit des KBZ als die der 2012 ausgeschiedenen Einrichtungen. Das zieht sich kontinuierlich durch die Antworten hindurch und zeigt sich auch mit Blick auf den Zeitverlauf²⁰⁰. Die größten Unterschiede gibt es bei Bewertungen, die die Beziehungsebene zwischen den LeiterInnen und dem KBZ betreffen²⁰¹ sowie die Unterstützung bei der Arbeit an den Programmzielen. An diesen, wenn auch vglw. kleinen Differenzen im Rahmen der allgemein positiv bewerteten Arbeit des KBZ, lässt sich die Entwicklungsqualität in Hinblick auf die Klarheit der Ziele und Aufgaben des Programms erneut ablesen (siehe Abbildung 46, S. 185)

Möglicherweise wirkte sich die erlebte Unklarheit hinsichtlich Aufgaben und Zielen (s.o.) auch auf die Beziehung zwischen KBZ und LeiterInnen der HP-Kitas von 2008 bis 2012 aus: Die betreffenden LeiterInnen fühlten sich eher unter Druck²⁰² und meinten eher als die KollegInnen der aktuellen HP-

¹⁹⁹ Frage: „die Ziele des HP waren mir von Anfang an klar“: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = trifft voll und ganz zu. Die ehemaligen HP-Kitas schätzten die Klarheit im Durchschnitt der Ziele bei 1,75 ein und die Klarheit der Aufgaben lediglich bei 1,5. Kitas, die seit 2008 ohne Unterbrechung dabei sind liegen bei 2,6 bis 2,7 und Kitas ab 2012 im HP bei knapp 3, also fast doppelt so. → siehe Schema; außerdem Belegzitat A1_33

²⁰⁰ 1) 2008-2012; 2) seit 2008; 3) seit 2012;

²⁰¹ „In der Zusammenarbeit mit dem KBZ stehen wir unter Druck, alles richtig zu machen“ und „Das KBZ unterschätzt die Belastungen der alltäglichen Arbeit in der Arbeit“

²⁰² Item: „In der Zusammenarbeit mit dem KBZ stehen wir unter Druck, alles richtig zu machen“ – Zustimmung bei 2,40 (bis max 5: stimme voll und ganz zu).

Kitas, dass das KBZ die alltägliche Arbeitsbelastungen in der Kita unterschätzen würde²⁰³. In den folgenden Programmphasen wurden diese Items positiver eingeschätzt²⁰⁴. Dass dem keine mangelnde Beziehungsqualität zugrunde lag, sondern eher ein von beiden Seiten geteilter Erfolgsdruck ursächlich gewesen sein könnte, zeigt sich deutlich an der gleichzeitig sehr positiven Einschätzung der Nützlichkeit der Unterstützung durch das KBZ und v.a. des Vertrauens zu dessen MitarbeiterInnen²⁰⁵.

Einrichtungen, die seit 2008 im HP sind, schätzen die Beziehungsqualität – also die erlebte Wertschätzung²⁰⁶, Anerkennung²⁰⁷ sowie das Vertrauen²⁰⁸ – durchgängig geringfügig besser ein, als ehemalige HP-Kitas und Kitas, die seit 2012 dabei sind. Die Wahrnehmung und Anerkennung von Problemen durch das KBZ erhielt insgesamt die beste Bewertung, dicht gefolgt von der Relevanz der fachlichen Angebote des KBZ für die LeiterInnen²⁰⁹.

Die fachliche Unterstützung der LeiterInnen und ihrer Kita durch das KBZ wird im Programmverlauf kontinuierlich besser bewertet: Der Unterschied zwischen den ehemaligen HP-Kitas (2008-2012) und denen, die 2012 dazu gekommen sind, ist deutlich: Die Unterstützung zur Arbeit an den Programmzielen²¹⁰, der spürbare Nutzen der Zusammenarbeit²¹¹ sowie die konstatierte Interessenvertretung durch das KBZ²¹² werden von den 2012 neu Dazugekommenen um ca. 26 % besser bewertet.

7.2.4 Bedingungen und Belastungen im Kontext der Programmimplementierung

In den Interviews mit LeiterInnen und SPMA im qualitativen Teil wurde das Thema Belastung als Implementierungsbedingung deutlich herausgearbeitet (Kap. 6.3.1, S. 151f). Wesentliche Aspekte wurden deshalb in die LeiterInnenbefragung aufgenommen. Das betrifft einmal den Befund, dass Programme in der Praxis als Belastung für die Organisation erlebt, werden sowie „klassische“ Themen struktureller Rahmenbedingungen wie Personalmangel und unzureichende Ausstattung mit kindfreier Verfügungszeit.

²⁰³ Item: „Das KBZ unterschätzt die Belastungen der alltäglichen Arbeit in der Kita“ – Zustimmung bei 2,60 (bis max 5 = stimme voll und ganz zu).

²⁰⁴ Einschätzung der aktuellen HP-Kitas bei beiden Items bei 1,4 (1 = Stimme überhaupt nicht zu).

²⁰⁵ Item: „Wir profitieren von der Arbeit mit dem KBZ“ – MW 4,27 von max. 5: „Ich vertraue dem KBZ voll und ganz“ – MW 4,20 von max. 5 (stimme voll und ganz zu).

²⁰⁶ Item: „Das KBZ unterschätzt die Belastungen der alltäglichen Arbeit“ und „Das KBZ unterschätzt die Belastungen der alltäglichen Arbeit in der Kita!“.

²⁰⁷ Item: „Das KBZ ignoriert unsere eigentlichen Probleme“.

²⁰⁸ Item: „Ich vertraue dem KBZ voll und ganz“.

²⁰⁹ Item: „Das KBZ ignoriert unsere eigentlichen Probleme“ – MW 1,10, (1: „stimme überhaupt nicht zu“ / 5: „stimme voll und ganz zu“) und „Die fachlichen Angebote durch das KZ sind überflüssig“ MW 1,30.

²¹⁰ Item „Das KBZ gibt hilfreiche Unterstützung zur Arbeit an den Programmzielen“ – Verbesserung um 1,35 Bewertungspunkte (von 1-5), also um 27 %.

²¹¹ Item: „Wir profitieren von der Arbeit mit dem KBZ“ – Verbesserung um 1,33 Bewertungspunkte (1 bis 5), also um 26,6 %.

²¹² Item: „Das KBZ vertritt unsere Interessen im Rahmen der Programmteilnahme, z.B. wenn es um Probleme mit Fachberatung oder dem Träger gibt.“ – Verbesserung um 1,29 Bewertungspunkte, also um 25,8 %.

In der Befragung sollte geprüft werden, wodurch diese Faktoren (mit-)bedingt werden und welche Auswirkung sie auf die Implementierung des HP haben.

7.2.4.1 Das Programm als Belastung

Der Belastungsaspekt einer vorgegebenen Programmteilnahme wurde oben in mehrfacher Hinsicht dargestellt. Die Implementierung eines langjährigen, anspruchsvollen und team- bzw. organisationsinvasiven Programms wie des HP, bedeutet für die Kitas objektiv nicht nur einen möglichen Zuwachs an Ressourcen, sondern auch eine Herausforderung auf verschiedenen Ebenen (Fachkraft/Organisation/Inhalt).

Die Annahme von Belastung²¹³ durch Programmeintritt wurde aus Befunden der qualitativen Evaluation sowie aus einschlägigen Organisationstheorien²¹⁴ abgeleitet. In der Anfangszeit des Programms offenbarten sich besondere Herausforderungen für die Beteiligten. Diese waren besonders durch Unklarheit (Ziele/Aufgaben) und Unsicherheit (Folgen, Fortgang, Beziehungsebene in Bezug auf SPMA u. a. AkteurInnen) gekennzeichnet.

Die LeiterInnen wurden danach befragt, wie stark sie die Implementationsbelastung in drei hypothetischen Programmphasen erinnern und sollten diese auf einer Skala von 1 bis 10 markieren: Eintrittsphase (bis 6 Monate), Arbeitsphase (6-12 Monate) und Konsolidierungsphase (nach 12 Monaten).

Deutlich sichtbar wird über alle Teilnahme-Gruppen hinweg eine Verminderung der Belastung über die ersten 1,5 Jahre (Abbildung 47). Das bestätigt die Annahme, dass nicht nur die Veränderungsphasen einen klassischen Verlauf zeigen, der mit der organisationalen Adaption von Wandel erklärt werden kann. Die unterschiedlichen Niveaus der Belastungsangaben nach Programmteilnahme können, wie folgt weitergehend interpretiert werden.

Den höchsten Belastungswert über alle drei Phasen hinweg hat die Gruppe der Kitas, die im Zeitraum zwischen 2013/2014 nachgerückt sind²¹⁵. Sie verfügten zum Zeitpunkt der Befragung über die geringste Erfahrung mit dem Programm (ca. 1 bis 1,5 Jahre), so dass angenommen werden kann, dass das Belastungserleben länger währt, als bei der Konstruktion der Items angenommen wurde. Für die vermutete Konsolidierungsphase gaben sie den höchsten Wert aller vier²¹⁶ Kohorten an. Auch die Tendenz der Verbesserung ist wesentlich geringer ausgeprägt als bei den anderen Befragten.

²¹³ Frage: „Programme wie das Handlungsprogramm bringen oft Unruhe und zusätzlichen Aufwand in der Einrichtung mit sich. Das kann sich über die Zeit verändern. Wie schätzen Sie die Belastung zu verschiedenen Zeitpunkten ein?“ Skalierung von 1 „gar nicht“ bis 10 „sehr viel“.

²¹⁴ Zu Übergangsphasen: Bridges (1998): 85ff /Zu Wandelprozessen: NIH-Syndrom (“Not invented here”); Zu Organisationsentwicklung (OE): Lewin [in Kieser/Ebers 2006: 152ff], Schreyögg;

²¹⁵ Durch die Validierung der Auswahl von 2012 wurden Kitas aus der Programmauswahl herausgenommen und die Kitas in der Index-Rangfolge nachnominiert.

²¹⁶ Bei der Konstruktion des Fragebogens wurden 4 Kohorten angenommen. Bei der Auswertung wurde sichtbar, dass die Kohorten 3 (seit 2012) und 4 (seit 2013/14) – auch aufgrund geringer Datenmengen – zusammengefasst werden kann. Lediglich bei dieser Fragestellung zeigt sich eine so deutliche Differenz, dass die Kohorten hier getrennt ausgewiesen werden.

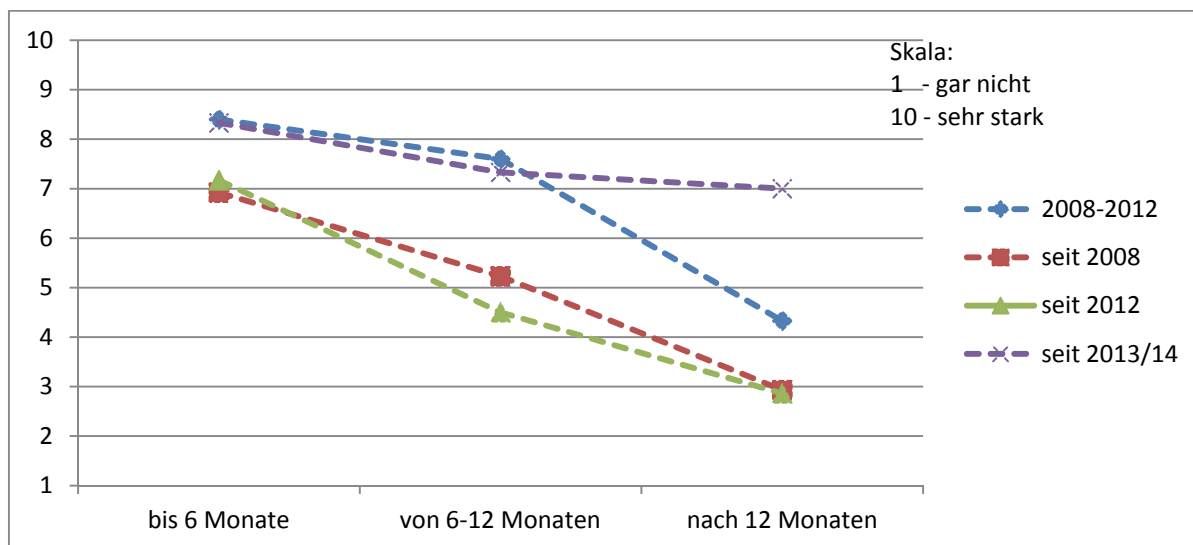


Abbildung 47: Belastung durch HP nach Kohorten

Bei den aktuellen Kohorten liegt die Konsolidierungsphase z.T. wesentlich länger zurück (vermutlich ca 1,5 bis 2 Jahre nach Programmeintritt) und wird übergreifend (seit 2008/seit 2012) als wesentlich weniger belastend eingeschätzt. Das ist von Interesse, weil offensichtlich die *Dauer* der Programmteilnahme weniger ausschlaggebend ist als der *aktuelle Status*. Hier wirkt offenbar die positive Erfahrung mit dem Programm und seiner Weiterentwicklung in den Folgejahren bis einschließlich zum Zeitpunkt der Befragung wie ein Filter. Allerdings können die Kitas offenbar erst in der Konsolidierungsphase ausreichend davon profitieren, sonst wären die Einschätzungen der jüngsten aktiven Kohorte ähnlicher.

Die LeiterInnen der Kitas, die vor drei Jahren ausgeschieden sind, erinnern eine fast genauso starke Anfangsbelastung und eine etwas stärkere Folgebeltung in der Arbeitsphase wie die jüngste Kohorte. Aber die Einschätzungen zeigen eine deutliche Verbesserung in der Konsolidierungsphase. Der angegebene Belastungswert sinkt bei den ehemaligen HP-Kitas am deutlichsten von allen Teilnahme-Gruppen. Möglicherweise ist die Erinnerung an diese Phase mit dem späteren Programmaustritt verbunden, der dadurch als Entlastung gedeutet werden könnte.

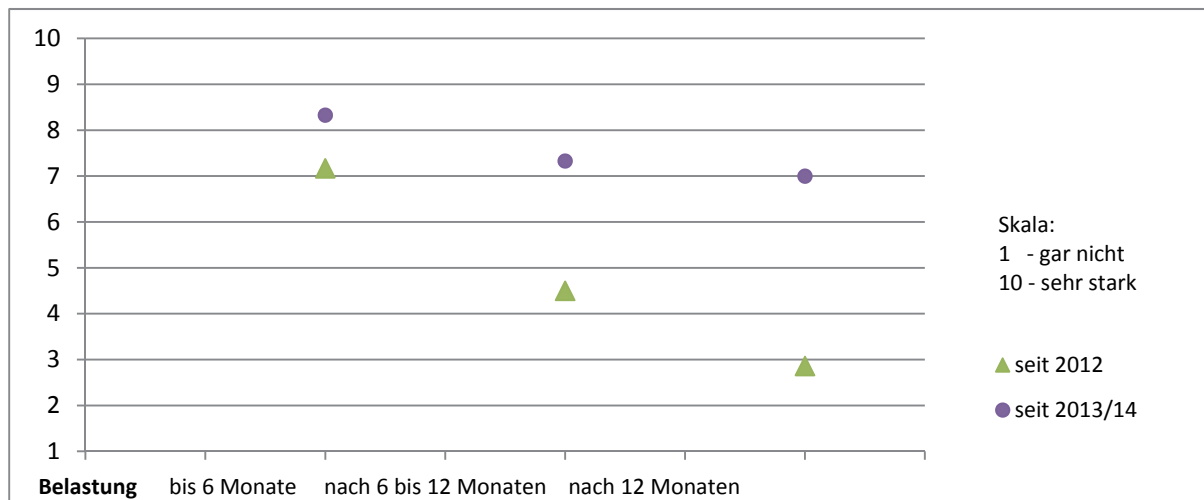


Abbildung 48: Belastung durch HP im Vergleich ausgewählter Kohorten

Übergreifend über alle Programmkohorten hinweg korreliert die Einschätzung der Belastung durch das HP mit der Wahrnehmung, inwieweit die SPMA als Bürde empfunden werden oder die Abläufe stören. LeiterInnen, die das Handlungsprogramm nach 12 Monaten immer noch deutlich als Belastung empfinden, erleben die SPMA im gleichen Maße als „Bürde“ oder (etwas weniger deutlich) als Störung der Abläufe²¹⁷. In den ersten sechs Monaten zeigt sich kein Zusammenhang zwischen den Mühen der Programmverarbeitung und der Implementierung der sozialarbeiterischen Fachkraft. Dann ist schlicht alles belastend, was mit dem HP zu tun hat. Ein Zusammenhang zwischen der SPMA-Implementierung und der Belastung durch das HP zeigt sich frühestens nach sechs Monaten und später.

7.2.4.2 Rahmenbedingungen in den Einrichtungen als Implementierungsfaktor

Rahmenbedingungen werden im Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen und den Belastungen in Kitas häufig genannt. Insbesondere für die Kitas im Handlungsprogramm ist der Zusammenhang zwischen beidem kaum zu trennen. Zu den „klassischen“ Themen gehört die Ausstattung der Fachkräfte mit verfügbarer kindfreier Verfügungszeit²¹⁸ sowie die Personalsituation. Beides sind Aspekte von Strukturqualität in der Frühpädagogik und wurde in den Interviews im qualitativen Teil vergleichsweise oft thematisiert. Deshalb wurden Fragen zu beiden Bereichen in die LeiterInnenbefragung aufgenommen.

²¹⁷ Korrelation: „Die/der SPMA ist eine zusätzliche Bürde“ und HP als Belastung nach 6 Monaten bis zu 1 Jahr (Sig. 0,47) und nach 12 Monaten (Sig. 0,35). „Die/der SPMA stört die gewohnten Abläufe“ Belastung nach 6 Monaten bis zu 1 Jahr (Sig. 0,91) und nach 12 Monaten (Sig. 0,96). Für die Anfangsphase nach Eintritt ins HP erste 6 Monate liegt keine Signifikanz vor.

²¹⁸ Synonym werden in der Fachöffentlichkeit auch die Begriffe „Vorbereitungszeit“, „kindfreie Verfügungszeit“, „Verfügungszeit“ verwendet.

Beide Aspekte prägen die Binnenbedarfsperspektive in den Kitas deutlich und führen zunächst nicht selten zu Skepsis auf Seiten der LeiterInnen in Bezug auf die Programmressourcen, die nicht dezidiert als Entlastung der erwähnten Defizite definiert sind und diese aus Programmbedarfsperspektive weder ausgleichen können noch sollen. Insbesondere die Ressource der SPMA steht hier im Blickpunkt, da sie aus Sicht der LeiterInnen besonders geeignet sein könnte, Engpässe der genannten Rahmenbedingungen auszugleichen. Es gab Hinweise darauf, dass die Ausprägung des jeweiligen Mangels sich auf die Arbeitsfeldentwicklung der SPMA auswirkt und auf deren programmgerechten Einsatz. Deshalb war es für die Evaluierung des Handlungsprogramms von Interesse, diese beiden Aspekte in der Befragung mit zu erfassen.

7.2.4.3 *Personal*

In den Antworten zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der sozialen Benachteiligung von Kindern und Eltern in der Kita und der Anzahl gleichzeitig fehlender Fachkräfte. In HP-Kitas fehlen besonders dann viele Fachkräfte *gleichzeitig*, je stärker nach Einschätzung der LeiterInnen die Folgen von sozialer Benachteiligung die Arbeit in der Kita bestimmen.

Zeitgleich fehlende Fachkräfte sind ein besonderer Belastungsindikator für den Zustand der Organisation, da in diesem Faktor Fluktuation, Absentismus und Krankheitsbelastung einfließen und er darüber hinaus durch Arbeitsbelastung, Teamatmosphäre, Leitungsstil und Trägerkultur²¹⁹ mitbestimmt wird. Dieser Befund stellt einen deutlichen Zusammenhang von Personallage mit den Auswirkungen von sozialer Benachteiligung dar und untermauert das Konzept der kumulativen Belastung der Einrichtungen [siehe Kap. 6.3.1, S. 151].

Dieser Befund spiegelt sich auch in dem signifikanten Verhältnis zwischen Fehlzeiten des Personals und den Folgen von sozialer Benachteiligung bei den Kindern und Eltern. Je stärker nach Aussage der LeiterInnen die Folgen sozialer Benachteiligung die tägliche Arbeit bestimmen, desto höher sind die angegebenen Fehlzeiten pro Person insgesamt. Das wiederum steht in einem hochsignifikanten Zusammenhang mit dem Votum der LeiterInnen, dass die Kita im HP bleiben sollte.

²¹⁹ Insbesondere auch Fachberatung: Hinweise im Rahmen der formativen Evaluation aus dem KBZ - Mangelnde Programm-Sensibilität der Fachberatung kann ein wesentliches Implementierungshindernis darstellen.

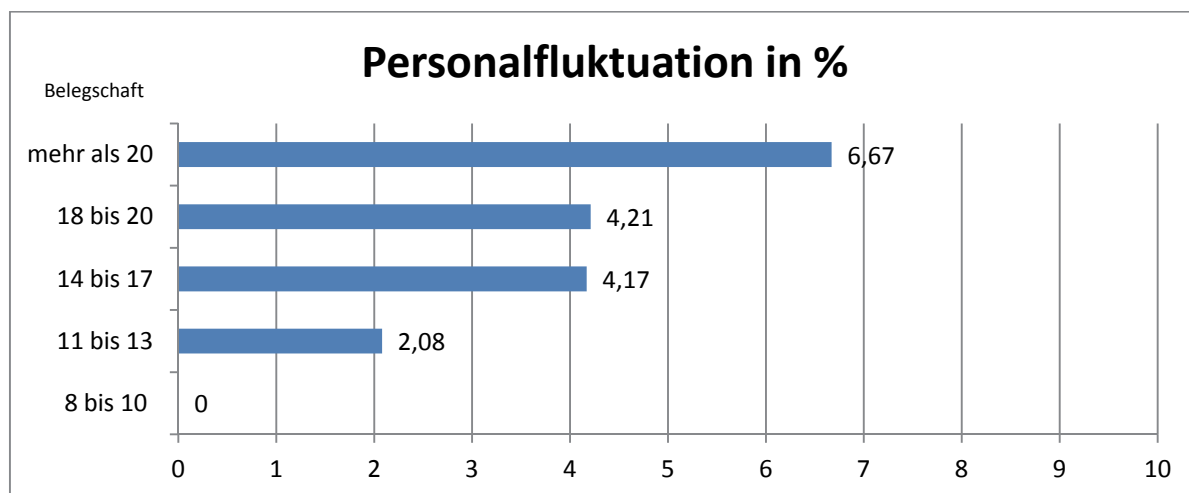


Abbildung 49: Verlust der Stammebelegschaft seit 1.1.2014 in Prozent nach Größe der Belegschaft

Dazu kommt, dass der Personalstand in HP-Einrichtungen nicht ausbalanciert ist. Seit dem 1.1.2014 haben im Durchschnitt 0,75 Fachkräfte mehr die Kitas verlassen als im selben Zeitraum neu eingestellt wurden. Das heißt, diese Einrichtungen haben Personalressourcen verloren. Dabei büßen größere Einrichtungen prozentual mehr Personal ein als kleinere. Kitas mit mehr als 20²²⁰ pädagogischen Fachkräften fehlen im Durchschnitt 1,5 Stellen (und mehr), während die kleineren Kitas mit 8 bis 10 ErzieherInnen eine ausgeglichene Personalbilanz haben.

Bei der Bewertung dieses Unterschiedes entsteht der Verdacht, dass diese Differenz auch durch Personalsteuerung der Träger bedingt sein könnte. Offenbar geht man davon aus, dass eine größere Stammebelegschaft mehr Möglichkeiten hat, Lücken in der Personaldecke auszugleichen.

7.2.4.4 Kindfreie Zeit

Der Mangel an kindfreier Zeit wird stets im Zuge von limitierten Rahmenbedingungen genannt und als Argument für die geforderte pädagogische Qualitätsverbesserung genutzt. Im Zusammenhang mit dem HP wurde in den qualitativen Interviews neben prekären Personalsituationen auch der Mangel an kindfreier Zeit thematisiert – interessanter Weise häufiger von den SPMA als von den LeiterInnen. So sehen einige Fachkräfte dadurch die zeitlichen Ressourcen für Fallberatungen und andere Formen des fachlichen oder kollegialen Austausches im Team begrenzt. Auch deshalb wurde dieser Aspekt in die Befragung aufgenommen. Die Antworten ermöglichen interessante Hinweise auf die Bedingungen, die den Umfang von verfügbarer kindfreier Zeit beeinflussen.

²²⁰ Für Kitas mit 20 PFK bemisst sich die Anzahl nach dem Prozentsatz bei 1,334; Da aber hier nach „mehr als 20“ gefragt wurde, muss die Anzahl fehlender PFK in Kitas mit der genannten Belegung nach oben geschätzt werden

Die kindfreie Zeit ist in Sachsen nicht geregelt. Sie wird allerdings oft als eine wesentliche Ressource in Hinblick auf die erweiterten Arbeitsaufgaben, insbesondere zur Umsetzung des Bildungsplans genannt²²¹. In der Erhebung wurde gefragt, über wie viele Stunden pro Woche die Fachkräfte in den HP-Kitas nach Ansicht der LeiterInnen verfügen sollten und wie viele Stunden tatsächlich genutzt werden können.

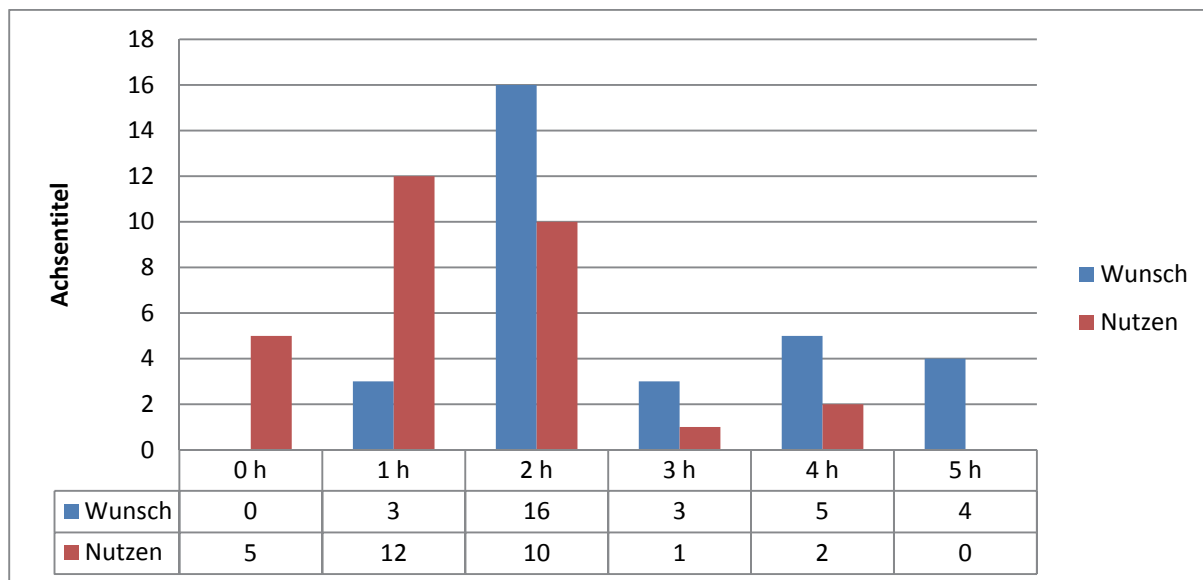


Tabelle 12: kindfreie Zeit pro Fachkraft/Woche: veranschlagte Zeit („Wunsch“) und realisierte Zeit („Nutzen“)

Der Bedarf an kindfreier Zeit, den die LeiterInnen einschätzten, differiert deutlich: Knapp zwei Drittel (61%) gaben 1 bis 2 Stunden²²² pro Woche und Fachkraft an, während 39 Prozent dafür 3 bis 5 Stunden veranschlagten. Dabei benötigen PFK in Kitas, die 2012 aus dem HP ausgeschieden sind, nach Angaben der LeiterInnen deutlich weniger kindfreie Zeit (1,28 Std. weniger) als die PFK in Kitas, die zum Zeitpunkt der Befragung im HP waren. Das könnte auf die präzisere Bedarfsermittlung durch das entwickelte Auswahlverfahren verweisen und damit auf den Zusammenhang zwischen den Folgen von sozialer Benachteiligung in den Einrichtungen und deren Auswirkungen auf die (Zeit-) Ressourcen.

Im Durchschnitt verfügen die Fachkräfte in den befragten Kitas über knapp 2,5 Stunden kindfreie Zeit²²³ pro Woche und Person. 40 Prozent²²⁴ der LeiterInnen gaben an, dass ihre ErzieherInnen wöchentlich jeweils lediglich 1 Stunde nutzen können. 17²²⁵ Prozent müssen komplett auf Vor- und Nachbereitungszeit während der Arbeit verzichten. In immerhin drei Einrichtungen (10%) stehen nach

²²¹ SieheCarle/Kosinar (2011): Evaluation sächsischer Bildungsplan.

²²² 3x wurde 1 Stunde Bedarf genannt; 16x 2 Stunden (N: 30).

²²³ MW 2,43 (dezimal).

²²⁴ N: 30.

²²⁵ 5 von 30 Antworten – 16,66 %.

Aussage der LeiterInnen den Fachkräften 3 bis 4 Stunden kindfreie Zeit pro Woche zur Verfügung. Für das restliche Drittel steht ein Manko zwischen zwei und vier Stunden pro PFK und Woche zu Buche.

Um den Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren besser ermitteln und abbilden zu können, wurden die Differenzen in zwei Bereiche geclustert: Befunde von Null bis zu einer Stunde wurden dem Bereich „**optimale Differenz**“ (grün) zugeordnet, Befunde ab 2 Stunden Differenz pro Woche und Fachkraft wurden in dem Bereich „**suboptimale Differenz**“ (orange) zusammengefasst. Diese Sortierung erfolgte nach pragmatischen Gesichtspunkten und orientierte sich an einem hypothetischen Idealzustand von 0 Stunden Differenz, dem eine Spanne von 1 Stunde negative Differenz zugeschlagen wird – die angesichts der weithin beschriebenen Rahmenbedingungen als *noch* optimal angenommen wurde.

Differenz kindfreie Zeit	Programm-Kohorten			
	von 2008 bis 2012	seit 2008 bis heute	Von 2012 bis heute	Gesamtsumme
0	2	4	6	12
1	1	3	3	7
2	2	1	2	5
3	1	3	1	4
4	0	1	0	1
Gesamtsumme	5	12	12	29

Tabelle 13: Differenz zwischen Bedarf und Verfügbarkeit von kindfreier Zeit nach Kohorten

Zwischen der veranschlagten und der realisierten Stundenanzahl zeigt sich eine überwiegend defizitäre Bilanz, die von 0 bis minus 4 Stunden reicht²²⁶. Im Vergleich aber gaben immerhin 41 Prozent der Befragten (n: 29) an, dass die PFK über die benötigte Zeit verfügen können. Bei knapp einem Viertel beträgt das Manko 1 Stunde. Demzufolge befinden sich zwei Drittel (19 von 29, 66%) in einem relativ optimalen Bereich von bis zu 1 Stunde Differenz zwischen Wunsch und Wirklichkeit.

7.2.4.5 Strukturelle Bedingungen kindfreie Zeit

Die LeiterInnen wurden nicht nur nach dem Umfang der gewünschten und genutzten Verfügungszeit gefragt, sondern auch danach, wer den Umfang der kindfreien Zeit (1) *festlegt* und wer sie (2) *organisiert*.²²⁷ Hier zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Höhe der Differenz von gewünschtem und realisiertem Zeitumfang mit der jeweiligen Träger- und Organisationskultur.

Im Vergleich der Gruppen wurde deutlich, dass die PFK vor allem dann über ein relatives *Optimum* an kindfreier Zeit verfügen, wenn

²²⁶ (N: 29) 12 x Diff. 0 Std./ 7x Diff. -1 Std. / 5x Diff. -2 Std. / 4x Diff. -3 Std. / 1x Diff. -4 Std.

²²⁷ Mehrfachantworten möglich.

1. die Träger und/oder die Leitung und/oder die Kleinteams den Umfang der **Zeit festlegen**, und dann
2. die **Organisation der kindfreien Zeit** durch Leitung, Dienstplanbeauftragte oder durch die Kleinteams geschieht;

Im Gegensatz dazu wurde deutlich, dass die verfügbare kindfreie Zeit eher *suboptimal* ist, wenn

1. Der Umfang der **Zeit gar nicht festgelegt** ist, oder den Kleinteams überlassen bleibt, und wenn dann
2. die **Organisation** bei den Kleinteams und den Dienstplanbeauftragten liegt, die Leitung hingegen gar nicht involviert ist.

Organisation kindfreie Zeit / Festlegung kindfreie Zeit	Leitung	Dienstplanbeauftragte/r	Kleinteam	Gar nicht
Träger				
Leitung				
Kleinteam				
Gar nicht				

Abbildung 50: Differenz kindfreie Zeit in Abhängigkeit von Zuständigkeit für Festlegung und Organisation der kindfreien Stunden in der Kita

(grün: 0-1 Std. Differenz „optimal“ / orange: 2-4 Std. Differenz „Suboptimal“)²²⁸

Lesehilfe für Abbildung 50:

In der vorangegangenen Übersicht wurden die Einrichtungen aus Tabelle 13 der jeweiligen Kombination von Festlegung und Organisation kindfreier Zeit zugewiesen. Den Kitas sind kleine Quadrate zugeordnet: Im optimalen Differenzbereich von 0 bis 1 Stunde sind sie grün gefüllt. Kitas mit einer höheren Differenz sind orange markiert.

Schaut man bspw. in die 2. Zeile, dann ist zu erkennen, dass bei sieben Kitas (über alle Spalten hinweg) die Träger die verfügbare Zeit festlegen und entweder Leitung, oder Dienstplanbeauftragte oder das Kleinteam den Freiraum dafür organisieren. Das führt bei 6 von 7 Einrichtungen dazu, dass die Differenz im optimalen Bereich liegt, und nur bei einer Kita höher ist (orange).

²²⁸ Bei den Antworten auf die Fragen konnten mehrere Antworten ausgewählt werden. Deshalb ist in dieser Darstellung die Anzahl der Kästchen höher als die ausgewerteten Datensätze.

Legt hingegen die Leitung den Umfang der kindfreien Zeit fest (3. Zeile), ist der Effekt nicht ganz so stark: Dann ist die Chance, dass die Zeit tatsächlich genutzt werden kann, am größten, wenn die Kleinteams dafür sorgen (Feld zwischen Zeile 3 und Spalte 4): In sechs Kitas (grün) wird die festgelegte Zeit annähernd oder ganz genutzt; in zwei Kitas (orange) gelingt das weniger gut.

Die Felder der Tabelle, deren Kombination zwischen Zeile und Spalte die erfolgversprechendsten Varianten abbilden, sind dunkelgrün eingefärbt. Die Schattierung der grünen Felder markieren die Abstufung. Analog ist die kritischste Variation („gar nicht [festgelegt]“/„gar nicht [organisiert]“) orange gekennzeichnet.

Erkennbar ist, dass die Beteiligung von Träger und Leitung bei Festlegung und Organisation der kindfreien Zeit eher dazu führt, dass den PFK mehr kindfreie Zeit zur Verfügung steht, als wenn sie weder festgelegt ist noch organisatorisch abgesichert wird.

Ist das gegeben, beträgt die Differenz zur gewünschten Zeit im Durchschnitt nur 52 Minuten²²⁹. Ist die Zeit „von oben“ festgelegt, dann kann es auch genügen, wenn die Kleinteams die Organisation der kindfreien Zeit selbst in die Hand nehmen. Die benötigte Zeit steht den Fachkräften in dem Fall tatsächlich zur Verfügung, nämlich dann, wenn die Leitung den erforderlichen Zeitumfang bestimmt.

7.2.4.6 Differenz kindfreie Zeit als Belastungsmarker

Die Unterschiede zwischen den Differenzen haben sich nach diesen Befunden als bedeutsam erwiesen, da sie offenkundig stärker durch Träger-, Organisations- und Leitungskultur beeinflusst werden als durch mangelnde gesetzliche Vorgaben. Auch der Bezug zu den Auswirkungen der Folgen von sozialer Benachteiligung auf die Arbeit in den Kitas ist weniger deutlich als bei der Personalsituation, obwohl die Verfügungszeit dadurch mitbedingt wird. Damit finden sich in diesem Wert wesentliche Faktoren wieder, die einen Teil der Voraussetzungen von Kitas beschreiben, einerseits mit erhöhten Belastungen umzugehen und andererseits die Implementierung von Programmen zu ermöglichen und deren Ressourcen²³⁰ nutzen zu können. Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass die Differenzwerte auch auf die Belastungen durch gestiegene Anforderungen wie Bildungsplan, fehlende strukturelle Angleichung, allgemein limitierte Rahmenbedingungen und einrichtungsspezifische Bedarfe verweisen, die nur in begrenztem Maße durch persönliche Kompetenzen von LeiterInnen oder Trägerpräsenz ausgeglichen werden können.

Von Interesse ist hier auch die Betrachtung der Differenz kindfreie Zeit über die Programmkohorten hinweg. Das Verhältnis zwischen den beiden Differenz-Clustern (optimal/suboptimal) ist über die Kohorten hinweg etwa gleich verteilt. Der Anteil der Kitas mit optimaler Zeitdifferenz ist in allen

²²⁹ 0,87 h dezimal

²³⁰ Wie bspw. Fallbesprechungen, Reflexionsrunden, thematische Angebote des KBZ und der SPMA.

Kohorten etwas höher oder gleich verteilt – mit Ausnahme der Einrichtungen, die 2012 ins HP aufgenommen wurden. Dort ist lediglich eine von acht Kitas im suboptimalen Bereich und verfügt demnach über deutlich weniger kindfreie Zeit.

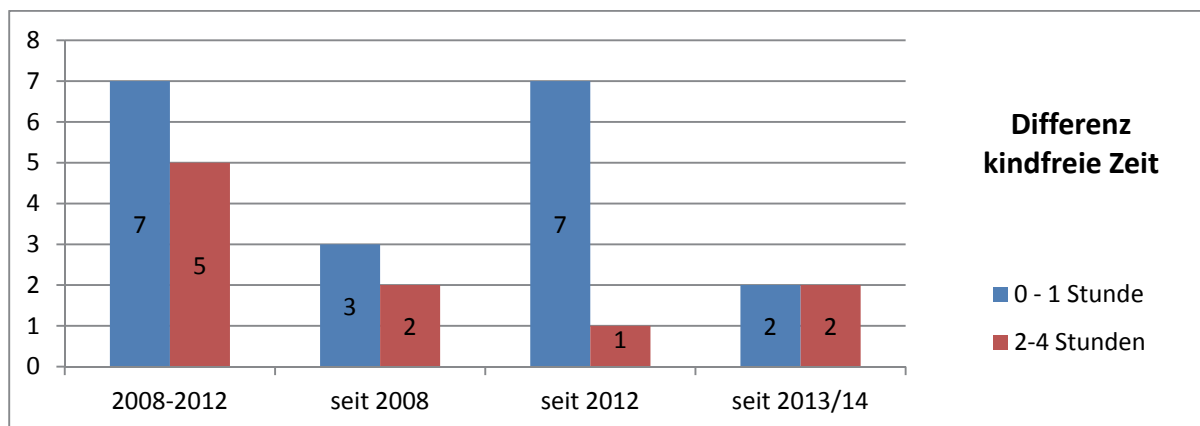


Abbildung 51: Differenz kindfreie Zeit über die Kohorten hinweg

Kitas, die erst 2012 ins HP aufgenommen wurden, schätzen den Bedarf durchschnittlich eine halbe Stunde geringer ein als Kitas, die seit 2008 im HP sind und die demnach dauerhafter mit den Folgen von sozialer Benachteiligung konfrontiert sind und waren (Tabelle 13). Diese schätzen den Bedarf mit 4 Stunden am höchsten ein.

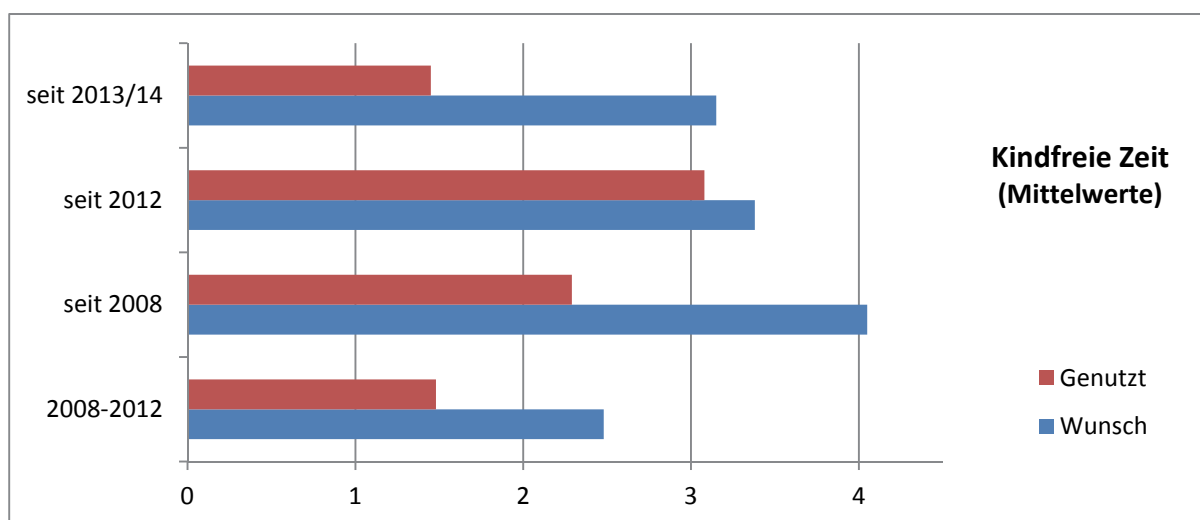


Abbildung 52: Vergleich der Mittelwerte von Bedarf und Nutzung kindfreier Zeit nach Kohorten

Das könnte bedeuten, dass die *Dauer* der Belastungen ein kumulierender Faktor ist, der weniger auf die Intervention durch das HP reagiert.²³¹ Das wird in gewisser Weise plausibel durch die Einschätzung der LeiterInnen von Kitas, die zum selben Zeitpunkt 2008 ins HP aufgenommen worden waren, das

²³¹ Das könnte bei allen Befunden relevant sein, bei denen die Kohorte 2008 bis 2015 (7 Jahre HP) hinter die Kohorte ab 2012 (3 Jahre HP) zurückfällt.

Programm aber 2012 durch das weiterentwickelte Auswahlverfahren verließen, und die von allen Kohorten den geringsten Bedarf an verfügbare Zeit veranschlagten. Von diesen Kitas kann angenommen werden kann, dass die Folgen sozialer Benachteiligung dort geringer wirken als in der „Schwester“-Kohorte, die nach wie vor im HP ist.

Allerdings zeigt sich kein Zusammenhang mit den Einschätzungen von LeiterInnen aktueller HP-Kitas, aufgrund der Anforderungen durch Folgen sozialer Benachteiligung im Handlungsprogramm bleiben zu müssen. Das könnte bedeuten, dass die Differenz kindfreie Zeit eher von Leitungskompetenzen und Trägerkulturen bestimmt werden als durch die Folgen von sozialer Benachteiligung und daraus resultierender Ansprüche an die PFK. Diese Annahme wird gestützt durch die Einschätzung der LeiterInnen von Kitas mit höherem Defizit an kindfreier Zeit, die eher finden, dass das „Handlungsprogramm Geld- und Zeitverschwendung“ sei²³².

Zudem hat ein Vergleich mit den Leitungsperspektiven auf das Handlungsprogramm (Abbildung 55, S. 207) einen Zusammenhang mit den Orientierungen der LeiterInnen ergeben. Die Prüfung der dort eingeordneten Datensätze mit den Clustern Kindfreie Zeit zeigt einen deutlichen Zusammenhang: Die Datensätze, die hier der Ressourcenorientierung (grün; 5 von n: 5) zugeordnet werden konnten, verweisen auf Einrichtungen, in denen die PFK über mehr kindfreie Zeit verfügen als das Personal in Kitas, deren LeiterIn einer Bewahrungsorientierung folgt (violett, 3 von n: 3)²³³.

Die Befunde zu kindfreier Zeit zeigen bei näherer Betrachtung zwei relevante Aspekte: Zum einen relativiert sich die allgemeine Mangel-Annahme. Immerhin zwei Drittel²³⁴ der befragten LeiterInnen geben an, über ein relatives Optimum zu verfügen (Tabelle 13). Möglicherweise folgen diese Einschätzungen des Verfügungszeitbedarfes eher der Binnenperspektive i.S. allgemeiner Anforderungen im Kita-Alltag und betreffen alle Aktivitäten, die in entweder in Gegenwart der Kinder erledigt werden müssten oder entfielen.²³⁵ Damit erwiese sich die kindfreie Verfügungszeit i.S. einer expliziten Voraussetzung für die Umsetzung des Bildungsplanes (Vor- u. Nachbereitungszeiten, Dokumentation etc) als vom Gegenstand „entkoppelt“. Somit käme dieser Zeit in der Praxis eine vorwiegend andere Bedeutung zu²³⁶, als der Bildungsplan vorsieht.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Bedeutung der Träger-, Organisations- bzw. Leitungskultur. Wie dargestellt wurde, lässt sich durch die Ebene der Festlegung des Umfangs und eine geregelte Organisation der Umfang von verfügbarer kindfreier Zeit zumindest mit steuern.

²³² Sig. 0,48.

²³³ n = die Datensätze, die Angaben zur kindfreien Zeit gemacht haben und die zugleich Freitexte eingegeben haben.

²³⁴ 19 von 29 Antworten liegen im Bereich von 0-1 Stunde weniger als Bedarfseinschätzung.

²³⁵ Wird ggf. auch als Argument zur Vermeidung von eher unliebsamen Aufgaben genutzt;

²³⁶ Das ließe sich ermitteln, in dem man einen Vergleich der Verfügungszeitverwendung vor und nach Einführung des Bildungsplanes anstellt.

Man könnte annehmen, dass die abgebildeten Unterschiede nur begrenzt aussagefähig sind, da sie auf einer kleinen Grundgesamtheit basieren. Ein Vergleich mit Zahlen der NUBBEK-Studie zeigt allerdings verblüffende Parallelen: Die bundesweite Erhebung von Bedarfseinschätzung und realisierter kindfreier Zeit zeigt, dass die Differenz zwischen beiden mit einer Abweichung von 1 Minute nahezu identisch ist mit der Differenz in unserer Erhebung (Tabelle 14).

<i>Quelle:</i>	NUBBEK-Studie ²³⁷	LeiterInnen-Befragung Handlungsprogramm	
<i>Kindfreie Zeit</i>	Mittelwerte	Mittelwerte	Differenz
Bedarf	4:37 h	3:38 h	- 59 min
Verfügbar	3:24 h	2:26 h	- 58 min
Differenz	1:13 h	1:12 h	+ 1 min

Tabelle 14: Vergleich Umfang kindfreie Zeit NUBBEK und HP-Kitas

Darüber hinaus zeigt der Vergleich, dass die LeiterInnen der befragten HP-Kitas ihren Bedarf an kindfreier Zeit im Vergleich zur NUBBEK-Studie im Durchschnitt ca. 1 Stunde geringer einschätzen und ebenfalls über 1 Stunde weniger verfügen. Über die Ursachen kann hier nur spekuliert werden: Neben Unterschieden bei der Methodik zur Erfassung kindfreier Zeit in beiden Untersuchungen können die geringeren Werte in Dresden mglw. auf differente pädagogische Grundverständnisse (Bedeutung kindfreier Zeit vs. Bedeutung bzw. Betonung der Arbeit „am Kind“) oder strukturelle Besonderheiten (SPMA als eigene Zeitressource in den Kitas) eine Rolle spielen. Interessant ist jedoch, dass der Widerspruch zwischen Ressource und Bedarf annähernd gleich groß erlebt wird.

Um die Werte vergleichen zu können, wurden Angaben aus anderen Bundesländern gesucht. Tietze und Förster ermittelten 2005 eine Spanne der nötigen Verfügungszeit zwischen 10 Prozent und 33 Prozent der vertraglich geregelten Arbeitszeit.²³⁸ Das DJI listet im selben Jahr die Verfügungszeiten der Länder auf²³⁹, die dafür gesetzliche Regelungen haben. Demnach haben die PFK in Thüringen jeweils 2 Stunden pro Woche, in Mecklenburg-Vorpommern 2,5 Stunden und in Niedersachsen 7,5 Stunden pro Woche. In Nordrhein-Westfalen und im Saarland werden 25 Prozent der tariflich vereinbarten Arbeitszeit dafür vorgehalten.

Diese Zahlen erlauben nur bedingt eine Einordnung der erfassten Werte: Die HP-Kitas liegen mit dem erhobenen Umfang an *realisierter* kindfreier Zeit (Mittelwert) zwischen den gesetzlichen Bedarfsregelungen

²³⁷ NUBBEK (2013): 70, „Vor- und Nachbereitungszeit für nicht altersgemischte Kindergartengruppen“.

²³⁸ Tietze/Förster (2005): 31-66.

²³⁹ DJI (2005).

von Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern, aber weit hinter den genannten westlichen Bundesländern.

7.2.5 Die SPMA als Programmressource aus Leitungsperspektive

7.2.5.1 Beteiligung der LeiterInnen an der Auswahl der SPMA

Die sozialpädagogischen MitarbeiterInnen sind die Schlüsselressource des Handlungsprogramms. Ihre Implementierung ist die Voraussetzung für die Wirkung des Programms in den Einrichtungen. Bei der Auswertung des qualitativen Materials wurde deutlich, wie bedeutsam die Passförmigkeit von Leitung und SPMA für die Arbeit des Programms ist. Dabei deutete sich an, dass die Perspektive der Leitung auf das Programm und auf diese Personalressource ein Schlüssel sein könnte für ein tieferes Verständnis der Gelingensbedingungen an dieser Schnittstelle.

Im Rahmen der Befragung sollte daher zunächst ermittelt werden, inwieweit die LeiterInnen am Auswahlverfahren für SPMA beteiligt sind und inwiefern sich die Beteiligung im Programmverlauf verändert hat. Dem lag die Annahme zu Grunde, dass je höher die Beteiligung der Kitas bei der Auswahl ist, desto größer ist die Chance für eine gelungene Integration (Aufnahmebereitschaft) der SPMA in die Organisation. Dabei wurde graduell unterschieden zwischen der Beteiligung an der Formulierung der Stellenausschreibung, der Sichtung von Bewerbungen, den Bewerbungsgesprächen, der Entscheidung über die Auswahl sowie der Nichtbeteiligung.

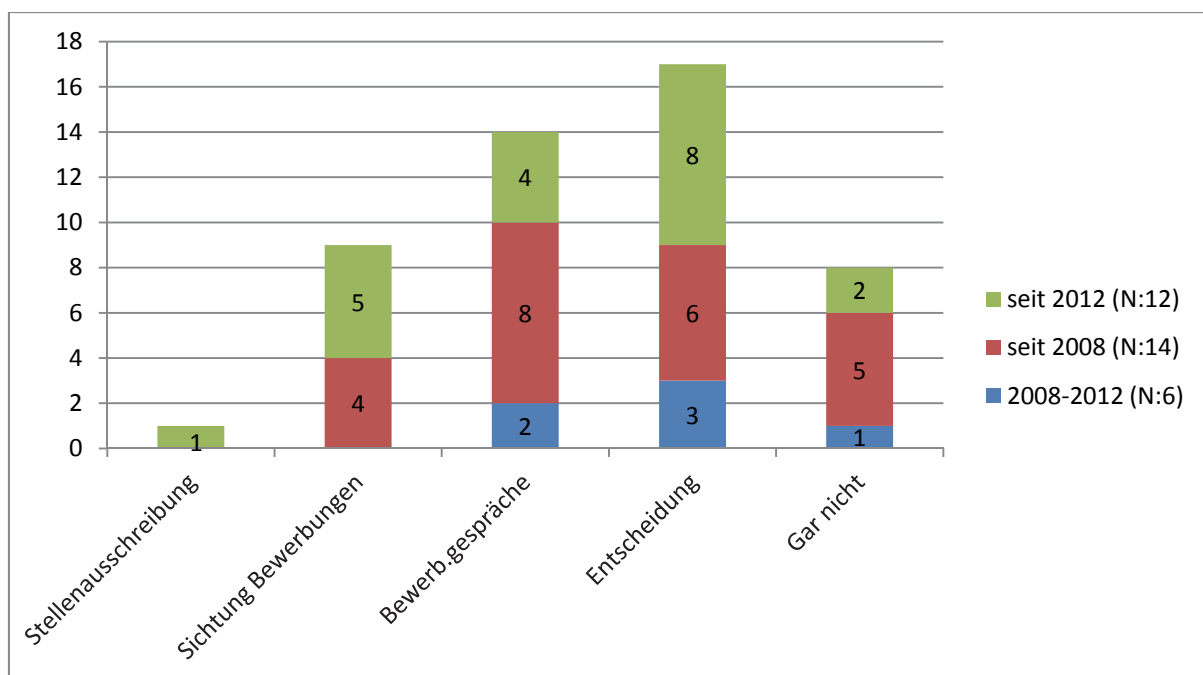


Abbildung 53: Beteiligung der LeiterInnen am Auswahlverfahren der SPMA nach Kohorten

Die Hälfte aller LeiterInnen war bei der *Entscheidung* zur Auswahl der SPMA beteiligt. Damit ist dies der Teil des Auswahlverfahrens, bei dem sie am häufigsten mitwirkten (17 von 34). Etwas seltener waren sie bei den *Bewerbungsgesprächen* dabei (14/34). Nur eine einzige LeiterIn hat die *Stellenausschreibung* mitgestaltet (Kita ab 2012). Insgesamt stieg der Grad der Auswahlbeteiligung der LeiterInnen über die Kohorten hinweg: Zu Beginn des HP 2008 waren die LeiterInnen gar nicht bei der Stellenbeschreibung einbezogen worden und blieben auch weitgehend bei der Sichtung der Bewerbungen außen vor.²⁴⁰

Es überrascht daher kaum, dass die/der SPMA am besten als Person ins Kita-Team passte, je eher die LeiterInnen bei den Bewerbungsverfahren dabei waren. „Die/der SPMA passt als Person in unser Kita-Team“ wurde besonders dann deutlich bejaht, wenn die LeiterInnen bei den Bewerbungsgesprächen dabei waren. Waren sie überhaupt nicht beteiligt, dann ist dieser Zusammenhang negativ: Die SPMA passten nicht ins Team. Das wurde besonders in den Kitas deutlich, die 2008 ins HP kamen. LeiterInnen von Kitas, die dann im HP blieben, haben v.a. das *Bewerbungsgespräch* nutzen können, um Teamkompatibilität der BewerberInnen einschätzen zu können.

Am wenigsten relevant aber scheint die Beteiligung der Leitung an der *Entscheidung* über die Auswahl zu sein, wobei dieses Item vmtl. von den Befragten als rechtsverbindliche Zusage an die BewerberInnen eingeordnet wurde und die Einschätzungen der LeiterInnen im Anschluss an die Bewerbungsgespräche eingeflossen sein dürften – sofern sie dabei waren.

Erwartungsgemäß ist die Unzufriedenheit mit der Passung der/des SPMA im Team dann am höchsten, wenn die LeiterInnen überhaupt nicht beteiligt waren - weder an der Stellenausschreibung, der Bewerbungssichtung, den Bewerbungsgesprächen noch an der Entscheidung. Das betrifft knapp ein Viertel der Befragten²⁴¹, darunter 75 Prozent²⁴² aus Kitas, die 2008 für das HP ausgewählt worden waren und die restlichen 25 Prozent aus der Programmfortschreibung 2012. Die ermittelten Unterschiede lassen darauf schließen, dass sich die SPMA-Ressource im Träger- und Einrichtungsverständnis etabliert hat und ihrer Bedeutung für das Team mehr Rechnung getragen wird.

²⁴⁰ nur 4 Antworten aus der aktuellen HP-Kohorte seit 2008, hingegen 0 bei 2008 bis 2012 (N:34)

²⁴¹ 8 Antworten (N:34)

²⁴² 6 von 8

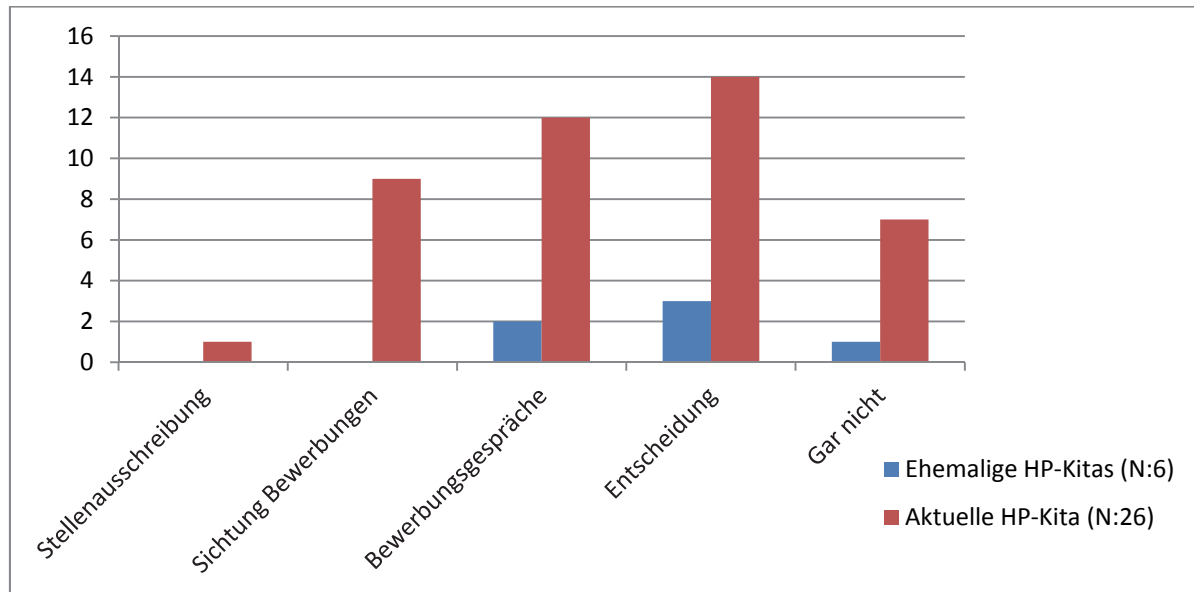


Abbildung 54: Beteiligung der LeiterInnen am Auswahlverfahren der SPMA nach HP-Status

Im Zuge der Programmentwicklung werden nun mehr LeiterInnen häufiger in relevante Aspekte der Auswahl einbezogen: Waren die LeiterInnen der ehemaligen Kitas (2008-2012) lediglich an den Gesprächen²⁴³ und an der Entscheidung²⁴⁴ beteiligt, ist die Beteiligung bei den aktuellen HP-Kitas seit 2008²⁴⁵ und ab 2012 deutlich höher: 35 Prozent sichtigten die Bewerbungen (was die anderen gar nicht taten), 46 Prozent nahmen an den Gesprächen teil und weitere 46 Prozent trafen die Entscheidung, welche/r BewerberIn als SPMA in ihrer Kita arbeiten sollte²⁴⁶.

7.2.5.2 Auswahlkriterien der LeiterInnen für die SPMA

Die Wirksamkeit der SPMA in den HP-Einrichtungen hängt – neben dem Zustand der Organisation und der Belastung - von mehreren fachkraftbezogenen Faktoren ab. So benötigt der/die SPMA zwar die Fähigkeit, inhaltlich an die Binnenperspektive der Kita anzuschließen und gleichzeitig AgentIn der Programmperspektive zu sein. Aus Sicht der LeiterInnen aber sind v.a. Kita-Erfahrungen oder mindestens eine gewisse Affinität der SPMA zum Kitabereich eine wesentliche Voraussetzung für die Wirkung sowie deren *persönliche* Passförmigkeit mit dem Team der Einrichtung. Insofern erscheint eine vertiefende Perspektive auf die von den LeiterInnen als relevant angesehenen Auswahl- bzw. Eignungskriterien nicht nur mit Blick auf das hier in Rede stehende Programm als sinnvoll.

²⁴³ 2 Antworten (N:5),

²⁴⁴ 3 Antworten (N:5)

²⁴⁵ Bei Kitas seit 2008 wird davon ausgegangen, dass in der gesamten Programmlaufzeit zu Personalwechsel kam und sich die Beteiligung am Auswahlverfahren dort entwickeln konnte, während HP-Kitas, die 2012 ausschieden, aufgrund der geringeren Laufzeit weniger von dieser Entwicklung profitieren konnten.

²⁴⁶ Mehrfachnennung; seit 2008: N: 14 / seit 2012: N: 12 – Summe: N: 26

Erste wichtige Hinweise gibt die Auswertung der Antworten auf die offenen Fragen danach, was den Befragten bei der Auswahl der SPMA besonders wichtig ist. Dabei kristallisierten sich die bereits eingangs genannten Schwerpunkte heraus:

- (1) Kita-Sensibilität
- (2) Persönliche/soziale Passung der SPMA.

Die *Kita-Sensibilität* zeigt sich in formulierten Anforderungen (8x) wie „grundlegende Kenntnisse über den Kita-Alltag“ [141]²⁴⁷ oder „realistischer Blick auf die Situation in der Kita (Eltern, Kinder und Erzieheralltag)“ [117]. Daran schließen sich Wünsche an die *handlungsfeldbezogene persönliche Eignung* der BewerberInnen an, wie „Fähigkeit zur Reflexion“ [154] oder „Flexibilität in sich schnell verändernden Situationen“ [117]. Die *explizite persönliche Eignung* für die Tätigkeiten im Bereich der Kinderbetreuung wird mit Eigenschaften verbunden, die sich so auch in Stellenausschreibungen²⁴⁸ finden wie „Teamfähigkeit“ [90/138] oder „gute Kommunikationsfähigkeit“ [90]. Außerdem werden Aspekte von personeller Passförmigkeit genannt, die die nicht hinreichend unter den Begriff der Softskills zu fassen sind, sondern eher die subjektive Wahrnehmung der persönlichen Eignung der BewerberInnen²⁴⁹ zum Ausdruck bringen. Demzufolge sollte die gesuchte Person eine „offene freundliche Ausstrahlung“ [141] haben, ein gewisses „Auftreten“ [123] und es sollte „Sympathie“ [159] vorhanden sein.

Insgesamt nehmen diese **persönlichkeitsbezogenen Merkmale** zur Auswahl der SPMA in Vielfalt und Anzahl der Nennung einen größeren Raum ein als die professionellen. Die **fachlichen Kriterien** lassen sich in *allgemeine* und *spezifische* unterteilen und sind sehr ungleich verteilt. Allgemeine Anforderungen wie „Methodisches Vorgehen“ [86], „Fachlichkeit“ [148 / 90] und „Kompetenz“ [154 / 159 / 123] werden häufiger genannt.

Konkretes Fachwissen mit den Zielen des HP und eine spezifische Motivation in Verbindung damit wird lediglich von drei LeiterInnen (n: 12) genannt, dann aber differenziert und umfassend: „Kenntnisse über [...] Gesetze und Verordnungen, über Vernetzungsvarianten“ und „Kenntnisse über Unterstützungsmöglichkeiten für benachteiligte Familien“ [beides 141], die „Fachkompetenz und soziale Kompetenz in Bezug auf die konkrete Aufgabenstellung des SPMA“ [154] und der „Wille mit sozial benachteiligten Kindern arbeiten zu wollen“ [148].²⁵⁰

²⁴⁷ In Klammern wurden als Quellenangabe jeweils die Nummern der Datensätze vermerkt, denen die Aussagen entnommen sind.

²⁴⁸ Stellenangebot Bürgerhilfe Sachsen e.V. (Jobboerse.de Abruf 6.1.2015) / Stellenangebot Eigenbetrieb Dresden, 2013.

²⁴⁹ Umgangssprachlich würde man sagen, dass „die Chemie zwischen den Personen stimmt“

²⁵⁰ Schema: Einordnung nach *inhaltlichen* Analyse-Konzepten - *thematische* Zuordnung der Nennung, *Anzahl* der jeweiligen Konzeptzuordnung und *Reihenfolge* (erste Nennungen haben bspw. stärkeres Gewicht als nachfolgende)

7.2.5.3 *LeiterInnenperspektive aus qualitativer und quantitativer Sicht*

Aus der qualitativen Untersuchung ergab sich die Hypothese, dass der Grad von Fachlichkeit, der sich unter anderem im Differenzierungsvermögen der Leitung ausdrückt (siehe Kap.6.3.2.3, S. 162), Einfluss auf die Wahrnehmung des Programms und damit auch auf die SPMA (Rolle, Aufgabengebiet,) hat. Im Zuge dessen wurden zwei unterscheidbare Handlungsorientierungen zwischen „Betroffenheit“ und „Verantwortung“ (Abbildung 42, S. 164) konzeptualisiert, die sich u.a. in der Nutzung von persönlichen (subjektiven) vs. fachlichen (objektiven) Begründungszusammenhängen erkennen lassen. Diese Aspekte werden auch in dem folgenden Perspektivmodell (Abbildung 55: Einordnung Auswahlperspektiven der LeiterInnen für SPMA, S. 207) sichtbar.

Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Antworten auf die offene Frage in der LeiterInnenbefragung zu den SPMA-Auswahlkriterien (dunkelblaues Feld in Abbildung 55, S. 207) ergibt eine Matrix, in der sich die Datensätze je nach Qualität und Quantität der Angaben einordnen lassen. Dies wird in der nachfolgenden Abbildung dargestellt. In den unteren Feldern finden sich eher weiche und subjektive Kriterien – nach oben differenzieren sich die genannten Aspekte in Hinblick auf Formulierung fachlicher Merkmale (linke Spalte) und in Bezug auf persönlichkeitsrelevante Merkmale bzw. eine Affinität zum Handlungsfeld Kita (rechte Spalte mit rotem Farbverlauf).

Diesem Teil der Darstellung wurden im Schema die Antworten auf die zweite Freitextfrage (dunkelblaues Feld) genannten **Herausforderungen durch das HP** zugeordnet (rechter Balken mit rotem Farbverlauf). Auch diese Antworten lassen sich nach Differenzierungsgrad und thematischer Ausrichtung ordnen.²⁵¹ Dabei zeigte sich ein direkter Zusammenhang zwischen der Art der genannten Probleme mit dem HP und dem Gehalt der SPMA-Auswahlkriterien. Die violett gefärbten Datensätze geben tendenziell weniger differenzierte oder thematisch am Handlungsprogramm ausgerichtete Auswahlkriterien für die SPMA an und entsprechen einer allgemeineren Orientierung als die grün markierten, die eine spezifischere Orientierung markieren und eine Nähe zur Programmperspektive erkennen lassen.

Je subjektiver und allgemeiner die Auswahlkriterien für die SPMA formuliert sind, desto basaler und auf die Organisation bezogen werden die Herausforderungen beschrieben, die mit dem HP in Zusammenhang gebracht werden.

²⁵¹ In der Ellipse befindet sich die Nr. des jeweiligen Datensatzes.

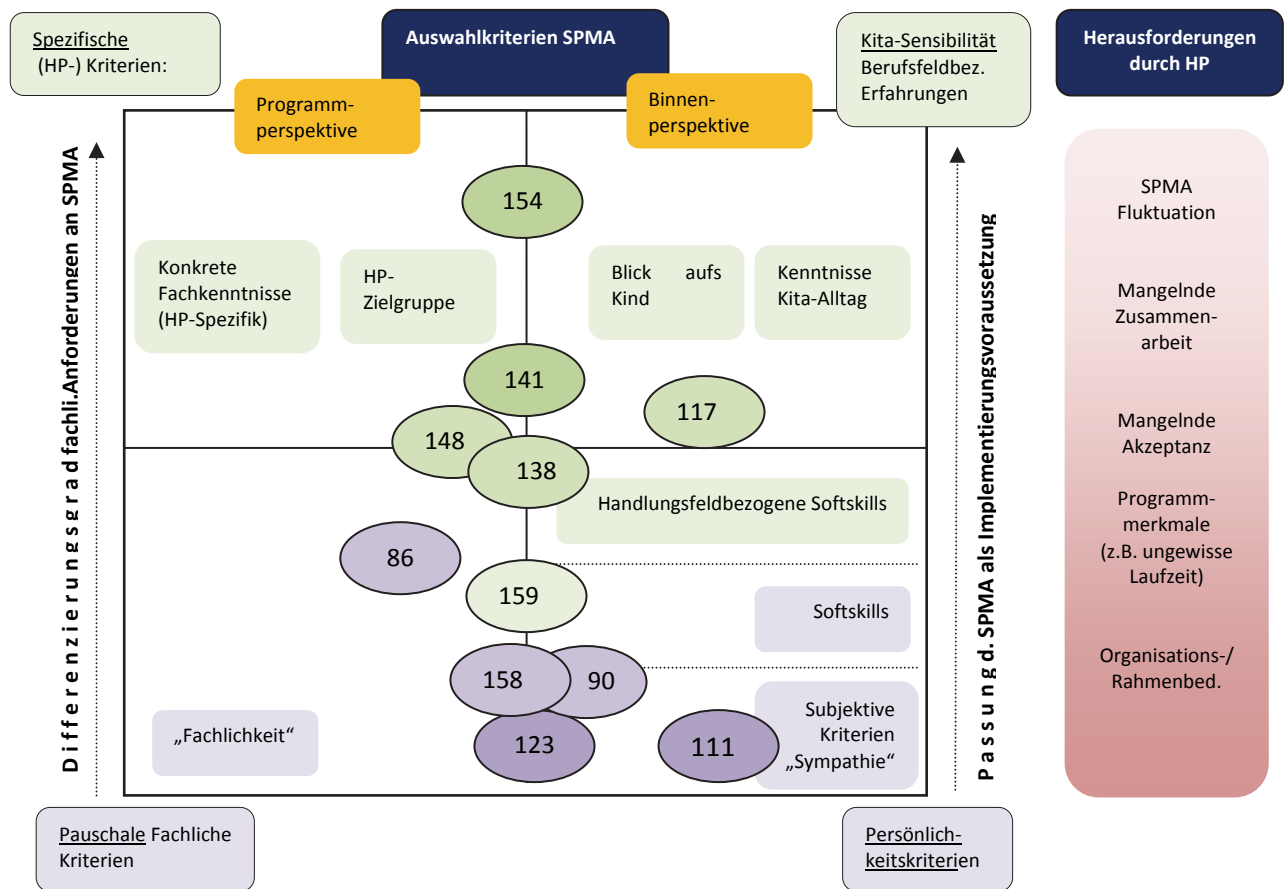


Abbildung 55: Einordnung Auswahlperspektiven der LeiterInnen für SPMA

Erkennbar ist, dass der Schwerpunkt der allgemeinen Orientierung bei subjektiven Wünschen an die Persönlichkeit der BewerberInnen (wie z.B. „Sympathie“) liegt. Nach oben hin konkretisieren sich die genannten Kriterien in Form von sog. Softskills, d.h. Fähigkeiten, die auf das Berufsfeld und auf Zusammenarbeit zielen. Das Feld der Kita-Sensibilität schließt aufsteigend daran an und beschreibt einen weiteren Bereich, der für die LeiterInnen übergreifend einen großen Stellenwert hat: die Erfahrungen der/des SPMA mit Kita-Arbeit und ein daraus resultierendes Verständnis des „Kita-Alltags“.

Diese beiden Segmente speisen sich unmittelbar aus der Binnensicht der Befragten (Siehe Kap. 6.4.2, S. 174) und deren Erfahrungshintergründen und Notwendigkeiten der Praxis, die sich hier deutlich an den beschriebenen Implementierungshindernissen für das Programm erkennen lassen: Neun von zehn Freitexteinträge auf die entsprechende Frage behandeln die Probleme mit SPMA z.T. recht ausführlich (Schwierigkeiten mit dem Team, Differenzen in Bezug auf Vorstellungen von Aufgaben, Wechsel).

Die einrichtungsbezogenen Ableitungen unterscheiden sich allerdings. Eine mehrmals benannte Lösung wurde in der Besetzung der SPMA-Stelle mit einer Mitarbeiterin aus dem Team gesucht – was die Passfähigkeit als Person mit dem von den LeiterInnen gewünschten Kita-Erfahrungshintergrund

verbinden half. Das macht die Zuordnung beider Felder zur **Binnenperspektive** (rechtes Segment in der Abb.) nachvollziehbar. In Hinblick auf die Beteiligung der LeiterInnen am Auswahlverfahren (s.o.) ergibt sich eine interessante Querverbindung: Bei allen grün markierten (Spezifisch-differenzierte Orientierung) waren die LeiterInnen bei den Bewerbungsgesprächen dabei.

Während ein Teil der LeiterInnen neben der gewünschten Kita-Sensibilität eher *subjektive* Kriterien an die SPMA anlegen, leiten andere dezidiert *fachliche* Kriterien für die sozialpädagogischen Fachkräfte ab. Die beiden Bereiche der allgemeinen sowie der spezifischen fachlichen Kompetenzwünsche lassen sich am ehesten einer **Programmperspektive** (linkes Segment in der Abb.) zuordnen, da angenommen werden kann, dass die mehr oder weniger differenzierten Vorstellungen hinsichtlich des HP (vgl. nachfolgendes Kapitel) auf die Aufgabenzuschreibung gegenüber der SPMA Einfluss haben.

Der Abgleich der genannten Kriterien mit den beschriebenen Herausforderungen zeigt deutlich, dass die Wirksamkeit der SPMA in der Einrichtung wesentlich von der Passförmigkeit der Person abhängt – Fachlichkeit vorausgesetzt. Dabei ist die Passförmigkeit wesentlich durch die Perspektive der Leitung geprägt – und weniger durch Kriterien, die das Programm vorgibt. Das bestätigt an dieser Stelle das Modell der Bedarfsperspektiven (vgl. Abbildung 44, S. 178) in Hinblick auf die Personalauswahl.

Wie sich in den Ergebnissen zur Entwicklung der Arbeitsaufgaben der SPMA zeigt (Kap. 7.2.6 ff), werden diese spürbar durch diese Aspekte beeinflusst.

Je eher aus Sicht der LeiterInnen Fachlichkeit und Kita-Erfahrungen bei der Auswahl der SPMA eine Rolle spielen und konkrete (HP-bezogene) Anforderungen an die Fachkraft gestellt werden, desto weniger werden allgemeine, basale Probleme als Herausforderungen mit dem HP verbunden. Das lässt einen Zusammenhang zwischen der Leitungsperspektive, dem Zustand der Organisation und der Fähigkeit vermuten, die Programmperspektive zu übernehmen und Fachkräfte (dafür) gezielt auswählen und einsetzen zu können.

7.2.5.4 Leitungsperspektiven auf das Handlungsprogramm

Eine vertiefende Analyse der Antworten auf die offenen Fragen in der LeiterInnenbefragung ermöglichte eine Typisierung der Perspektiven der befragten Kita-LeiterInnen auf das Verhältnis zwischen Lebenslagen, Handlungsfeld und Handlungsauftrag von Kindertagesbetreuung im Kontext sozialer Benachteiligung – und deren Bedeutung für die Wahrnehmung des Programms und seiner Ressourcen.

Dabei wird das Wechselverhältnis zwischen diesen Orientierungen und den Perspektiven der LeiterInnen auf die Implementierung und Nutzung des Programms im Sinne einer konkreten Bearbeitungsmöglichkeit sichtbar. Die farbliche Zuordnung der nachfolgend dargestellten Typen korrespondiert mit den entsprechenden Datensätzen in Abbildung 55 (S. 207).

Lebenslagensensibel:

Differenzierte Perspektive – Fokus HP/Aufgaben von HP-Bedarf abgeleitet/Arbeitsfeld Kita

- teilt HP-Bedarfs-Perspektive (nennenswerte Überschneidung zw. Binnen- und Programmperspektive)
- konkrete Vorstellungen von HP-Bedarf abgeleiteten Aufgaben und nötigen Kompetenzen und Eigenschaften
- differenzierte fachliche Perspektive auf die Auswahl der SPMA
- Kita-Sensibilität wird eher auf Aufgaben der SPMA und jew. Zielgruppe bezogen und differenziert (weniger auf PFK)
- Zu Herausforderungen wurden keine o. lediglich sachliche Hindernisse im Zusammenhang mit dem HP benannt, oder aber faktische Auswirkungen (mangelnde Zusammenarbeit / Fluktuation)

→ Das Handlungsprogramm wird gezielt als Ressource für die Bearbeitung von Folgen sozialer Benachteiligung in der Kita geprüft und genutzt

Handlungsfeldsensibel:

Teildifferenzierte Perspektive – Fokus HP / Arbeitsfeld Kita

- keine explizite HP-Bedarfsperspektive erkennbar (i.S. von Lebenslagensensibilisierung)
- differenzierte Ableitung von Kriterien zu Kitasensibilität (Passung SPMA/PFK)
- Softskills sind tendenziell konkreter auf Handlungsfeld – bzw. Berufsbild bezogen
- nachgeordnete (weniger) pauschale fachliche und persönlichkeitsbezogene Wünsche
- Zu Herausforderungen wurden keine oder sachliche Hindernisse im Zusammenhang mit dem HP benannt, bzw. ihre faktische Auswirkungen (mangelnde Zusammenarbeit / Fluktuation)

→ Das Handlungsprogramm wird als Ressource für die Kita geprüft und genutzt

Teamsensibel: Eher allgemeine Perspektive – Fokus Arbeitsfeld Kita Person

- keine HP-Perspektive erkennbar
- Einbezug von Kita als Handlungsfeld
- Relevanz der persönlichen Eigenschaften der SPMA
- Zu Herausforderungen im HP wurden keine Angaben gemacht oder sachliche kombiniert mit Akzeptanzproblemen sowie Hindernisse durch Organisations- u. Rahmenbedingungen

→ Das Handlungsprogramm wird auf Risiken der Belastung durch SPMA geprüft

Personensensibel: Allgemeine Perspektive – Fokus Person

- Binnenbedarfsperspektive dominiert
- Programmperspektive (def. HP-Bedarf) wird nicht unterschieden von Binnenbedarf
- geringere Bedeutung von Kitasensibilität
- starke Betonung auf subjektive Kriterien zur Persönlichkeit der SPMA
- geringere Bedeutung von Fachlichkeit, die pauschal erwünscht ist
- zu Herausforderungen wurden keine Angaben gemacht bzw. lediglich Fluktuation d. SPMA benannt

→ Das Handlungsprogramm wird als Belastung geprüft

Unter diese typisierten Leitungsperspektiven wurden die oben beschriebenen Befunde der Befragung subsummiert und auf die Rezeption des Handlungsprogramms bezogen.

Die „lebenslagensensible“ Leitung zeichnet sich durch hohes Differenzierungsvermögen aus, kann den thematischen Fokus des HP teilen und auf ihre Kita beziehen. Die Sensibilisierung dafür ist vermutlich bereits antizipiert, so dass die Aufgabenbereiche und die nötigen Anforderungen gezielt auf die SPMA bezogen werden können. Das Handlungsprogramm bringt ggf. konkrete Herausforderungen mit sich, wie

bspw. ein Personalwechsel bei den SPMA. Das Handlungsprogramm wird als passendes Angebot betrachtet, sozial benachteiligte Kinder und ihre Eltern sowie die Fachkräfte im Umgang mit der Zielgruppe zu unterstützen und zu fördern.

Für die „**handlungsfeldsensible**“ Leitung steht das Handlungsprogramm und seine Thematik nicht im Vordergrund. Sie hat einen differenzierten fachlichen Blick darauf, was ihre Kita braucht und welche Fähigkeiten und Eigenschaften die Person haben sollte, die hinzu kommt. Wenn es Probleme mit dem HP gibt, dann sind sie eher auf Zusammenarbeit mit der SPMA bezogen oder auf Fluktuation. Das Handlungsprogramm, inkl. SPMA-Ressource, ist ein willkommenes Angebot, die fachliche Arbeit in der Kita zu unterstützen.

„**Teamsensiblen**“ LeiterInnen ist das Miteinander in ihrer Einrichtung besonders wichtig. Deshalb sollen die SPMA vor allem als Person gut in die Kita passen. Fachliche Kriterien werden allgemein genannt, sind dem aber nachgeordnet, da das Risiko nicht gut miteinander auszukommen, höher bewertet wird. Dem wird auch das Ziel des HP untergeordnet, das v.a. darauf geprüft wird, inwieweit die Übernahme Abläufe und das Team irritieren und dadurch zur Belastung werden könnten. Das scheint insofern angebracht, da hier die Akzeptanz durch das Team entscheidend ist. Das HP kann zur Belastung von Organisations- und Rahmenbedingungen werden oder muss sich dagegen behaupten.

Für die „**personensensible**“ Leitung dominiert die Binnenperspektive ihrer Einrichtung. Das Handlungsprogramm ist eher eine Belastung, da es von außen als aufgedrückt erlebt wird. Da die Ziele des HP, vermutlich auch deswegen, nicht geteilt werden, wird der/die SPMA eher als Eindringling erlebt. Subjektiv gefärbte Persönlichkeitseigenschaften stehen für die Auswahl stärker im Vordergrund als pauschale fachliche Kriterien oder auch Kitasensibilität – was ein Hinweis darauf sein könnte, dass keine Ideen dazu entwickelt werden, wie die Ressource eingesetzt werden kann.

Die beschriebenen Ausprägungen der Leitungsperspektive auf das HP lassen zwei deutlich unterscheidbare Ausrichtungen erkennen:

- (1) **Ressourcenorientierung**
- (2) **Bewahrungsorientierung**

Ressourcenorientierung drückt sich darin aus, dass die lebenslagen- und handlungsfeldsensiblen Leitungen eine hohe Bereitschaft haben, das HP als willkommene Unterstützung zu nutzen. Deshalb beteiligen sie sich im Rahmen ihrer Möglichkeit aktiv daran – z.B. bei der gezielten Auswahl der SPMA.

Die **Bewahrungsorientierung** lässt sich daran erkennen, dass team- und personensensible Leitungen versuchen, ihre Einrichtungen vor den potenziellen Risiken von Veränderungen zu bewahren, sofern diese gewohnte Abläufe und Sichtweisen verändern könnten. Das ist für die Arbeitsfähigkeit dieser LeiterInnen von hoher Bedeutung. Daraus können Strategien von Abwehr resultieren.

Diese beiden Orientierungen lassen eine jeweils grundsätzliche Auffassung von Organisation erkennen und die Fähigkeit, mit Einflüssen von außen und mit Neuem umzugehen. Das Programm steht exemplarisch dafür und es dürfte relevant sein, ob es von LeiterInnen als Ressource gesehen werden kann oder als etwas, vor dem die Kita bewahrt werden sollte und was als Belastung erlebt wird (vgl. Kap. 6.3.1).

7.2.6 Arbeitsfeld und Wirkung der SPMA

Die im vorangegangenen Kapitel vertiefte Betrachtung der Bedingungen und Befunde zu Personalsituation, kindfreier Zeit und zu den Leitungsorientierung macht deutlich, wie komplex die Einflüsse auf die SPMA als Programmressource sind. Im folgenden werden vorangegangene Befunde auf die Ergebnisse zu Aufgabenfeld und Wirkung der SPMA bezogen und vor dem Hintergrund der Komplementierungslogik des Programms geprüft (Kap. 6.2.2, S. 149).

7.2.6.1 Wirkung der SPMA

Eine wichtige Perspektive der Evaluation ist auf die Entwicklung des Programms gerichtet. Der Vergleich zwischen den Kohorten und deren Einschätzung von Aufgabenfeld und Nützlichkeit der SPMA sollte eine Einschätzung des Programmverlaufs über die Programmphasen seit 2008 ermöglichen und zudem Rückschlüsse auf die Bedeutung der Programmteilnahmedauer zulassen.

So schätzen die LeiterInnen der ältesten aktiven Programm-Kohorte (seit 2008) die Wirkung der SPMA insgesamt (über alle Items hinweg) am besten ein (MW 4,03), dicht gefolgt von den Kitas, die seit 2012/13 im HP sind (MW 3,9). Einrichtungen, die 2012 ausgeschieden waren, bewerteten die Wirkung immer noch über dem neutralen Mittelpunkt der Skala (von 0 bis 5) bei 2,5 (MW 3,03).

Mit dem Verlauf des Programms erleben die LeiterInnen die Sichtweise der SPMA auf die Kita-Praxis als zunehmend passender. Der deutlichste Unterschied zeigt sich in den Bewertungen nach Programmteilnahme: LeiterInnen von Kitas, die in der ersten Programmphase dabei waren (2008-2012) erlebten im Rückblick die Perspektive der SPMA auf die Kita-Praxis noch deutlich unpassender, als die Einrichtungen, die im HP blieben oder erst 2012 hineinkamen. Sie schätzen sowohl die SPMA-Sicht als auch den Handlungsbedarf deutlich niedriger ein. Darin zeigt sich nachvollziehbar, dass die „entwickelte Programmperspektive“ nur bedingt nachhaltig ist und zudem durch einen objektiv geringeren Bedarf stimuliert sein könnte. Die Annahme eines geringeren Bedarfs resultiert aus dem Ausscheiden der Kitas durch das entwickelte Auswahlverfahren, durch das statistisch ein (relational) geringerer Bedarf ermittelt wurde.

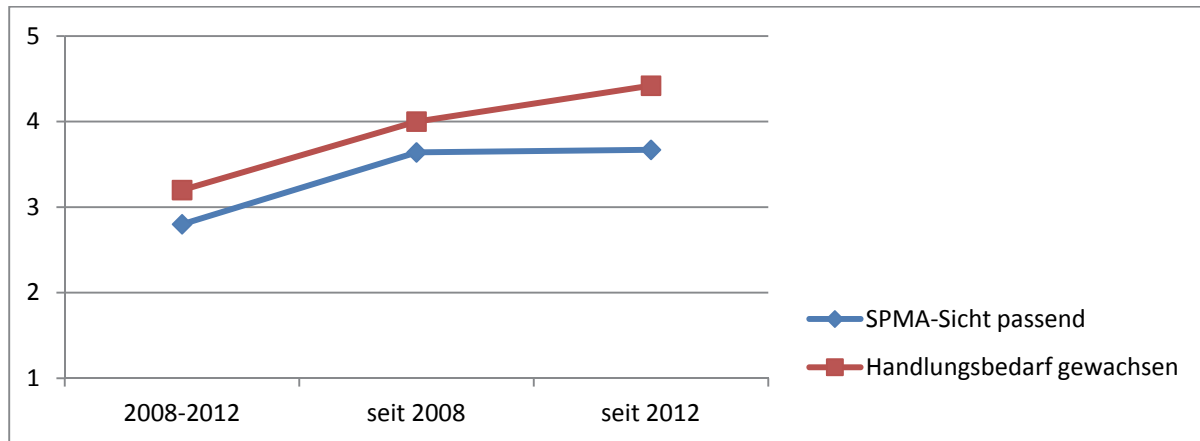


Abbildung 56: Komplementierung und Handlungsbedarf

Dass LeiterInnen von Einrichtungen, die von 2008 an bis heute im Handlungsprogramm sind, mit dieser Einschätzung hinter denen liegen, die erst vier Jahre später dazugekommen sind, könnte mit den Startbedingungen des Programms zu tun haben. Das HP war als Modellprogramm mit Entwicklungsperspektive konzipiert worden, wodurch - vor allem zu Beginn - die Orientierung der Beteiligten durch Unklarheiten und die (gemeinsame) Suche nach Lösungen für die Programmgestaltung erschwert war. Darüberhinaus war das HP, anders als heute, kaum bekannt. Dadurch dürften der Blick der LeiterInnen auf die Programmziele, die Chancen des Einsatzes von SPMA und die Erwartungen an das HP durch Ungewissheit geprägt gewesen sein.

Im Vergleich aller Programmkohorten fällt auf, dass die LeiterInnen der Kitas, die seit 2012 im HP sind, nicht nur die geringste Implementierungsbelastung angeben, die größte Klarheit an HP-Zielen benennen, über die geringste Differenz an kindfreier Zeit in ihrer Kita verfügen (siehe Kap. 7.2.4.4, S. 194), sondern auch den größten Zuwachs an Handlungsbedarf konstatieren. Das bedeutet, dass Sensibilisierung, Wissenszuwachs sowie eine gewisse Offenheit fürs Programm einen differenzierteren Blick auf die Folgen von sozialer Benachteiligung ermöglichen. Das könnte einerseits die Hypothese der „entwickelten Programmperspektive“ bestätigen (siehe Kap. 6.4.3, S. 179)²⁵². Andererseits würde sich daran zeigen, dass die Angebote und Maßnahmen des KBZ effektiver geworden sind, um in kürzerer Zeit (Programmteilnahme) diesen Effekt zu erzeugen.

Die größte Übereinstimmung in den Antworten der Kohorten liegt bei den Einschätzungen, inwiefern der Anspruch der SozialarbeiterInnen an Reflexion sowie deren Vorschläge willkommen sind. Die Antworten verweisen auf die Sensibilität der Kitas und ihrer Fachkräfte, implizit als defizitär wahrgenommen zu werden. Das bezieht sich einmal auf den allgegenwärtigen Anspruch der Reflexion, der zum klassischen

²⁵² „Entwickelte Programmperspektive“: Mit der Präsenz der SPMA in der Kita werden Prozesse initiiert, die zu einer Sensibilisierung für die Auswirkungen von sozialer Benachteiligung führen und zur Erweiterung von Handlungsoptionen im Umgang damit. Es wird angenommen, dass – ungeachtet einer objektiven Bedarfsentwicklung – eine qualifizierte Sicht auf Erscheinungsformen von sozialer Benachteiligung sowie entsprechende Ressourcen zu einer erhöhten Bedarfseinschätzung führen und damit die Binnenperspektive qualitativ angereichert werden konnte. (siehe Kap. 6.4.3, S. 67).

Repertoire der Sozialarbeit gehört, und zum anderen auf eine bestimmte Art der Interaktion, die hier „Vorschläge machen“ genannt wurde. Beides wird übereinstimmend eher verhalten begrüßt. Dabei wird das Wissen der SPMA als überwiegend nützlich eingeschätzt und die LeiterInnen schätzen auch ein, dass die PFK mehr über ihre pädagogische Arbeit nachdenken (und eben nicht „reflektieren“).

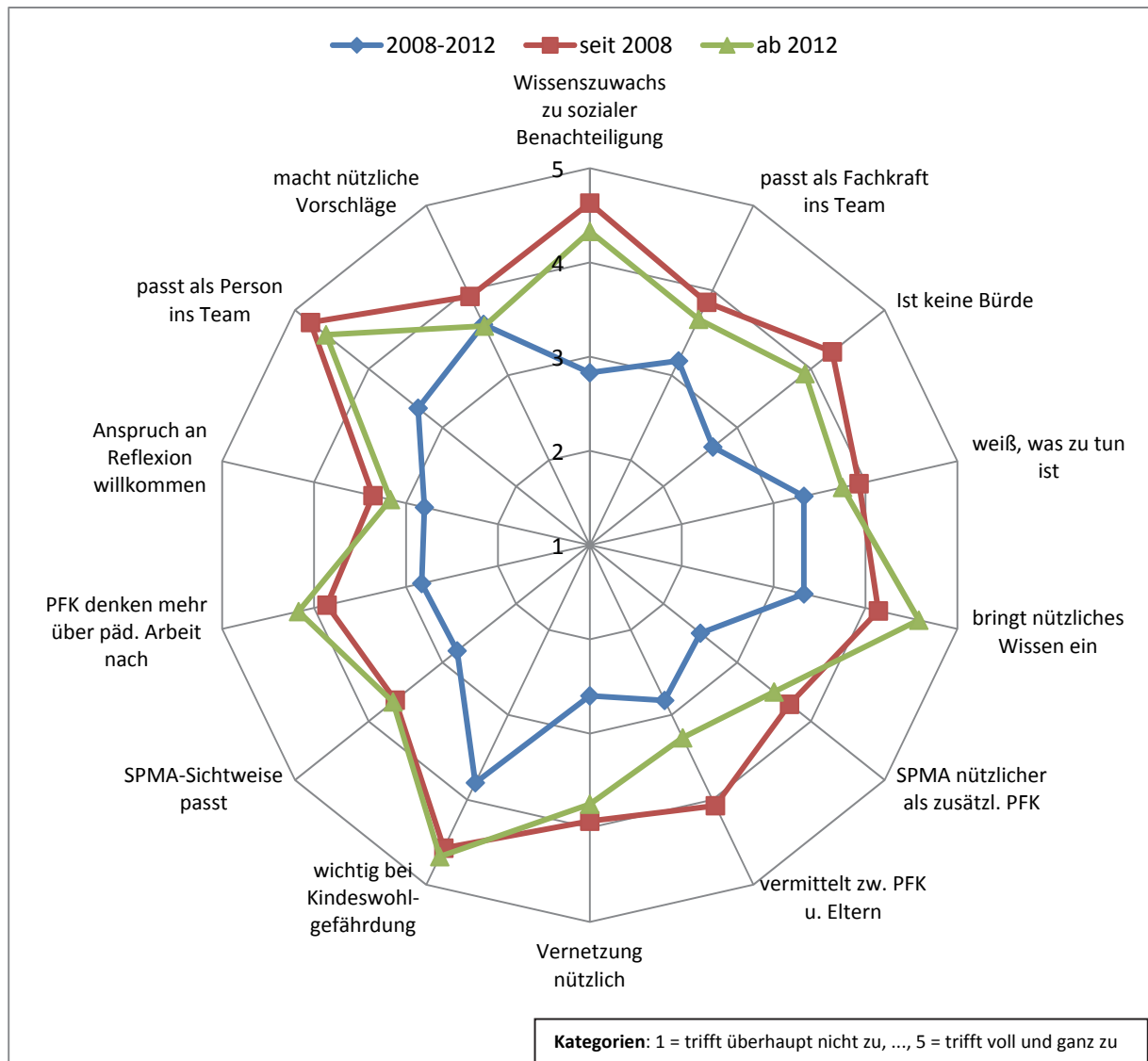


Abbildung 57: Einschätzung Wirkung der SPMA nach Kohorten

Insbesondere Aussagen, die sich auf die sozialarbeiterischen Kompetenzen als Ressource beziehen, werden besonders hoch eingeschätzt. Das eingebrachte fachliche Wissen, besonders zu Ursachen und Folgen sozialer Benachteiligung und Kindeswohlgefährdung, erfuhr über alle Kohorten hinweg die größte Zustimmung. Die Ausprägung der Antworten korrespondiert mit der Bewertung der Aussage, dass der Handlungsbedarf für den SPMA während der Programmteilnahme der Kita gewachsen ist (Abbildung 56). Die höchste Zustimmung innerhalb dieses Teils der Befragung erfuhr dieses Item über alle Kohorten hinweg bei den langjährigen HP-Kitas (4,79).

Dies könnte die bedeuten, dass ein Zugewinn an Wissen und Können eine differenziertere und breitere Wahrnehmung von Bedarfen ermöglicht.

Eine ähnliche Differenz zeigt sich bei den anderen Kohorten zwischen der Aussage, dass die Sichtweise der SPMA in die Kita-Praxis passt, verglichen mit dem eingeschätzten Handlungsbedarf: Am stärksten ist der Handlungsbedarf in den Kitas gewachsen, die ab 2012 dabei sind. Diese Tendenz bestätigt erneut die Hypothese der „entwickelten Programmperspektive“ (siehe Kap. 6.4.2, S. 174): Mit der Präsenz der SPMA in der Kita werden Prozesse initiiert, die zu einer Sensibilisierung für die Auswirkungen von sozialer Benachteiligung führen und zur Erweiterung von Handlungsoptionen im Umgang damit. Dafür wird angenommen, dass – ungeachtet einer objektiven Bedarfsentwicklung²⁵³ – eine qualifizierte Sicht auf Erscheinungsformen von sozialer Benachteiligung sowie entsprechende Ressourcen zu einer erhöhten Bedarfseinschätzung führen und damit die Binnenperspektive qualitativ angereichert werden konnte.

Die Items, die auf die Team-Passung der SPMA a) als Fachkraft und b) als Person zielten, geben Aufschluss über die Unterschiede zwischen den Kohorten. Die persönliche Passförmigkeit ist deutlich relevanter als die spezifische Fachkrafteergänzung. Ist die Passförmigkeit als Person gegeben, dann ist auch der Wissenszuwachs zu sozialer Benachteiligung höher. War die persönliche Passfähigkeit der SPMA in der Kohorte der ausgeschiedenen Kitas noch wesentlich geringer, entwickelte sich im Programmverlauf die Aufnahme der Personen in den Teams deutlich unproblematischer. Bei den Kitas, die zu den ersten im HP gehörten (2008-2012) wurden die SPMA noch eher als Bürde erlebt und die bescheinigte Nützlichkeit blieb deutlich unter den Werten der aktiven HP-Kitas. Allerdings wird die Passung als Fachkraft von den aktiven HP-Kitas beim Vergleich beider Items (Fachkraft/Person) geringer eingeschätzt, als von den Kitas, die nicht mehr im HP sind.

Ein Abgleich der Daten mit den Leitungsorientierungen, die aus der SPMA-Auswahl konstruiert wurden (siehe Kap. 7.2.5.4, S. 208), zeigt einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung des Aufgabenfeldes der SPMA und der Leitungsperspektive: Je *bewahrungsorientierter* die Perspektive der LeiterInnen auf das Handlungsprogramm ist, desto ferner sind die Aufgaben der SPMA in Hinblick auf Kinder und ErzieherInnen. Sind die LeiterInnen *ressourcenorientierter*, dann entsprechen die Arbeitsaufgaben der SPMA eher den Programmzielen. Das könnte den Zusammenhang von mangelnder Trennschärfe zwischen dem *Binnenbedarf* (Alltagsbedarf der Kita) und dem *Programmbedarf* in Abhängigkeit mit den Handlungsorientierungen (in Abhängigkeit mit der Leitungsorientierung) in den Kitas belegen (vgl. Kap. 6.3.2.3, S. 162).

Daran schließen sich die Befunde an, inwieweit die SPMA mit ihrer Arbeit tatsächlich den Programmzielen dienen, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

²⁵³ Unter den Befragten sind auch Kitas, die aktuell aus dem HP ausgeschieden sind und deren Bedarf gesunken ist. Diese Realität bildet sich aber nicht in den Antworten ab.

7.2.6.2 *Verfügbare kindfreie Zeit und Einfluss auf das Aufgabenfeld der SPMA*

Der Belastungsanzeiger „Differenz kindfreie Zeit“ (Kap. 7.2.4.6, S. 198) macht den Zusammenhang zwischen der Leitungsperspektive und deren Offenheit für das HP auf erstaunliche Weise sichtbar: Je belasteter eine Leitung ihre Kita einschätzt, desto weniger willkommen ist der/die SPMA. LeiterInnen von Kitas mit größerem Defizit der an kindfreien Zeit hätten lieber eine weitere PFK anstelle der SPMA gewollt – wenn sie die Wahl gehabt hätten. Darin zeigt sich ein möglicher Zusammenhang zu der Belastung, die durch Programme erlebt wird (vgl. Kap. 6.3.1, S. 151ff).

In diesen Einrichtungen werden die SPMA schließlich auch wesentlich häufiger zum Gruppendienst eingesetzt. Die SPMA dienen dann eher dazu, die angespannte Personalsituation zu kompensieren, was in knapp einem Viertel²⁵⁴ der Kitas der Fall zu sein scheint: Dort übernehmen die SPMA täglich oder mehrmals in der Woche Gruppendienste. In einem weiteren Viertel wird die sozialpädagogische Fachkraft wöchentlich im Gruppendienst eingesetzt. Lediglich in reichlich der Hälfte der HP-Kitas werden die Gruppendienste monatlich, seltener oder nie durch die SPMA besetzt.

Das erklärt den scheinbaren Widerspruch, weshalb die SPMA dort seltener „die Abläufe stören“ als in Kitas mit optimaleren Zeitressourcen und mit SPMA, die ihre Aufgaben an den Programmzielen ausrichten können²⁵⁵. SPMA, die häufig und regelmäßig im Gruppendienst arbeiten, erzeugen weniger/kaum Veränderungsdruck in der Organisation, wenn sie nicht im Sinne des Programms eingesetzt werden, sondern „stören“ genauso wenig wie eine weitere PFK stören würde – im Gegenteil.

Die Aufgabenfelder der SPMA werden im Vergleich zwischen allen Kitas sehr unterschiedlich ausgestaltet. Erkennbar ist allerdings, dass bestimmte Aufgaben eher entfallen, je höher die Differenz der kindfreien Zeit ist: Beratungsgespräche mit den Eltern zu Erziehungsproblemen und spezielle Angebote für Eltern wie thematische Elternabende oder Elternfrühstück fallen eher weg (oder hatten in der jeweiligen Einrichtung auch ohne SPMA keine Bedeutung). Das gleiche lässt sich für Qualitätsentwicklung vermuten: die SPMA sind deutlich weniger darin eingebunden, je weniger kindfreie Zeitressourcen den PFK zur Verfügung stehen.

Ein weiterer Zusammenhang wirft Fragen auf: Je höher die Differenz der kindfreien Zeit ist, desto häufiger übernehmen die SPMA die Moderation von Konfliktgesprächen zwischen ErzieherInnen und Eltern. Eine Annahme könnte sein, dass sich die alltäglichen und spezifischen Belastungen der Fachkräfte auf die Beziehungen zu den Eltern auswirken. Die SPMA werden als hilfreiche Dritte angesprochen. Dieser Befund entspricht dem Konzept „Medium“ im Wirkmodell des HP (vgl. Kap. 6.3.3.2, S. 168).

²⁵⁴ 22,58 % (7 von 31).

²⁵⁵ HP05_06 / HP09_06 (PFK nützlicher als SPMA) und HP05_04 / HP09_04 (SPMA stört).

Immerhin 40 Prozent der befragten LeiterInnen übertragen die Dienstberatung den SPMA²⁵⁶ - was in etwa dem Anteil derer entspricht, die ein besonders hohes Defizit an kindfreier Zeit benennen. An dieser Stelle können die Bezüge wechselseitig betrachtet werden und ermöglichen folgende Annahmen: Übernimmt die Leitung die klassischen Leitungsaufgaben weniger, dann ist 1.) die kindfreie Zeit unzureichend organisiert und 2.) werden explizite Leitungsaufgaben eher abgegeben – und im Rahmen des Handlungsprogramms an die sozialpädagogische Fachkraft übertragen.

Dass diese Tendenz durch die Perspektive der LeiterInnen (mit-)bestimmt wird, zeigt ein signifikanter Zusammenhang mit der Einschätzung, inwieweit das HP sinnvoll gesehen wird: Führungskräfte von Kitas mit höherem Defizit an kindfreier Zeit finden eher, dass das „Handlungsprogramm Geld- und Zeitverschwendung“ ist²⁵⁷, was wiederum als Beleg für die beschriebenen Leitungsorientierungen dienen kann (Kap. 7.2.5.4, S. 208ff). Dass sich diese Sichtweise auf das Aufgabenfeld des SPMA in der jeweiligen Kita auswirkt, ist naheliegend. Im Folgenden werden die Arbeitsaufgaben der SPMA danach eingeschätzt, inwieweit sie den Programmzielen dienen.

7.2.6.3 Programmgerechter Einsatz der SPMA

Die Organisations- und Leitungskultur, der spezifische Bedarf der Einrichtung – und nicht zuletzt die persönlichen und fachlichen Merkmale der SPMA beeinflussen die Entwicklung des Arbeitsfeldes der SPMA. Die Tätigkeiten und Verantwortlichkeitsbereiche der SPMA wurden für verschiedene Aufgabenfelder in der Kita abgefragt (siehe Abbildung 45, S. 183). Dabei wurde in der Auswertung zwischen programmgerichten (HP-Nah) und programmfernen Aufgaben (HP-Fern) unterschieden. Diese Differenzierung resultierte aus Aussagen in den qualitativen Interviews, wonach sowohl die LeiterInnen als auch die SPMA die Herausforderung beschrieben, HP-gemäße Aufgaben vom pädagogischen Alltag in den Kitas abzugrenzen. Die Bedeutung der Trennschärfe zwischen „Binnenbedarf“ und „Programmbedarf“ wurde oben ausführlich auf der Organisationsebene behandelt (Kap. 6.4.2, S. 174). Im Folgenden wird das Aufgabenfeld der SPMA in den HP-Kitas genauer betrachtet.

SPMA sind in ihrem beruflichen Selbstverständnis bedarfsaffin (vgl. Kap. 6.2, S. 144). D.h., die Relevanz der vorgefundenen Bedarfssituationen ergibt sich aus deren situativer Präsenz. Das betrifft z.B. Situationen, die durch begrenzte Rahmenbedingungen determiniert sind (Z.B. Personalmangel für den Gruppendienst), durch unzureichende Übernahme von Leitungsaufgaben, oder durch mangelnde pädagogische Prozessqualität (SPMA fühlen sich für alle Kinder zuständig).

Konkrete Aufgabenstellungen können eine Orientierung geben, jedoch werden daneben immer auch situativ die Bedarfe als solche geprüft und wird ggf. auf sie reagiert. Das entspricht der professionellen

²⁵⁶ N: 28 (11/17); Fragestellung: „Bitte schätzen Sie ein, wie häufig folgende Aufgaben vom SPMA erledigt werden“.

²⁵⁷ Sig. 0,48

Perspektive der SozialarbeiterInnen SOA (vgl. Kap. 6.2) und dem habitualisierten beruflichen Selbstverständnis in der Sozialen Arbeit. Die Herausforderung für die SPMA besteht nun im Besonderen darin, in diesem „fremden“ Berufsfeld, Bedarf genau zu fokussieren und zu priorisieren.

Aufgabenbereich	HP-Nah	HP-Fern	Neutral
Kinder	1:1 Betreuung	Gruppendienst (häufig)	Begleitung bei Unternehmungen
	gezielte Angebote für konkrete Kinder	Angebote für <i>alle</i> Kinder	
	gezielte Beobachtung		
Eltern	Hilfe bei Beantragung von Zuschüssen	Beratung bei Erziehungsproblemen	Moderation von Konfliktgesprächen zw. Eltern/PFK
	Teilnahme der SPMA an Entwicklungsgesprächen		Begleitung der Eltern bei Ämtergängen
	Tür- und Angelgespräche		Spezielle Angebote wie Elternfrühstück
Pädagogische Fachkräfte	Fachliche Begleitung in Bezug auf konkrete Kinder	Entlastungsgespräche („Kummerkasten“)	
	Beobachtung und Lösungsideen		
	Methodische Anleitung kollegiale Fallberatung		
	Methodische Anleitung Reflexionsverfahren		
	Offene Reflexionsangebote		
Leitung	Qualitätsentwicklung	Vertretung der Leitung	Dienstberatung
	Bearbeitung der Essensperrungen	Dienstplanung	
	Kindeswohlgefährdung	Finanzplanung	
		Moderation Personalgespräche	
Vernetzung/Koop.	ASD / Frauenhaus / Wohngruppen / Sozial- und Jugendamt / Familienhilfe / TherapeutInnen d. Kinder		Schulen / Einrichtungsverbund

Tabelle 15: Aufgabenbereiche der SPMA in Bezug auf Handlungsprogramm²⁵⁸

Die erfragten Aufgaben wurden danach unterschieden, ob sie *explizit* den Programmzielen – der Bearbeitung und Verminderung von Folgen sozialer Benachteiligung bei Kindern – dienen, oder eher zum Ausgleich von Defiziten bei strukturellen Rahmenbedingungen, dem Zustand der Organisation oder durch spezifische Leitungsorientierungen bestimmt wurden.

Werden die SPMA programmgerecht eingesetzt, bleibt diese Wirkung nachhaltig in Erinnerung: Die Antworten der 2012 ausgeschiedenen Kitas in Bezug auf das Item: „Eine PFK hätte der Einrichtung mehr

²⁵⁸ Die Items wurden aus dem Material der qualitativen Interviews mit den LeiterInnen und den SPMA abgeleitet.

genützt als die SPMA²⁵⁹ bewegen sich genau auf dem Mittelwert der 5er-Skala (2,50²⁶⁰). Das könnte bedeuten, dass die Erfahrung von Wirksamkeit aus der Programmimplementierung in die Bewertungen eingeflossen ist: LeiterInnen, die weder Bedarf in der Kita noch die Erfahrung einer sozialarbeiterischen Ergänzung des Teams haben, dürften aufgrund der allgegenwärtig bemängelten Rahmenbedingungen ausschließlich eine/n PFK favorisiert haben. So aber liegt der Mittelwert genau zwischen den Optionen dafür oder dagegen. Insofern könnte dieser Antworttendenz eine gewissen Nachhaltigkeit zugeschrieben werden.

Angebote des KBZ sind, wenn sie angenommen werden, in Bezug auf den programmnahen Einsatz der SPMA wirkungsvoll. Je intensiver die Reflexionsrunden genutzt und darüber hinaus Coaching-Angebote in Anspruch genommen werden, desto deutlicher ist der Einsatz der SPMA für HP-nahe Aufgaben im Bereich der Kinder erkennbar. Intensive Teilnahme der PFK und Leitungen an thematischen Arbeitsgruppen und kollegialer Fallberatung sind offensichtlich hilfreich für die Entwicklung HP-naher Aufgaben im Bereich der Eltern (siehe Tabelle 15).

Ein Abgleich mit dem Belastungsmarker Differenz der kindfreien Zeit als ein möglicher Indikator für die Bedingungen, die das Arbeitsfeld der SPMA beeinflussen, zeigt erneut, dass je weniger kindfreie Zeit (gemessen an der jeweiligen Bedarfseinschätzung) den Fachkräften in einer Kita zur Verfügung steht, desto geringer werden Programmressourcen auf Programmziele bezogen eingesetzt²⁶¹.

Dieser Bezugspunkt bietet Anschluss zu einem Abgleich der Leitungsorientierungen und belegt die Befunde, die der Typisierung zugeordnet wurden (vgl. Kap. 7.2.5.3.f). Ist die Leitung im oben beschriebenen Sinne ressourcenorientiert, dann zeigt sich das darin, dass das Arbeitsfeld der SPMA in Bezug auf die Tätigkeitsfelder Kinder und ErzieherInnen deutlicher an den Programmzielen orientiert ist. Folgt die Leitung der Bewahrungsorientierung, dann bearbeiten die SPMA in den genannten Bereichen eher Aufgaben, die weniger an den Programmzielen ausgerichtet sind.

²⁵⁹ Für die Darstellung wurde das Item positiv gepolt und umformuliert: „SPMA nützlicher als zusätzl. PFK“.

²⁶⁰ Standardabweichung 1,049.

²⁶¹ Z.B. SPMA im Gruppendienst (siehe weiter unten konkreter).

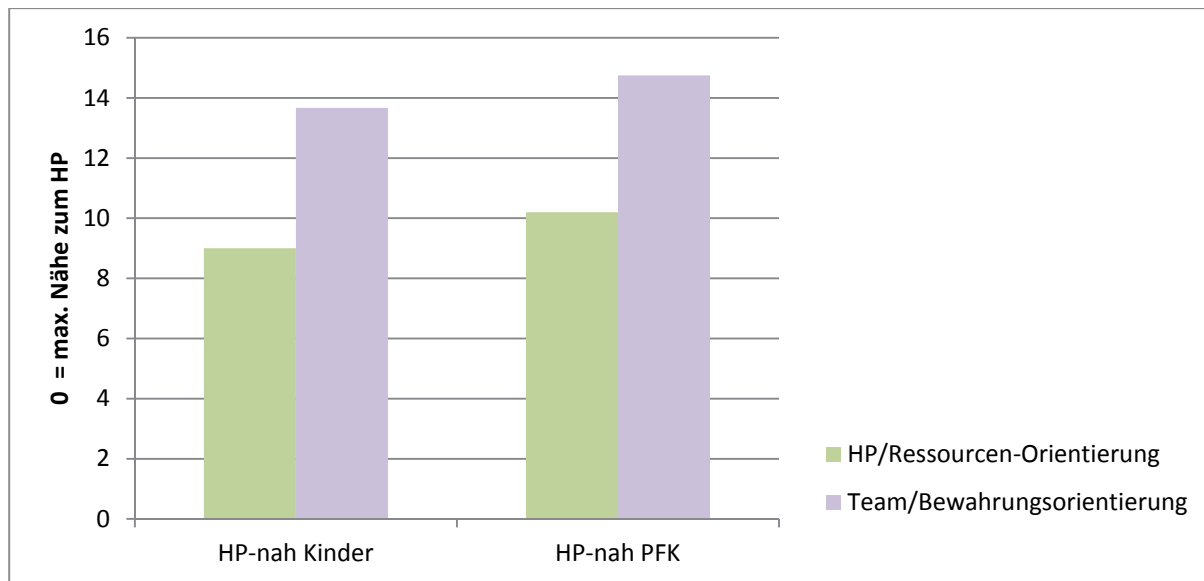


Abbildung 58: SPMA-Einsatz nach Leitungsperspektive

Die Konstrukte „HP-nah“ und „HP-fern“ wurden als wesentlicher Indikator für die Qualität der Implementierung ausgewählt. In ihnen bildet sich der Grad der erreichten Komplementierungsintention des HP ab. Im Folgenden werden die Implementierungsfaktoren zusammengefasst dargestellt. Die mehr oder weniger programmgemäße Aufgabenfeldgestaltung der SPMA in den Kitas wird im Kapitel 7.3.1.4 „Aufgabenfeld der SPMA im Implementierungsmodell“ erneut aufgegriffen und in Bezug gesetzt.

7.3 Implementierungsfaktoren und Programmwirkung

Die dargestellten Befunde der LeiterInnenbefragung werden in diesem Teil der Ergebnisdarstellung zunächst auf das Wirkungsmodell des Handlungsprogramms (siehe Abbildung 43, S. 167) aus dem qualitativen Teils der Evaluation bezogen und damit zusammengeführt, indem die rekonstruierten Implementierungsfaktoren einbezogen werden. Es wurden drei hypothetische Dimensionen abgeleitet und in Konstrukte überführt, die der intendierten Wirkung des HP zugeordnet werden können („Komplementierung“) sowie den Implementierungsfaktoren. Dabei wurde zwischen der Fachkräftebene „Berufskulturelle Unterschiede“ (zwischen Sozialer Arbeit und Frühpädagogik) und der Organisationsebene „Aufnahmebereitschaft“ unterschieden.

Intendierte Wirkung:

(1) Programmebene – „Komplementierung“:

„Komplementierung“ und „Medium“ (siehe Abbildung 43) werden hier unter „Komplementierung“ zusammengefasst und beinhalten die in der Evaluation rekonstruierte Rezeption der sozialarbeiterischen Kompetenzen und Wissensbestände durch die Kita-Praxis.

- „Komplementierung“ bezeichnet – in Abgrenzung zur Logik von ‚Ergänzung‘ eine Art stützende Vervollständigung des Handlungsfeldes, seiner Ressourcen und Möglichkeiten vor dem Hintergrund der besonderen Anforderungen in Handlungsprogramm-Kitas.
- „Medium“ ist die Benennung einer übergreifenden Strategie der Programm-AgentInnen, die dann wirksam wird, wenn fachliche, menschliche, institutionelle sowie (inter-)professionelle Perspektiven und Anforderungen auf begrenzte Möglichkeiten und Bedingung der Fachkräfte treffen. Bestimmte Handlungsformen zielen auf Vermittlung zwischen Bereichen, wie bspw. Moderieren, Vermitteln, Verifizieren, Transferieren (siehe Kap. 6.3.3, S. 164).

Implementierungsfaktoren:

(2) Fachkraftebene: „Berufskulturelle Unterschiede“:

Ausgangspunkt für diese Dimension ist das Aufeinandertreffen von verschiedenen beruflichen Perspektiven. Diese Dimension wurde mit Bezug auf Terhart ‚Berufskulturelle Unterschiede‘²⁶² genannt und beschreibt für diesen Zusammenhang deren Relevanz für die Implementierung. (siehe u.a. Kap.6.2.2, S. 149):

„Der Begriff Berufskultur [bezeichnet] die für einen bestimmten Beruf bzw. für ein Berufsfeld typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten. Jeder Beruf bzw. Berufsbereich weist (in unterschiedlichem Ausprägungsgrad und unterschiedlicher Binnendifferenzierung) eine solche Berufskultur auf, die insofern also kein individuelles, sondern ein kollektives Phänomen darstellt.“

Für diese Dimension wurde davon ausgegangen, dass das berufliche Selbstverständnis - die in der Frühpädagogik fachfremde Perspektive der Sozialarbeit und daraus abgeleitete Strategien - nicht per se als nützlich angesehen, sondern auch als fremd erlebt werden. Diese Dimension bezieht sich auf die Fachkraftebene, d.h. auf die Interaktion, Kommunikation und auf die Bewertung der Individuen in ihren Rollen.

Die Items zu als typisch wahrgenommenen sozialarbeiterischen Strategien²⁶³ wurden aus den qualitativen Interviews abgeleitet. In der Perspektive der Befragten bilden sich in der Praxis relevante Kulturunterschiede zwischen den Berufsfeldern ab, aus denen sich in der Konsequenz (Implementierungs-) Herausforderungen auf der *Fachkraftebene* ableiten lassen.

(3) Organisationsebene - „Aufnahmebereitschaft“:

Die Bereitschaft der Organisation zur Aufnahme ist mit der Dimension der Berufskulturellen Unterschiede verbunden, bezieht sich aber auf die *Ebene der Organisation*. Dabei wird davon ausgegangen²⁶⁴, dass Organisationen in gewisser Weise vulnerabel auf Interventionen bzw.

²⁶² Terhart (1996): S. 452f.

²⁶³ Wie: Vorschläge machen, Reflexion, Sichtweise passend, Vernetzung.

²⁶⁴ Ein Überblick über Organisationstheorien und –ansätze zu Reaktion von Organisationen auf Veränderung, u.a. zum Change Management in Schreyögg (2012); Kann aber auch systemtheoretisch beschrieben werden – siehe „Binnenbedarfsperspektive“ vs „Programmbedarfsperspektive“ [siehe Kap. 6.4, S. 167];

Veränderungsimpulse von außen reagieren (siehe u.a. Kap. 6.4.2, S. 174). Die Aufnahmebereitschaft in der Einrichtung ist Voraussetzung für die Passung, die zwischen den VertreterInnen beider Berufsfelder ausgehandelt werden muss und wird hypothetisch beeinflusst

- a. von Grad und Art der Belastung²⁶⁵ in der Organisation,
- b. von objektiven Rahmenbedingungen,
- c. durch die Perspektive der LeiterInnen auf das Programm (als *Ressource* oder als *potenzielle Belastung*)
- d. sowie durch Trägerkultur inkl. Fachberatung

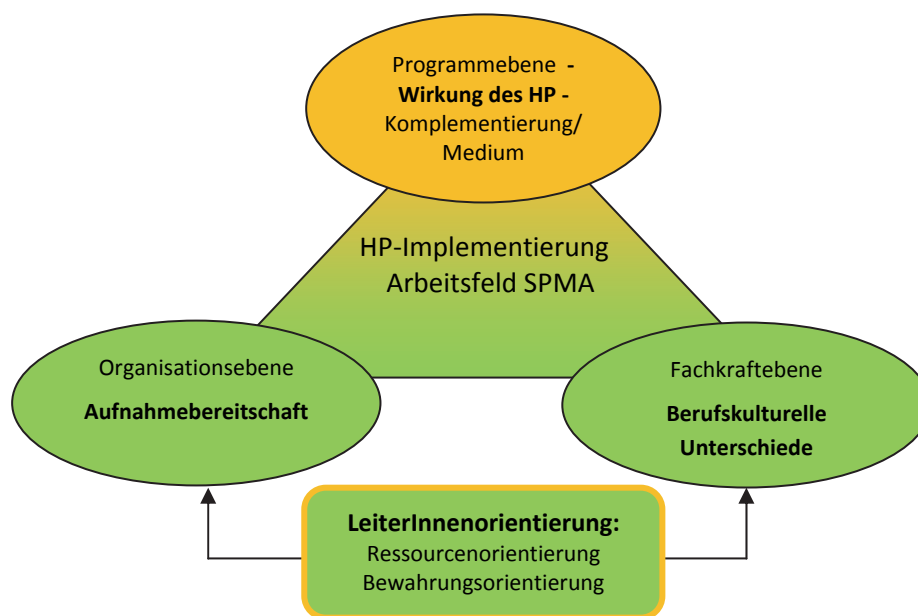


Abbildung 59: Implementierungsfaktoren des Handlungsprogramms

Die **Berufskulturunterschiede** zwischen ErzieherInnen und SozialarbeiterInnen und die **Aufnahmebereitschaft** der Organisation sind als Implementierungsfaktoren elementare Voraussetzungen für das Wirken der **Komplementierung**. Die beiden Dimensionen sind wesentliche Voraussetzungen die Arbeit des Programms, da sie maßgebliche Voraussetzungen für das Gelingen/Misslingen der Arbeit des HP in der jeweiligen Einrichtung abbilden, und sich der Fachkraft- sowie der Organisationsebene zuordnen lassen.

7.3.1 Einordnung in das Implementierungsmodell

Im Folgenden werden oben ausgeführte Befunde der LeiterInnenbefragung gebündelt und auf das Implementierungsmodell übertragen.

Dabei lässt sich folgendes erkennen:

²⁶⁵ Subjektiv / objektiv; moderat / basal

Je früher nach Programmeintritt die Ziele und Aufgaben des Handlungsprogramms klar waren, je passender die Angebote des HP erlebt wurden und je schneller (nach 10 Wochen) die LeiterInnen eine klare Vorstellung von den Aufgaben der SPMA hatten, desto stärker ließen sich **Aufnahmebereitschaft** sowie der Effekt der **Komplementierung** erkennen.

Die **Kulturunterschiede** wirken v.a. dann nicht mehr hinderlich, wenn die Aufgaben der SPMA nach 10 Wochen klarer als zu Beginn waren, die Angebote des HP als passend erlebt wurden – und in etwas geringerer Ausprägung – die Programmziele von Anfang an klar waren.

Die **Aufnahmebereitschaft** ist um so höher, je deutlicher die LeiterInnen einschätzen, nicht ohne das HP zurecht zu kommen. Das bildet sich in den ermittelten Effekten der **Komplementierung** ab und ist offenbar auch für die Relevanz der **Kulturunterschiede** bedeutsam, aber etwas geringer.

Die hier zusammengefassten Befunden sind wesentlich durch die Unterstützungsformate des KBZ beeinflusst. Die Implementierungsfaktoren reagieren auf die entwickelten Austauschformate, die genutzten Instrumente, auf die Partnerschaft zwischen HP-Kitas und dem KBZ sowie auf die Arbeitsfeldentwicklung der SPMA in den Einrichtungen. Dies wird im Folgenden unter Bezug auf das Implementierungsmodell dargestellt.

7.3.1.1 Austauschformate des KBZ

Die Dimensionen auf der Voraussetzungsebene (Aufnahmebereitschaft u. Kulturunterschiede) bedürfen der kommunikativen Aushandlung. Dafür stehen im Programm die Formate Ziel- und Maßnahmegespräche (ZMG), Ist-Standsgespräche (IG) und die Gesamttreffen (GT) zur Verfügung, die sämtlich durch das KBZ entwickelt wurden und angeleitet werden.

Alle drei Formate sind für das Gelingen der **Komplementierung** essentiell. Die **Aufnahmebereitschaft** wird am stärksten durch die ZMG beeinflusst. Die IG und die GT sind ebenfalls gering signifikant beteiligt. Für die Relevanz der **Berufskulturellen Unterschiede** sind in geringerem Maße die ZMG hilfreich, aber nicht ausschlaggebend. Die Berufskulturunterschiede werden im Vergleich weitgehend unverändert (von Kommunikation/Dauer/Klarheit der Ziele u. Aufgaben/Passung der HP-Angebote) wahrgenommen – relevant ist vielmehr die (wachsende) Bereitschaft der Kita für die Aufnahme der SPMA.

7.3.1.2 Instrumente des KBZ

Die Instrumente des KBZ werden hier von den o.g. Austauschformaten abgegrenzt betrachtet und beziehen sich auf die Aktivitäten, die in der Programmsystematik genannt wurden (vgl. Kap. 2.5.2, S. 36).

Die Relevanz der **Kulturunterschiede** als Implementierungsfaktor auf der Ebene der Fachkräfte wird am ehesten durch KBZ-Angebote mit thematischer Vielfalt wie Inhouse-Veranstaltungen oder Arbeitsgruppen beeinflusst sowie etwas weniger deutlich durch die Fallberatung. Hier steht also die Vermittlung von umfassenderem Wissen in unregelmäßigen Angeboten, im Vordergrund – unter der Voraussetzung, dass die Angebote von der Kita selbst angefragt/gewählt werden.

Auch auf die **Aufnahmebereitschaft** der Organisation wirken die thematischen Arbeitsgruppen des KBZ (Fallberatung, Themen wie Resilienz u.ä.) am stärksten von allen Angeboten, und werden in der Entfaltung von **Komplementierung** sichtbar.

Die ganze Vielfalt der Angebote des KBZ steht in einem engen Zusammenhang zur **Komplementierung**. Insbesondere die Reflexionsrunden sind ein Indiz dafür. Die Reflexionsrunden werden allerdings nicht wirksam in Bezug auf die **Kulturunterschiede** (Fachkräfte) und die **Aufnahmebereitschaft** (Organisation) – vermutlich, weil es in diesen Runden eher um die pädagogische Arbeit als um die Verfasstheit der Organisation oder des Teams geht. Zudem ist der „Reflexionsmodus“ eine klassische sozialarbeiterische Strategie, die eher die Wahrnehmung (zumindest zu Beginn) der Kulturunterschiede zwischen beiden Berufsgruppen markiert. Das wird durch den eingangs erwähnten Eindruck bestätigt, dass thematische Inputs die Kulturunterschiede eher moderieren helfen als Reflexionsangebote.

7.3.1.3 KBZ als Partner der Einrichtungen

Die **Aufnahmebereitschaft** der Organisation ist höher, wenn die LeiterInnen das KBZ als Interessenvertretung ihrer Einrichtungen erleben, die Belastung dort angemessen wahrgenommen wird, die Vernetzung u. Kooperation mit relevanten Institutionen und PartnerInnen gestärkt und die Angebote des KBZ als sinnvoll eingeschätzt werden. Die **Kulturunterschiede** (Fachkräfteebene) stellen unter diesen genannten Voraussetzungen eher kein Implementierungshindernis dar.

Die Entfaltung der **Komplementierung** wird darüber hinaus dadurch begünstigt, wenn die LeiterIn dem KBZ voll und ganz vertrauen kann und von der Zusammenarbeit profitiert.

7.3.1.4 Aufgabenfeld der SPMA im Implementierungsmodell

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Implementierungsbedingungen, die die Wirksamkeit der SPMA beeinflussen, werden nun die Befunde zur Wirkung der SPMA dargestellt und auf o.g. Modelle und Aspekte bezogen.

In Bezug auf die Wirkung der SPMA wurden Fragen dazu beantwortet, inwieweit die Komplementierung, also die Ergänzung durch sozialarbeiterischen Kompetenzen, als nützlich und sinnvoll eingeschätzt

werden, und welche Bedeutung die Voraussetzungskonzepte der berufskulturellen Unterschiede und die Aufnahmebereitschaft haben.

Die Entwicklung des Aufgabenfeldes bildet die Implementierungsqualität der SPMA in den Kitas ab. Deshalb wurden die Antworten der LeiterInnen zu den Dimensionen von Nähe und Ferne zu den Programmzielen mit den Dimensionen des Implementierungsmodells verglichen.

HP-ferne Aufgabenfeldentwicklung der SPMA:

Komplementierung wird eher verhindert, wenn die (Berufs-)Kulturunterschiede dazu führen, dass die SPMA programmferne Aufgaben in Hinblick auf die ErzieherInnen übernehmen. D.h., wenn sie häufiger Gruppendienste übernehmen und eher Angebote für alle Kinder machen als für die Kinder, die im Fokus des HP stehen²⁶⁶. Dann wird das Potenzial der sozialarbeiterischen Kompetenzen offenkundig nicht erkannt oder den allgemeinen alltäglichen Erfordernissen nachgeordnet.

Auch die Übernahme von originären Leitungsaufgaben (Vertretung, Dienst- u. Finanzplanung, Personalführung) führt eher dazu, dass die Komplementierung nicht erreicht wird. Allerdings werden die SPMA dann auch signifikant weniger als „Bürde“ wahrgenommen – was unter dem Aspekt der Belastungssituation der Kitas erklärlich ist²⁶⁷. Insbesondere der Zusammenhang mit programmfernen Tätigkeiten in Bezug auf Leitung zeigt, dass – neben der Belastung – die Leitungsqualität entscheidend ist für die nahe/ferne Ausrichtung der Aufgaben am Programm.

Berufskulturelle Unterschiede

Je eher der/die SPMA als *Person* in das Kita-Team passt, desto weniger wird die Fachkraft für HP-ferne Aufgaben in Bezug auf die Kinder und im Bereich der Leitungstätigkeiten benötigt. Das bestätigt die Annahme, dass die sozialarbeiterische Fachlichkeit ebenso wichtig ist, wie die Passfähigkeit der Person.

Komplementierung:

Je genauer die SPMA wissen, was zu tun ist, desto deutlicher verfolgen die Aktivitäten in der Kita Programmziele für die Aufgabenfelder in den Bereichen Leitung, Pädagogische Fachkräfte, Eltern und Vernetzung. Das umfasst einmal einen dezidiert sozialarbeiterischen Blick auf das Handlungsfeld und zum anderen auch eine relativ geringe Einflussnahme durch die Leitung, was durch deren Perspektive auf das HP bedingt sein könnte. Dabei ist die Signifikanz in Bezug auf Leitungstätigkeiten am höchsten – was o.g. Zusammenhang bestätigt.

²⁶⁶ HP-fern Kinder und ErzieherInnen.

²⁶⁷ Auf der Ebene der Zusammenarbeit bestätigt das einen Befund von Szczyrba (2013: 95), die die Kooperationskonzepte von SozialarbeiterInnen und LehrerInnen untersucht hat. Die PädagogInnen „beurteilen insbesondere dann die Arbeit von Sozialpädagog/innen als positiv, wenn sie diese als entlastend erleben“.

HP-nahe Aufgabenfeldentwicklung der SPMA:

Der Zusammenhang zur **Komplementierung** ist statistisch erkennbar gegeben, wenn die Tätigkeiten der SPMA sich handlungsprogrammnahe auf sämtliche Bereiche (Kinder, Eltern, ErzieherInnen, Leitung und Kooperation) beziehen.

Die SPMA übernehmen dann häufiger 1:1 Betreuung von Kindern, entwickeln spezielle Angebote für konkrete Kinder und nutzen gezielte Beobachtungen²⁶⁸. Sie helfen Eltern bei der Beantragung von Zuschüssen, nehmen an Entwicklungsgesprächen teil und stehen für Tür- und Angelgespräche zur Verfügung²⁶⁹. Die Erzieherinnen werden in Bezug auf konkrete Kinder fachlich unterstützt – auch basierend auf Beobachtungen und mit Lösungsideen. Außerdem leiten die SPMA Reflexionsverfahren an und machen offene Angebote für Reflexion²⁷⁰. Die SPMA sind AnsprechpartnerInnen für die LeiterInnen zu Qualitätsmanagement, für Fälle von Kindeswohlgefährdung und übernehmen die Bearbeitung von Essensperren²⁷¹. Die SPMA unterstützen die Kooperation der Kita vornehmlich zu sozialen Institutionen und Ämtern sowie zu TherapeutInnen, jedoch weniger oder nicht zu Schulen und zum Einrichtungsverbund²⁷².

Ist die **Aufnahmebereitschaft** gegeben, dann folgt der Einsatz der SPMA insbesondere in Bezug auf Leitung, Kooperation und - mit etwas Abstand - auf Eltern den HP-Zielen. Die Leitung erkennt die SPMA dann als Ressource für die genannten Bereiche, in denen sie Unterstützung schätzt und die sie als Leitung sowie ihre PFK für Kernaufgaben entlastet.

Wird die Zusammenarbeit mit dem KBZ positiv erlebt, dann werden die **berufskulturellen Unterschiede**, die sozialarbeiterische Perspektive und daraus abgeleitete Strategien und Handlungsweisen werden als besonders sinnvoll empfunden. Für die *Relevanz* der **Berufskulturunterschiede** ist jedoch nicht ausschlaggebend, ob die SPMA dem HP entsprechend eingesetzt werden oder nicht. Sie wirken dann schlicht nicht.

7.4 Zusammenfassung

Wie im qualitativen Teil der Evaluation dargestellt, sind insbesondere vor dem Hintergrund der besonderen Anforderungen und Belastungen der Kitas im Handlungsprogramm die Aushandlungsprozesse zwischen HP und Praxis von eminenter Bedeutung. Das umfasst wesentlich das Zusammenwirken von KBZ, Leitung und SPMA, um die Wirkungen des Handlungsprogramms zu ermöglichen.

²⁶⁸ HP-nah Kinder.

²⁶⁹ HP-nah Eltern.

²⁷⁰ HP-nah ErzieherInnen.

²⁷¹ HP-nah LeiterInnen.

²⁷² HP-nah Kooperation.

Die befragten LeiterInnen schätzten die Wahrnehmung und Anerkennung von Problemen durch das KBZ am besten ein, dicht gefolgt von der Relevanz der fachlichen Angebote des KBZ für die LeiterInnen. Das lässt erkennen, dass die Beziehungsebene mindestens so relevant ist wie die fachliche.

Die fachliche Unterstützung der LeiterInnen und ihrer Kita durch das KBZ wird im Programmverlauf durch die Kohorten kontinuierlich besser bewertet: Offenbar ist es dem KBZ gelungen, die Belastungsthematiken zugunsten der Implementierung in die Programmperspektive zu integrieren. Der Unterschied zwischen den ehemaligen HP-Kitas (2008-2012) und denen, die 2012 dazu gekommen sind, ist deutlich: Die Unterstützung bei der Arbeit an den Programmzielen, der spürbare Nutzen der Zusammenarbeit sowie die konstatierte Interessenvertretung durch das KBZ²⁷³ werden von den 2012 neu dazugekommenen Leitungen um ca. 26 % besser bewertet.

Das zeigt sich auch bei der Klarheit von Zielen und Aufgaben. Kitas, die von 2008 bis zur Befragung 2015 dabei waren, kannten Ziele und Aufgaben deutlich besser. Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen markiert die größte Differenz und lässt Rückschlüsse auf die Entwicklung des Programms und deren Vermittlung zu. Dabei erleben die Kitas das Programm als weniger belastend, wenn ihnen Ziele und Aufgaben klarer sind (Kohorten seit 2008 u. seit 2012).

An diesen Befunden lässt sich erkennen, dass die *Entwicklung* des HP, die Entwicklung und Anpassung von Angeboten und Maßnahmen des KBZ, das Programm effizienter gemacht haben: LeiterInnen von Kitas, die erst seit 2012 im HP sind, profitierten am deutlichsten von den Fortschritten.

Aber auch die *Dauer* der Programmteilnahme ist ein wesentlicher Wirkungsaspekt. Das belegt die Entwicklung der Belastungswerte, die in Bezug auf die Implementierung angegeben werden. Den höchsten Belastungswert über mehr als 12 Monate hinweg hat die Gruppe der Kitas, die im Zeitraum zwischen 2013/2014 nachgerückt sind. Für die angenommene Konsolidierungsphase gaben sie immernoch den höchsten Wert aller vier Kohorten an. Das bedeutet, dass erst nach mehr als 12 Monaten mit einer wirklichen Konsolidierung der Organisation gerechnet werden kann – ungeachtet der Programmeffekte.

In den Ergebnissen der Befragung zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der sozialen Benachteiligung von Kindern und Eltern in der Kita und der Anzahl gleichzeitig fehlender Fachkräfte. In HP-Kitas fehlen besonders dann viele Fachkräfte *gleichzeitig*, je stärker nach Einschätzung der LeiterInnen die Folgen von sozialer Benachteiligung die Arbeit in der Kita bestimmen. Dass das HP hier als grundsätzlich passendes Angebot erlebt wird, zeigt sich darin, dass die betreffenden LeiterInnen besonders deutlich signalisieren, dass die Kita im HP bleiben sollte.

Neben der Personalsituation ist die Verfügbarkeit von *kindfreier Zeit* in den Kitas von Belang. In den Befunden wurde deutlich, dass hier die Beteiligung von Träger und Leitung bei *Festlegung und Organisation* der kindfreien Verfügungszeit dazu beiträgt, dass den PFK mehr Stunden zur Verfügung stehen.

Dieser Zusammenhang erwies sich als bedeutsam, da die Höhe des Defizits an kindfreier Zeit offenkundig ein Indiz dafür ist, wie offen die Kita für das HP ist oder sein kann und wie programmgerecht die SPMA eingesetzt werden. Beides wird durch Organisations- und Leitungskultur beeinflusst. Je belasteter eine Leitung ihre Kita einschätzt, desto weniger ist eine SPMA willkommen und um so lieber wäre ihr eine PFK. Es ist nachvollziehbar dass in diesen Einrichtungen die SPMA schließlich auch öfter die Aufgaben von ErzieherInnen übernehmen wie bspw. Gruppendienst.

Es überrascht nicht, dass es aber auch wichtig ist, dass die *SPMA und die LeiterInnen* zu einander passen. Dabei waren die LeiterInnen sehr unterschiedlich an der *Auswahl der Personen* für die Stelle der SPMA beteiligt. Insgesamt jedoch stieg der Grad der Beteiligung der LeiterInnen über die Kohorten hinweg: Waren zu Beginn des HP 2008 die LeiterInnen bspw. überhaupt nicht bei der Stellenbeschreibung hinzugezogen worden und nur wenige bei der Sichtung der Bewerbungen, hat sich das deutlich verbessert – mit gutem Ergebnis: Die SPMA passten als Person am besser ins Kita-Team, wenn die LeiterInnen bei den Bewerbungsgesprächen dabei waren. Bleibt die Leitung bei der Auswahl komplett außen vor, dann war die Unzufriedenheit mit den SPMA am höchsten. Insgesamt zeigt sich, dass die sozialarbeiterische Fachlichkeit der SPMA den LeiterInnen etwa genauso wichtig ist, wie die der Umstand, dass sie als Person in das Team passt.

Werden die LeiterInnen danach gefragt, welche *Kompetenzen ihre SPMA* haben sollten, dann werden am häufigsten Erfahrungen im Kitabereich genannt und die persönliche und soziale Eignung fürs Team. Dabei ließen sich ganz verschiedene Präferenzen und Zusammenhänge beobachten: Sind die Vorstellungen von den Eigenschaften, welche die SPMA haben sollten, eher allgemein und subjektiv, dann sind die Probleme mit ihnen bzw. dem HP tendenziell basal und schwerwiegend für die Einrichtung (aber auch wenig konkret). Sind die Ansprüche jedoch eher auf Fachlichkeit oder sogar speziell auf das HP bezogen, dann rekurrieren die erfragten *Herausforderungen mit dem Programm* (lediglich) auf die SPMA, wie z.B. Fluktuation. Die Organisation wird weniger davon tangiert.

Dies lässt erneut einen Zusammenhang mit der *LeiterInnenperspektive* vermuten: In den Ergebnissen kristallisierten sich zwei wesentliche Orientierungen heraus, die offenbar den Verlauf der HP-Implementierung beeinflussen. (1) Sind die LeiterInnen eher ressourcenorientiert, dann machen sie sich das HP eher zu nutze – im Sinne des Programmanliegens. (2) Andere LeiterInnen wollen ihre Kitas eher vor den Anforderungen durch dieses (und andere) Programm bewahren und sind eher skeptisch bei der Umsetzung, was sich mehr oder weniger auf alle Bereiche der Implementierung bis hin zu den Aufgaben der SPMA auswirkt.

Dabei kommt dem KBZ eine wichtige Rolle zu. So wird die Beziehung zwischen *KBZ und LeiterInnen* danach bewertet, ob sie sich bei der Arbeit an den Programmzielen unterstützt fühlen. Das wird allgemein positiv bewertet.

Das HP setzt in Einrichtungen, die besonders viele sozial benachteiligte Kinder betreuen, auf die Kombination von Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Um die erwünschte Wirkung zu erzielen, ist es wichtig, dass die Unterschiede zwischen beiden beruflichen Zugängen und Perspektiven fruchtbar werden (*Berufskulturunterschiede*) – aber sie können auch Barrieren darstellen. Insbesondere die *Angebote des KBZ*, die thematische Vielfalt bieten, wie Fortbildungen oder Teamtage, tragen dazu bei, dass die Spezifik der beiden Berufe sich ergänzt, statt behindert. Voraussetzung dafür ist, dass die Kita selbst anfragt und Themen wählt. Dabei kann angenommen werden, dass sie in dem Fall bereits eine hohe Bereitschaft hat, mit dem Programm zu arbeiten und die SPMA aufzunehmen.

Diese ist insbesondere dann gegeben, wenn die LeiterInnen das Gefühl haben, dass das KBZ die Kita vertritt und die Belastungen in der Kita angemessen wahrnimmt. Dann werden sämtliche Angebote des KBZ auch als sinnvoll erlebt. Die Programmwirkung der *Komplementierung* kann sich besonders dann entfalten, wenn die LeiterIn dem KBZ voll und ganz vertrauen kann und dem entsprechend von der Zusammenarbeit profitiert. Die *Aufnahmebereitschaft* für das HP und die SPMA wird – im Vergleich der Austauschformate – am stärksten durch die Ziel- und Maßnahmegespräche positiv beeinflusst.

Die Programmwirkung (Komplementierung) wird eher verhindert, wenn die SPMA Aufgaben übernehmen, die nicht dem Programm zuzuordnen sind – insbesondere in Bezug auf die ErzieherInnen. Das kann auch durch das Herangehen der SPMA bedingt sein, die ggf. sehr schnell auf das reagieren, was in der Kita an Problemen zeigt (unabhängig von sozial benachteiligten Kindern) – wie schwierige Teamverhältnisse in der Kita. Dann sind die SPMA z.B. häufiger „Kummerkasten“ für die PFK. Aber auch wenn die SPMA originäre Leitungsaufgaben (Vertretung, Dienst- u. Finanzplanung) übertragen bekommen, können sie nur schwer ein Aufgabenfeld entwickeln, was den Programmzielen dient. An diesem Aspekt zeigt sich erneut, wie wichtig es für die Programmarbeit ist, dass die Leitung gut mit ihrer Arbeit und dem Team in ihrer Kita zurecht kommt.

In der Gesamtschau der Befunde wird deutlich, dass das Wirkungspotenzial der *Komplementierung* des HP in Einrichtungen mit einer erhöhten Anzahl von sozial benachteiligten Kindern gegeben ist. Das Konzept der Komplementierung geht davon aus, dass Fachkräfte mit sozialarbeiterischem Handlungsauftrag in diesen Einrichtungen wirksam werden. Dabei sind die Entwicklungsperspektive des HP, die Bezogenheit auf die jeweilige Einrichtung, die Phasierung des HP und die Angebote und Maßnahmen des KBZ in den Befunden erkennbar sinnvolle und wirksame Merkmale des Programms.

8 Zentrale Ergebnisse und Ausblick

In der Zusammenschau konnten im Rahmen des Evaluationsprojektes eine ganze Reihe vertiefter Einblicke und Erkenntnisse hinsichtlich der Voraussetzungen, Funktionsweise und der Gelingenbedingungen mit Blick auf das Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ gewonnen werden. Die Nutzung verschiedener methodologischer und methodischer Zugänge, die Einbeziehung unterschiedlicher Akteure des Handlungsprogramms in die Evaluation ermöglichten eine differenzierte Betrachtung auf verschiedenen Ebenen – Steuerung, Prozess, Wirkungen und Wirkungsbedingungen. Nachfolgend sollen zusammenfassend einige der zentralen Ergebnisse des Programms noch einmal dargestellt und in ihren wichtigsten Implikationen erläutert werden.

Die **Prüfung des Auswahlverfahrens** erfolgte auf mehreren Ebenen. Neben der Rekonstruktion des bis 2012 zur Anwendung gebrachten Verfahrensmodells und der darin verwendeten Indikatoren wurden umfangreiche Recherchen zu alternativen Praxismodellen, zur aktuellen Diskussion um Fragen und Konzepten der Ressourcen- und Programmsteuerung angestellt und in deren Rahmen die Aufnahme weiterer Indikatoren in ein entsprechendes Verfahren überprüft. Im Ergebnis all dessen wurde das bestehende Verfahren mittels statistischer Methoden auf Konsistenz, Validität und Reliabilität überprüft und letztendlich bestätigt.

Mit Blick auf das Anliegen der Evaluation, ein Modell zu entwickeln, das einerseits in der Lage ist, von sozialen Belastungen und deren potenziellen Folgen besonders betroffene Kindertageseinrichtungen zu identifizieren, und andererseits übertragbar und damit nutzbar für andere Kommunen ist, kann in einem grundsätzlichen Sinne festgestellt werden, dass statistisch gestützte Verfahren wie das im Rahmen des Handlungsprogramms genutzte ein **verlässliches und gleichzeitig transparentes Modell der Ressourcenallokation** darstellen. Gleichwohl konnten systematische Probleme identifiziert werden, die sich jedoch der Bearbeitung in einem übergreifenden Kontext entziehen, vielmehr nach sozusagen individuellen Lösungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher kommunaler Möglichkeiten verlangen. Ein generelles Problem stellt dabei die Erfassung gewissermaßen unmittelbar bedarfsbezogener Indikatoren über bzw. bei direkt Betroffenen dar. Hier bieten sich Informationen zu Familienstand/ Haushaltsgröße, in der Familie vorrangig gesprochene Sprache (nicht Deutsch) oder Familiengröße/ Geschwisterzahl an, die auf Einrichtungsebene erfasst noch präzisere Aussagen über die in der Einrichtung (nicht bei den Familien!) bestehenden Bedarfe ermöglichen.

Im Rahmen der Evaluation wurden des Weiteren Instrumente entwickelt und erprobt, die eine direkt kindbezogene Erfassung von Entwicklungsfaktoren, eventuellen Belastung etc. bei den pädagogischen Fachkräften von Kindertageseinrichtungen (über mehrere Zeitpunkte hinweg) zum Gegenstand hatten. Der damit verbundene Aufwand ist jedoch, gerade unter dem Aspekt eines praktikablen Verfahrens, sehr

hoch. Zudem bleiben nicht gänzlich auszuräumende methodologische und methodische Schwierigkeiten bei der Formulierung und Erfassung von Bedarfsindikatoren hinsichtlich möglicher Entwicklungsprobleme bei Kindern im Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung. Hinzu treten schließlich datenschutzrechtliche Fragen, die auch hinsichtlich der oben angesprochenen Aufnahme weiterer statistischer Indikatoren in ein Auswahlmodell von großer Relevanz sind. Neben solchen Fragen des Datenschutzes und der methodischen Implementierung sind dabei auch solche der theoretischen Begründung hinsichtlich der Aussagekraft der in Rede stehenden statistischen Merkmale im Zusammenhang soziale Benachteiligung/ Entwicklungsrisiken zu beachten.

Die Analyse des Dresdner Verfahrens ergab darüber hinaus weitere Hinweise. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Verfahren die **Daten des Kinder- und Jugendärztlichen Dienstes (KJÄD)**, u.a. deshalb, weil sie die einzigen wirklich kindbezogenen Informationen zur Verfügung stellen. Gleichzeitig sind mit diesen Daten eine Reihe von Problemen und Kritikpunkten verbunden, vor allem hinsichtlich der Sättigung (Wie viele 4-Jährige einer Kita werden tatsächlich erreicht?) und der Methodik (Was wird hier eigentlich wie getestet?). Im Rahmen des Evaluationsprojektes wurde deutlich, dass hinsichtlich des Zusammenwirkens von KJÄD und Kindertagesstätten Verbesserungsmöglichkeiten bestehen, die zu einer Verbesserung der Datenqualität beitragen können und darüber hinaus von grundsätzlichem fachlichen Interesse sind. So besteht bspw. auf Seiten der Kindertageseinrichtungen bzw. bei deren Fachkräften nur ein eingeschränktes Wissen hinsichtlich des Testverfahrens – Testmethodik, Testinhalte, Situationsgestaltung, Kontrollmethodiken –, was Einfluss hat auf die Wahrnehmung der 4-Jährigen-Untersuchung, deren Kommunikation und damit auch deren Frequentierung. Hier könnte eine offenere und offensivere Informationspolitik seitens des KJÄD das häufig sehr verkürzte Bild korrigieren helfen und damit Transparenz und Commitment zwischen KJÄD und Kindertageseinrichtungen (Fachkräfte und Eltern!) verbessern helfen.

Ein weiterer Aspekt, der sich für das Auswahlverfahren als bedeutsam erwiesen hat, ist die **Beteiligung der Einrichtungen**, die über den statistischen Verfahrensschritt als potenzielle Programmeinrichtungen identifiziert werden. Diesbezüglich geraten verschiedene Ebenen in den Blick. Der Verfahrensschritt der Validierung per strukturierter Gruppendiskussion ermöglicht eine qualifizierte Prüfung der sich in den statistischen Daten abbildenden Bedarfsvermutung, wodurch einerseits systematisch bedingte Fehlerfassungen (Beitragserlass aufgrund Studentenstatus der Eltern in Kitas bspw. in Universitätsnähe) korrigiert, andererseits umfassendere Bedarfsinformationen (mittels des eigens dafür entwickelten Leitfadens) bei gewissermaßen zurecht identifizierten Einrichtungen gewonnen werden können. Damit wird nicht nur die fachliche Anschlussfähigkeit des Programms an die Situation in den betreffenden Einrichtungen verbessert, sondern auch **Vertrauen** aufgebaut. So steigt die Chance erheblich, die Einrichtungen bzw. die dort tätigen Fachkräfte für das Programm zu gewinnen, sie mitzunehmen.

Die eigentliche Umsetzung des Modellprogramms wurde mittels unterschiedlicher Methoden bei verschiedenen beteiligten Akteuren – Steuerungsverantwortliche, Kompetenz- und Beratungszentrum, LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen, Sozialpädagogische Fachkräfte – untersucht. Die dabei gewonnenen Befunde und Erkenntnisse zeichnen ein differenziertes Bild hinsichtlich der Praxis, **Gelingsbedingungen** und nicht zuletzt **Wirkungen** bzw. Wirkungshemmnissen, die zwar für das konkret in Rede stehende Programm identifiziert wurden, nichtsdestotrotz auch aus einer allgemeineren Perspektive von Interesse sind.

Die Eigenschaft des Handlungsprogramms als **Modellprogramm** impliziert in hohem Maße den Anspruch von Innovation und Entwicklungsfähigkeit. Um dies zu gewährleisten, wurde im Programm als funktionales Element der Entwicklung das Kompetenz- und Beratungszentrum (KBZ) installiert. Die dort tätigen Fachkräfte übernahmen den Prozess der Entwicklung des HP in der Praxis. Ihnen kam die Aufgabe zu, das Programm und seine Ziele in die Praxis zu übertragen. Durch die Rekonstruktion der Programmtheorie bei Beginn des HP wurde nachvollziehbar, wie stark **Belastungsthemen** der Praxis die Entwicklung des Programms determinierten. Im Vergleich zwischen der originären Programmtheorie, welche theoretische Annahmen zur Wirkungsweise des Programms abbildet, und der Programm*praxis* zeigte sich ein bedeutsamer Befund: **Der Bedarf von sozial benachteiligten Kindern wird über die Belastungen der Fachkräfte verhandelt.** Diese Belastungen zu integrieren, entwickelte sich zu einer wesentlichen Aufgabe der Programmentwicklung (KBZ) und trug essenziell dazu bei, dass das HP in seiner aktuellen Form wirken kann. Diese Entwicklung war nur durch die Konzeption des HP als Modellprogramm möglich, das sich dadurch als innovationsfähig erweisen konnte.

Auf der Basis der Betrachtung von Programmtheorie und Programmpraxis wurde die Wirkung des Handlungsprogramms auf der Ebene der Fachkräfte rekonstruiert. Hintergrund dafür ist das spezifische Bedingungs- und Belastungsgefüge von Kitas mit hoher Anzahl von sozial benachteiligten Kindern. Die Einrichtungen sind wesentlich durch Belastungen der Zielgruppe, des Sozialraumes, der Organisationen und Fachkräfte und nicht zuletzt durch sozialpolitische Anforderungen und Programmatiken geprägt. Bezogen auf diese spezifische Ausgangslage von Kitas im Handlungsfeld des HP wurde das Kernelement der Programmlogik überprüft: die **Funktion von sozialpädagogischen MitarbeiterInnen (SPMA) in den Kitas.**

Die Kombination von Sozialer Arbeit und Frühpädagogik wurde in Bezug auf die besonderen Anforderungen in den Kitas analysiert und zwei Wirkungsebenen extrahiert, denen sich konkret beobachtbare Formen der Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften (PFK) und SPMA im HP zuordnen lassen: (1) „**Komplementierung**“ und (2) „**Medium**“. Beide Konzepte lassen sich i.S. einer Vervollständigung und als passende Antwort auf die spezifischen Anforderungen in den Kitas verstehen. Damit erweist sich dieser Kern der Programmidee aus Sicht der Evaluation als sinnvolles, tragfähiges und

effektives Konzept für Kitas mit erhöhten Anforderungen durch soziale Benachteiligungen bei Kindern und ihren Eltern.

Neben der Fachkräftebene ließ die Betrachtung der Organisationsebene im HP beispielhaft die komplexe Implementierungsdynamik sichtbar werden, die ein Programm in der Praxis auslöst. Die Einführung eines Programms kann nicht mechanisch – und lediglich auf Basis von Interventionen – vollzogen werden, da die betreffenden Organisationen nicht nur formal Zielorte des Programms sind, sondern als soziale Systeme agieren. Es konnte an dieser Stelle gezeigt werden, dass die Implementierung wesentlich durch komplexe **Abstimmungsprozesse zwischen Programm und Kita** geprägt ist. Die Betrachtung beider Perspektiven ließ erkennen, dass ein Programm sich erst dann seiner Zweckdienlichkeit nähern kann, wenn es gelingt, neben der **Programmperspektive** die **Binnenperspektive** der Organisation einzubeziehen und einen Konsens zwischen den jeweiligen Interessen und daraus resultierenden Bedarfen auszuhandeln. Gelingt dies, kann auf der Basis dieser – gleichwohl partiellen – „**Passung**“ zwischen Organisation und Maßnahme im Sinne der Programmziele gearbeitet werden.

Gegenstand dieser Abstimmungsprozesse sind in hohem Maße die Arbeitsaufgaben der SPMA in den Programm-Kitas. Dabei ist es für die **SPMA** eine spezifische Anforderung, einerseits für alle Einrichtungsthemen offen zu sein, und zugleich **AgentInnen des Handlungsprogramms** zu sein. Da sich die Kitas in der Ausprägung ihrer (Belastungs-)Themen unterscheiden, wird hier die Bedeutung der Strategie des HP deutlich, **einrichtungsbezogen** zu agieren. Es zeigt sich, dass die o.g. Passung in jeder Kita neu hergestellt werden muss. Im Zuge dieses Prozesses der **Programmentwicklung** hat das **KBZ** als Aggregat des HP vielfältige und sensible **Angebote, Maßnahmen und Kommunikationsformate** entwickelt, die eine Kalibrierung auf die jeweilige Kita, ihren Zustand, ihre Leitung und ihren Bedarf ermöglichen. Damit gelingt es dem KBZ in hohem Maße, aber letztlich nur bedingt, diesen Prozess zu steuern.

Die Herstellung dieses doppelten Passungsverhältnisses – zwischen Einrichtung und Maßnahme, Einrichtung und SPMA – wird befördert durch den Grad der **Klarheit von Zielstellungen**, welche die Einrichtungen im Rahmen des Handlungsprogramms verfolgen. Dabei kommt der offenen und deshalb flexiblen Anlage des Handlungsprogramms (konkreter Einrichtungsbezug) eine hohe Bedeutung zu, da so die Spielräume gegeben sind, Programmperspektive, Binnenperspektive und damit letztendlich Bedarfsperspektiven zu bestimmen und miteinander in einen praxis- wie programmbezogenen Einklang zu bringen. Diesbezüglich gewinnen auch die benannten Kommunikationsformate ihr spezifisches Gewicht. Gleichzeitig wirkt die Qualität des Passungsverhältnisses auf die Analyse von Programmanforderungen, organisationsbezogenen Bedarfen und damit die Formulierung von Zielstellungen zurück. Zielklarheit stellt damit sowohl Bedingung als auch Resultat einer erfolgreichen Programmimplementierung dar.

Als einflussreiche Implementierungsbedingung hat die Evaluation die Rolle der Einrichtungsleitung fokussiert. Es wurden **spezifische Leitungsorientierungen** identifiziert, die in unterschiedlicher Ausprägung die oben beschriebene Passung ermöglichen oder auch erschweren. Ausschlaggebend ist, inwiefern die Leitungen der HP-Kitas das Programm annehmen und die Ziele teilen oder sich dafür sensibilisieren lassen. Sind die LeiterInnen **ressourcenorientiert**, dann wird das HP eher als Unterstützung interpretiert und genutzt, so dass seine Ziele in der Einrichtung bearbeitet werden können. Sind die LeiterInnen **bewahrungsorientiert**, dann wird das HP als mögliche Belastung und potenzielle Irritation der Organisation geprüft. Die Ziele des HP werden dann nur begrenzt bearbeitbar, was bspw. über die Arbeitsfeldentwicklung der SPMA beobachtet werden kann. Das ist u.a. ein Indiz dafür, inwieweit die (jeweilige) Leitungsperspektive die Organisation überformt.

Über diese Rekonstruktion der Bedarfsperspektiven konnte ein wichtiger Programmeffekt identifiziert werden: Eine **gelungene Implementierung** des HP bildet sich in einer „**entwickelten Bedarfsperspektive**“ der Fachkräfte in den Kitas ab. Diese besondere Qualität resultiert aus dem Input des Programms – den Angeboten & Maßnahmen des KBZ sowie aus der Präsenz der SPMA. Das Programm konnte dadurch idealerweise wesentlich zu einer Anreicherung der Wissensbestände, zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit und zu einer entwickelten Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte beitragen. Die Folgen von sozialer Benachteiligung von Kindern und ihren Eltern können infolgedessen von ihnen besser identifiziert und bearbeitet werden.

Neben den Fachkraft- und Organisationsebenen wurde auch der **Teilnahmezyklus** betrachtet, den die Kitas mit ihrer Teilnahme am HP durchlaufen (Aufnahme, Implementierung, Ausscheiden). Im Ergebnis dieser Rekonstruktion wurde deutlich, dass der Zyklus um eine weitere Phase ergänzt werden sollte, die der „**Expementierung**“. Damit ist eine prozesshafte, begleitete *Ausstiegsphase* gemeint, die der elaborierten Implementierung gerecht werden sollte und die dazu beiträgt, Programmeffekte zu wahren und zu verstetigen. Die intendierten Programmwirkungen basieren auf Beziehungen zwischen den Programmteilnehmenden und münden in Lern- und Entwicklungsprozesse. Diese Prozesse sind mit dem Ausscheiden aus dem Programm nicht beendet und benötigen deshalb u. E. einen moderierten Übergang.

Aus programmanalytischer Sicht folgte das bisherige Vorgehen im HP einer **Interventionslogik**, d.h. das Programm definiert sich über seine *Interventionen*. Die Erweiterung des Zyklus um den Schritt der Expementierung entspräche einer **Wirkungslogik**, d.h., das Programm ließe sich über seine *Wirkung* verstehen. Darüber würde sich als Impact auch eine grundsätzliche Bereitschaft der Kitas erhalten oder herstellen lassen, Programme aufzunehmen und daran mitzuwirken.

Dieser Schritt von der Interventionslogik zur Wirkungslogik markiert einen weiteren Entwicklungsschritt, den das Programm im siebenten Jahr seines Bestehens vollzogen hat und der durch die Evaluation beschrieben werden konnte. Die Intervention über den Einsatz von sozialarbeiterischen

Personalressourcen war theoretisch fundiert und konnte sich in der Praxis bewähren. Damit kann die intendierte Wirkung im beschriebenen Bedingungsgefüge und im Rahmen einer evolutionären Programmentwicklung bestätigt werden. Es ist also keine Frage mehr, *ob* sozialarbeiterische Kompetenzen in Kitas mit besonderen Anforderungen hilfreich und passend sind, sondern *wie*.

Dieses *Wie* bezieht die elementare Zieldimension des Handlungsprogrammes ein: die **Zielgruppe der Kinder**, die von sozialer Benachteiligung betroffen oder bedroht sind. Das Spezifische des Dresdner Handlungsprogramms besteht nunmehr darin, dass dieses *Wie* sich nicht nur in der zusätzlichen personellen und professionellen Ressource der SPMA manifestiert, sondern an die Organisation Kindertageseinrichtung an sich in den Blick nimmt und weiterzuentwickeln sucht. Damit nimmt das Programm gezielt Zugriff auf den lebensweltlichen Charakter und die **lebensweltliche Bedeutung von Kindertagesstätten** und deren Qualität. Indem versucht wird, den lebensweltlichen Ort Kindertagesstätte gemessen an den dort beobachteten Handlungsbedarfen – auf den Ebenen Kind, Familie, Kita – zu verbessern, pädagogische Praxis und ihre Rahmenbedingungen weiterzuentwickeln, wird gewissermaßen folgerichtig die Zielgruppe der Kinder, die von sozialer Benachteiligung bedroht oder betroffen sind, fokussiert. Dabei geht es aber nicht darum, die Kita als „Zugang“ zu nutzen, über den der Kontakt zu den Kindern und ihren Bedarfen hergestellt und in deren Räumen dieser ggf. bearbeitet wird. Wenn es im Handlungsprogramm tagtäglich um diese Kinder geht, dann geht es darum, ihnen am Lebensort Kita die bestmögliche Betreuung zu Gute kommen zu lassen – durch Fachkräfte, die ExpertInnen dafür sind. Und die wiederum Fachkräfte an ihrer Seite haben, die wissen, **„dass das nicht alles auf den Schultern der Erzieherin liegen muss.“**²⁷⁴

²⁷⁴ Zitat aus dem Interview mit einer/einem SPMA (B2 SP 20) im Rahmen der Evaluation.

9 Anhang

9.1 Tabellen und Übersichten

Analysierte Freitext-Antworten zur Ableitung von LeiterInnenperspektiven:

1. Auswahlkriterien SPMA:

Daten satznr .	HP- spezifische Kriterien (Pkt 5)	Kitasensibilität (4 Pkt)	Handlungsfeld bezog. Softskills (2 Pkt)	Softskills (0,5 Pkt)	subjektive Kriterien (0,5 Pkt)	pauschale fachliche Kriterien (0,5 Pkt)	Ranki ng Summ e
154	xxxx		xxx 6				26
141	xxx	xx		xx	x		24,5
148	x	xx		x		x	14
117		xx	x				10
138		xx		x		x	9
159		x			x	x	5
90			x	xxxx		x	4,5
86		x				x	4,5
158		x					4
123					x	x	1
111					x		0,5

2. Herausforderungen im Zusammenhang mit dem HP:

Daten - satznr .	Organ.- u. Rahmen- bedingungen 5	Programm- immanente Merkmale 4	Mangelnde Akzeptanz 3	Mangelnde Zusammenarbeit 2	SPMA Fluktuation 1	Sum me
154						0
148						0
159						0
117					xx	2
138				x		2
141				xx	x	5
90						0
111						0
158					x	1
123			x	xx		7
86	xx					10
102*		x			x	5
125*			x	x		5
126*	x		xx		x	12
130*		xxx			x	13

* es wurden lediglich Angaben zu dieser Frage gemacht – und nicht zu Auswahlkriterien SPMA

Regressionsmodell: Entwicklungsdimension

Modell	R	R-Quadrat	Angepasstes R-Quadrat	Standardfehler der Schätzung
1	0,269 ^a	0,072	0,064	3,85853

a. Prädiktoren: (Konstante), Alter Eltern: Vater, Ausländer Eltern (3=beide Inländer), Alleinerziehend (2=beide Eltern), Geschwister, Erwerbstätigkeit Eltern (4=beide erwerbstätig), Alter Eltern: Mutter

Tabelle 16: Regressionsmodell: Entwicklungsdimension: Modellübersicht

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
		B	Standardfehler	Beta	t	Sig.
1	(Konstante)	15,209	1,486		10,235	,000
	Erwerbstätigkeit Eltern (4=beide erwerbstätig)	0,920	0,192	0,189	4,794	,000
	Ausländer Eltern (3=beide Inländer)	0,819	0,269	0,115	3,046	,002
	Alleinerziehend (2=beide Eltern)	0,797	0,490	0,060	1,629	,104
	Geschwister	-0,029	0,117	-0,009	-0,247	,805
	Alter Eltern: Mutter	-0,314	0,366	-0,045	-0,856	,392
	Alter Eltern: Vater	0,549	0,338	0,085	1,627	,104

a. Abhängige Variable: Entwicklungsdimension

Tabelle 17: Korrelation mit Entwicklungsdimension: Koeffizienten^a

Regressionsmodell: Versorgungsgrad

Modell	R	R-Quadrat	Angepasstes R-Quadrat	Standardfehler der Schätzung
1	0,351 ^a	0,123	0,116	1,88997

a. Prädiktoren: (Konstante), Alter Eltern: Vater, Ausländer Eltern (3=beide Inländer), Alleinerziehend (2=beide Eltern), Geschwister, Erwerbstätigkeit Eltern (4=beide erwerbstätig), Alter Eltern: Mutter

Tabelle 18: Regressionsmodell: Versorgungsgrad: Modellübersicht

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
		B	Standardfehler	Beta	t	Sig.
1	(Konstante)	10,563	0,735		14,371	,000
	Erwerbstätigkeit Eltern (4=beide erwerbstätig)	-0,547	0,096	-,221	-5,729	,000
	Ausländer Eltern (3=beide Inländer)	-0,084	0,132	-,024	-0,634	,526
	Alleinerziehend (2=beide Eltern)	-0,890	0,246	-,130	-3,616	,000
	Geschwister	0,265	0,058	,168	4,582	,000
	Alter Eltern: Mutter	-0,181	0,179	-,052	-1,011	,312
	Alter Eltern: Vater	-0,141	0,166	-,043	-0,848	,397

a. Abhängige Variable: Versorgungsgrad

Tabelle 19: Korrelation mit Versorgungsgrad: Koeffizienten^a

Betrag des Korrelationskoeffizienten	Mögliche Interpretation
0	Keine Korrelation
über 0 bis 0,2	Sehr schwache Korrelation
0,2 bis 0,4	Schwache Korrelation
0,4 bis 0,6	Mittlere Korrelation
0,6 bis 0,8	Starke Korrelation
0,8 bis unter 1	Sehr starke Korrelation
1	Perfekte Korrelation

Tabelle 20: Orientierungshilfen für die Interpretation von Korrelationskoeffizienten (Brosius 1998: 503)

9.2 Literaturliste

- Argyris, Chris/ Schön, Donald A. (2008): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methoden und Praxis, Stuttgart
- Backhaus, Klaus/ Erichson, Bernd/ Plinke, Wulff/ Weiber, Rolf (2000): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin u.a.: Springer
- Beelmann, Andreas (2006): Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. Sonderdruck aus: In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 35 (2), S. 151–162. Online verfügbar unter http://www.jakob-moreno-schule.de/uploads/praevention_foerderschule/Aufs%C3%A4tze/Beelmann2006fulltext.pdf, zuletzt geprüft am 02.04.2015.
- Beisenherz, Gerhard und Christian Alt (2011) Die Bestimmung der Kinderarmut, in: Wittmann, Svendy; Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans-Rudolf (Hrsg.) (2011): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim; München: Juventa, S. 97 - 105.
- Betz, Tanja (2013): Ungleichheit im Vorschulalter. Einrichtungsbezogene Bildungs- und Betreuungsarrangements unter sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Maria Wolf (Hg.): Child care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 117–131.
- Betz, Tanja; Cloos, Peter (Hg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. 1. Aufl., neue Ausg. Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa (Kindheitspädagogische Beiträge).
- Beyer, Beate (2013): Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS (SpringerLink : Bücher).
- Beywl, Wolfgang; Speer, Sandra; Kehr, Jochen (2004): Wirkungsorientierte Evaluation. im Rahmen der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Perspektivstudie. Unter Mitarbeit von Susanne Mäder, Melanie Borgmann und Dagmar Schreier. Hg. v. BMGS - Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung. Univation - Institut für Evaluation. Bonn.
- BJK (2008) Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2008_2_stellungnahme_zukunftsfahigeKitas.pdf, zuletzt geprüft am 29.09.2015
- BJK (2009) Kinderarmut in Deutschland: Eine drängende Handlungsaufforderung an die Politik. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_3_stellungnahme_kinderarmut.pdf, zuletzt geprüft am 29.09.2015.
- Bortz, Jürgen (1995) Forschungsmethoden und Evaluation. 2., vollst. überarb. u. aktualisierte Aufl. Berlin, Heidelberg [u.a.].
- Bortz, Jürgen (1999) Statistik für Sozialwissenschaftler. 5. Aufl. Berlin.

- Bourdieu, Pierre (1983) Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Krekel, R. (Hrsg.) Soziale Welt Sonderheft 2: Soziale Ungleichheiten S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1995) Sozialer Raum und Klassen. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. 3.Aufl. Frankfurt am Main.
- Brandes, Holger/ Friedel, Sandra/ Röseler, Wenke (2011): Gleiche Startchancen schaffen! Bildungsbenachteiligung und Kompensationsmöglichkeiten in Kindergärten ; eine repräsentative Erhebung in Sachsen. Opladen [u.a.]: Budrich UniPress (Dresdner Beiträge zu Bildung und Erziehung, Bd. 1).
- Brosius, Felix (1998) SPSS 8 Professionelle Statistik unter Windows. Bonn.
- Brosius, Felix (2008) SPSS-Programmierung: Effizientes Datenmanagement und Automatisierung mit SPSS-Syntax (mitp Professional).
- Bühl, Achim (2014) SPSS 22: Einführung in die moderne Datenanalyse.
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht, Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2005). Einnahmeeffekte beim Ausbau von Kindertagesbetreuung. Anreize für Kommunen, mehr Kinderbetreuungsmöglichkeiten bereitzustellen. Ergebnisse der Gutachten des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung Berlin. Berlin
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-24673-Broschure-Einnahmeeffekte-beim.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2014.
- Butterwegge, Christoph/ Holm, Karin/ Zander, Margherita u.a. (2003): Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich, Opladen
- Carle, Ursula/ Kosinar, Julia (2011): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Evaluation zum Projekt "Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase". Online verfügbar unter http://www.kita.sachsen.de/download/download_smk/bp_abschlussbericht_2011_07_01.pdf, zuletzt geprüft am 08.01.2015.
- Chassé, Karl August/ Zander, Margherita/ Rasch, Konstanze (2010): Unsere Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen, 4. Auflage, Wiesbaden
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230).
- Dietzel, Gottfried T. W/ Troschke, Jürgen von (Hg.) (1988): Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten. Strukturelle und methodische Probleme. Stuttgart: W. Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bd. 216).
- Dietzel, Gottfried T.W. (1988): Modellvorhaben und ihre Evaluierung. Überlegungen und Erfahrungen im Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. In: Dietzel, Gottfried T. W und Jürgen von Troschke (Hg.): Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten.

- Strukturelle und methodische Probleme. Stuttgart: W. Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bd. 216), S. 13–30.
- Diller, Angelika; Leu, Hans Rudolf; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2005): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. München.
- DJI Deutsches Jugendinstitut; Bundesministerium für Familie Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Universität Dortmund. München.
- Drößler, Thomas/ Lorenz, Annetrin/ Wiere, Andreas (2011): Wege zur chancengerechten Kita – Innovationsimpulse und Praxisdynamiken in einem gewachsenen Handlungsfeld, In: Robert, Günther/ Pfeifer, Kristin/ Drößler, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung – Risiken – Prävention in der frühen Kindheit, Wiesbaden, S. 153 – 168
- Drößler, Thomas/ Robert, Günther/ Hein, Stephan (2011): Präventive Skepsis oder: „Wo sind wir da hineingeraten?“ Zur Diskussion neuer Anforderungen und Erwartungen an Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. In: Robert, Günther/ Pfeifer, Kristin/ Drößler, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung – Risiken – Prävention in der frühen Kindheit, Wiesbaden, S. 119 – 151
- Esch, Karin (2005): Das Leitbild der „neuen Kompensatorik“ – Neue Ansätze zur Lösung alter Bildungsprobleme. In: Esch, Karin/ Mezger, Erika/ Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Kinderbetreuung – Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven, Wiesbaden
- Eßer, Florian (2014): Kindertagesbetreuung im Kontext sozialpädagogischer Professionalität. In: Tanja Betz und Peter Cloos (Hg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. 1. Aufl., neue Ausg. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa (Kindheitspädagogische Beiträge), S. 36–48.
- Faas, Stefan/ Dahlheimer, Sabrina/ Thiersch, Renate (2014): Evaluation des Programms „Chancen - gleich!“. Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen - ein Qualifizierungsprogramm für pädagogische Fachkräfte. Abschlussbericht. Eberhard Karls Universität Tübingen, Arbeitsstelle Kindheits- und familienpädagogische Forschung (KipF). Tübingen, zuletzt geprüft am 29.01.2015.
- Felstehausen, Fenn (2012): Kindeswohl und Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen. In: Thole, Werner/ Retkowski, Alexandra/ Schäuble, Barbara (Hrsg.): Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie, Wiesbaden, S. 95- 103
- Fingerle, Michael (2011): Resilienz deuten - Schlussfolgerungen für die Prävention. In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 208–218, zuletzt geprüft am 02.04.2015.
- Flick, Uwe (Hg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Originalausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie, 55674).
- Flösser, Gaby (1995): Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter. Begriffliche Entzauberungen am Beispiel eines Forschungsprogramms. In: Diskurs Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft 5 (1), S. 61–67. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/6646/pdf/Diskurs_1995_1_Floesser_Praevention_Intervention.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2015.

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011/2012): Einführung in den Präventionsgedanken. Online verfügbar unter <http://www.kontaktbuero-praevention-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/kontaktbuero-praevention-bw/pdf/KFG-Ein%C3%BChrungPr%C3%A4ventionsgedanke.pdf>, zuletzt geprüft am 02.04.2015.
- Giel, Susanne (2013): Theoriebasierte Evaluation. Konzepte und methodische Umsetzungen. Diss.–Freie Universität Berlin, 2012. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 584). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-383-09285-5-3>, zuletzt geprüft am 08.10.2015.
- Gräwe-Meier, Uta (2011) Armutsprävention von Kindern und Familien im Sozialraum. Eine strategische Aufgabe zur Verringerung von Bildungsarmut, in: Wittmann, Svendy/ Rauschenbach, Thomas/ Leu, Hans-Rudolf (Hrsg.) (2011): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim; München: Juventa, S. 107 - 123.
- Habermas, Jürgen (1997) Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1 – Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen (1997) Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2 – Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main.
- Häder, Michael (2009) Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden S Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haubrich, Karin (2009): Rekonstruktive Programmtheorie: Evaluation multizentrischer Entwicklungsprogramme. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (10), S. 79–95. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-336592>, zuletzt geprüft am 13.02.2015.
- Häußler, Monika/ Stöbel, Ulrich/ Troschke, Jürgen von; Walterspiel, Gabriela/ Wetterer, Angelika. (1988): Konzepte und Erkenntnisinteressen der wissenschaftlichen Begleitung von Modelleinrichtungen*. In: Dietzel, Gottfried T. W und Jürgen von Troschke (Hg.): Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten. Strukturelle und methodische Probleme. Stuttgart: W. Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bd. 216), S. 31–105.
- Hellstern, Gerd-Michael/ Wollmann, Hellmut (1983b): Evaluationsforschung. Ansätze und Methoden - darstellt am Beispiel des Städtebaus. Basel: Birkhäuser.
- Hock, Beate/ Holtz, Gerda/ Simmendinger, Renate/ Wüstendörfer, Werner (2000): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Frankfurt am Main
- Hock, Beate/ Holz, Gerda / Wüstendörfer, Werner (2000): "Frühe Folgen - Langfristige Konsequenzen?" Armut und Benachteiligung im Vorschulalter. Frankfurt am Main.
- Hock, Beate/ Holz, Gerda/ Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung, WiFF Expertisen 38, München
- Hock, Beate/ Holz, Gerda/ Wüstendörfer, Werner (2001) Armut und Benachteiligung im Vorschulalter - Über die frühen Folgen von Armut und Handlungsansätze in der Kita-Arbeit. Gekürzte

- Fassung eines Aufsatzes aus: Kita-aktuell 2001, Heft 2, S. 28 ff.
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/202.html>, zuletzt geprüft am 26.09.2014.
- Hogrebe, Nina (2014) Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit. Der Sozialraum als Indikator für eine bedarfsgerechte Finanzierung von Kindertageseinrichtungen? Springer Fachmedien Wiesbaden, Anhang zur Publikation im Internet unter: zusätzliche Informationen auf folgender Seite: <http://www.springer.com/springer+vs/pädagogik/erziehungswissenschaft/book/978-3-658-03488-7>, zuletzt geprüft am 26.09.2014.
- Höltershinken, Dieter (2011): Bewahranstalt. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Online verfügbar unter <http://nifbe.de/component/themensammlung/item/32-themensammlung/rahmenbedingungen/242-bewahranstalt>, zuletzt geprüft am 18.05.2015.
- Holz, Gerda (2005): Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Vorschulalter in: Zander, Margherita: Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und Soziale Praxis, Wiesbaden
- Holz, Gerda (2007) Wer fördert Deutschlands sozial benachteiligte Kinder? Rahmenbedingungen zur Arbeit von Kitas mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung Gütersloh.
- Holz, Gerda (2010): „Kommunale Strategien gegen Kinder- und Bildungsarmut“ – Der Ansatz kindbezogener Armutsprävention. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4, 2010. Abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/113/113>, zuletzt geprüft am 26.09.2014.
- Honig, Michael-Sebastian (2002): Ethnografische Qualitätsforschung in der Frühpädagogik. Arbeitspapier II - 08. Zentrum für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier. Trier. Online verfügbar unter http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier8_Ethnografische_Qualitaetsforschung_in_der_Fruehpaedagogik.pdf, zuletzt geprüft am 02.02.2015.
- Kalicki, Bernhard/ Brandes, Holger/ Schenker, Ina (2011): Strategien und Konzepte der Frühprävention in Kindertageseinrichtungen, In: Robert, Günther/ Pfeifer, Kristin/ Drößler, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung – Risiken – Prävention in der frühen Kindheit, Wiesbaden, S. 153 – 168
- Kieser, Alfred/ Ebers, Mark (Hg.) (2006): Organisationstheorien. 6., erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Korntheuer, Petra / Ilka Lissmann & Arnold Lohaus (2007) Bindungssicherheit und die Entwicklung von Sprache und Kognition, in: Kindheit und Entwicklung 16 (3) Hogrefe Verlag, Göttingen, S. 180–189.
- Kraus, Josef (2013) Helikopter-Eltern. Schluss mit Förderwahn und Verwöhnung. Rowohlt Verlag, Reinbek.
- Lampert, Thomas\ Saß\ Anke-Christine\ Häfeling, Michael\ Ziese, Thomas (2005) Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes Armut, soziale Ungleichheit und Gesundheit. Expertise des Robert Koch-Instituts zum 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin, online verfügbar unter: http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/Armut.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 8.10.2015.

- Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin. Geschäftsbereich Soziales (Hrsg.) (Dezember 2011) Sozialatlas 4. Fortschreibung Datenstand: 31.12.2010
- Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin. Geschäftsbereich Soziales (Hrsg.) (März 2011) Sozialatlas 3. Fortschreibung Datenstand 31. Dezember 2009
- Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hrsg.) (2002): Bericht zur Entwicklung von Jugendhilfebedarf und sozialstrukturellem Wandel in Württemberg-Hohenzollern in den Jahren 1994 – 1999“, Stuttgart
- Luhmann, Niklas (1973): Zweckbegriff und Systemrationalität. Über d. Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. 1. Aufl. [Frankfurt (Main)]: Suhrkamp (Suhrkamp-taschenbücher wissenschaft, 12).
- Luhmann, Niklas (1988): Funktion der Religion. [Taschenausg.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2011): Organisation und Entscheidung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Lüssi, Peter (2008): Systemische Sozialarbeit. Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. 6. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Maier-Pfeiffer, Anna \ Pfeiffer, Christian (2006): Frühe Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Das Projekt Pro Kind Niedersachsen In: Kerner, Hans-Jürgen / Marks, Erich (Hrsg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. Hannover. http://www.praevensionstag.de/content/11_praev/doku/maierpfeiffer/index_11_maierpfeiffer.html, zuletzt geprüft am: 26.09.2014.
- Mayr, Toni (2000): Entwicklungsrisiken bei armen und sozial benachteiligten Kindern und die Wirksamkeit früher Hilfen. In: Hans Weiß (Hg.): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. Mit 13 Tabellen. München [u.a.]: Reinhardt (Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär, 7), S. 142–163.
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim [u.a.]: Beltz (UTB für Wissenschaft Pädagogik, 8229).
- Mayring, Philipp/ Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) (2005): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz (UTB, 8269).
- Mey, Günter/ Mruck, Katja (2007): Grounded Theory Methodologie - Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Historical Social Research, Supplement (19), S. 11–39.
- Meyer, John W./ Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: The American Journal of Sociology Vol. 83 (No. 2), S. 340–363, zuletzt geprüft am 16.02.2015.
- Mierendorff, Johanna (2011) Arme Kinder. Kritische Anmerkungen aus wohlfahrtstheoretischer Perspektive, in: Wittmann, Svendy; Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans-Rudolf (Hrsg.) (2011): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim; München: Juventa, S. 125 – 137.
- Mühlum, Albert (2001): Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Ein Vergleich. 3., überarb. u. akt. Aufl. Frankfurt am Main: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Dissertationen,

- Diplomarbeiten, Dokumentationen / Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge, 2).
- Müller, Burkhard (2011): Professionalität. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher), S. 955–974, zuletzt geprüft am 15.05.2015.
- Niemeyer, Christian (2011): Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit - „klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher), S. 135–150.
- Pfeifer, Kristin (2011): Kindertageseinrichtungen im Kontext institutioneller und sozialräumlicher Vernetzung Erfahrungen des Modellprojektes KiNET Dresden. In: Robert, Günther/ Pfeifer, Kristin/ Dröbner, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung – Risiken – Prävention in der frühen Kindheit, Wiesbaden, S. 217 – 243
- Popper, Karl Raimund (1994) Auf der Suche nach einer besseren Welt: Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren. München; Zürich
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Rabe-Kleberg, Ursula/ Kramer, Rolf-Torsten/ Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 45-54
- Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung).
- Ries, Anna/ Dey, Klaus (1998): Zur Rolle von Evaluation bei der Umsetzung sozialpolitischer Zweckprogramme. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 30 (2/3), S. 201–216.
- Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in der Pädagogik der Kindheit, Stuttgart
- Robert, Günther/ Pfeifer, Kristin/ Dröbner, Thomas (Hg.) (2011): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung - Risiken - Prävention in der frühen Kindheit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rönnau-Böse, Maïke/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Präventionsprogramme für Kindertageseinrichtungen – Förderung von seelischer Gesundheit und Resilienz. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden, S. 360-382
- Rosbach, Hans Günther/ Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.) (2008): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11
- Roßbach, Hans-Günther/ Blossfeld, Hans-Peter (Hg.) (2009): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 11).
- Rudolf, Matthias/ Johannes Müller (2012) Multivariate Verfahren: Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.

- Sahner, Heinz (2002): Schließende Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmidt, Thilo/ Roßbach, Hans-Günther/ Sechtig, Jutta: Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In: Rudolf Tippelt und Bernhard (Hrsg.) Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 351–363.
- Schmidt, Thilo/ Smidt, Wilfried (2014): Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (1), S. 132–149.
- Schneider-Andrich, Petra (2012): Spielend Lernen in der Kinderkrippe. Eine Analyse des Spielverhaltens von Kleinkindern in vier Krippengruppen. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Schneiderat, Götz/ Feustel, Sabine/ Kuchler, Tom/ Stüber, Simone (2013) Abschlussbericht Zum Praxisforschungsprojekt „FaMJA – Das System Familie in der Mobilen Jugendarbeit“ Mit Handlungsempfehlungen Für Das Arbeitsfeld Mja/ Streetwork, online unter: http://www.mja-sachsen.de/wp-content/uploads/2013/08/famja_2013web_color.pdf
- Schreyögg, Georg (2012): Grundlagen der Organisation. Basiswissen für Studium und Praxis. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schulsozialarbeit Wiesbaden (2008): Kompetenz-Entwicklungs-Programm im Übergang Schule-Beruf. Ein Programm zur Verbesserung der Perspektiven für Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Unter Mitarbeit von Bernhard Kersten, goldmann Dan Pascal, Anke Marchlewitz und Angelika Zaizek. Amt für Soziale Arbeit Wiesbaden. Wiesbaden. Online verfügbar unter http://www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/Kompetenz-Entwicklung-Programm_xs_1_.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2015.
- Siegel, Lena (2012) Kinderarmut in Deutschland, online unter: http://www.worldvision-institut.de/_downloads/allgemein/Hintergrundpapier_Kinderarmut%20in%20Deutschland.pdf, zuletzt geprüft am 08.10.2015.
- Stadtteilkatalog unter: www.dresden.de
- Staub-Bernasconi, Silvia (2006): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. Online verfügbar unter <https://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/menschenrechte/staubbethiklexikonutb.pdf>, zuletzt geprüft am 24.08.2015.
- Stickelmann, Bernd/ Frühauf, Hans-Peter (2003): Professionelles Wissen über Kinderarmut in Einrichtungen der Kinderarbeit. Ergebnisse einer Untersuchung und Perspektiven für sozialpädagogisches Handeln. In: Bernd Stickelmann und Hans-Peter Frühauf (Hg.): Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung. 1. Aufl., Stand: 2003. Weinheim: Juventa Verlag (Juventa-Paperback), S. 151–182.
- Stickelmann, Bernd/ Frühauf, Hans-Peter (2003): Sozialpädagogische Zugänge zur Kindheit, in: dies.: Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung, Weinheim und München

- Stickelmann, Bernd/ Frühauf, Hans-Peter (Hg.) (2003): Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung. 1. Aufl., Stand: 2003. Weinheim: Juventa Verlag (Juventa-Paperback).
- Strantz, Cosima (2006): Zur Armutssituation von Familien in Deutschland, in: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 3/2006, S. 14-16 Online verfügbar unter https://www.statistik-bw.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag06_03_03.pdf, zuletzt geprüft am 25.09.2015.
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 448–471.
- Thole, Werner (Hg.) (2011): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher).
- Thyen, Ute (2011): Gesundes Aufwachsen ermöglichen. Der Beitrag Früher Hilfen zu früher Förderung und Bildung von Kindern. Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V. (Initiative gegen frühkindliche Deprivation). Berlin (Frühe Kindheit, 3/11). Online verfügbar unter http://liga-kind.de/fruehe/311_thyen.php, zuletzt geprüft am 23.02.2015.
- Tietze, Wolfgang/ Förster, Charis (2005): Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In: Diller, Angelika/ Leu, Hans Rudolf; Rauschenbach, Thomas (Hrsg): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. München, S. 31-66.
- Tietze, Wolfgang/ Becker-Stoll, Fabienne/ Bensel, Joachim/ Eckhardt, Andrea G./ Haug-Schnabel, Gabriele/ Kalicki, Bernhard/ Keller, Heidi (Hg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Unter Mitarbeit von Birgit Leyendecker. 1., Erstauflage, neue Ausg. Kiliansroda: verlag das netz.
- Tippelt, Rudolf/ Schmidt, Bernhard (Hrsg.) (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viernickel, Susanne (2009): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Hans-Günther Roßbach und Hans-Peter Blossfeld (Hg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 11), S. 123–138.
- Viernickel, Susanne/ Nentwig-Gesemann, Iris (2014): Beobachtung und Dokumentation im Spannungsfeld von programmatischer Anforderung, Rahmenbedingungen und professioneller Haltung. In: Tanja Betz und Peter Cloos (Hg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. 1. Aufl., neue Ausg. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa (Kindheitspädagogische Beiträge), S. 240–260.
- Walgenbach, Peter/ Meyer, Renate E. (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer ([w:]).
- Weiß, Hans (Hg.) (2000): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. Mit 13 Tabellen. München [u.a.]: Reinhardt (Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär, 7).

- Wiere, Andreas (Januar 2012) Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“.
- Willke, Helmut (1993-1995): Systemtheorie II: Interventionstheorie. 4., überarb. Aufl. Stuttgart: Jena (Uni-Taschenbücher, 1161, 1800, 1840).
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt [am Main], New York: Campus Verlag (Campus Forschung, Bd. 322).
- Wolf, Christof Lüttinger, Paul (2009) Verteilung von Proxy-Interviews im deutschen Mikrozensus, In M. Weichbold et al. (Eds.), Umfrageforschung. Grenzen und Herausforderung. Sonderheft der Österreichischen Zeitschrift für Soziologie, 9, 395-412. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolf, Maria (Hg.) (2013): Child care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wolgemuth, Katja (2009): Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel, Wiesbaden
- World Vision (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie, Frankfurt am Main
- World Vision (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie, Frankfurt am Main
- World Vision (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie, Frankfurt am Main
- Zander, Margherita (Hg.) (2011): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zöfel, P. (2002): SPSS-Syntax Die ideale Ergänzung für effizientes Arbeiten. München: Pearson Studium.
- Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2005). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/050906_zwoelfter_kjb.pdf, zuletzt geprüft am 08.10.2015

9.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Systematik Programmeinordnung	31
Abbildung 2: Stufenmodell des KBZ 2009/2011	34
Abbildung 3: Einordnung Handlungsprogramm nach Ansatz und Zielgruppe	35
Abbildung 4: Einordnung Handlungsprogramm nach Intervention und Dauer.....	37
Abbildung 5: Einordnung Handlungsprogramm nach Implementierungswegen und Genese	38

Abbildung 6: Auswahl- und Beteiligungsverfahren des KBZs im Dresdner Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“	43
Abbildung 7: Das bestehende Auswahlverfahren	44
Abbildung 8: Quartilsampel.....	47
Abbildung 9: Beispiel Quartilsdiagramm.....	48
Abbildung 10: Auswahl 2012, Teilindizes gestapelte Darstellung der Einzelindizes	49
Abbildung 11: Auswahl 2012, Einzelindizes - und Gesamtindex.....	50
Abbildung 12: Untersuchte Standorte mit Präventionsprogrammen	54
Abbildung 13: Modell zur Quantitativen Befragung	69
Abbildung 14: Modell für die Risiken für soziale Benachteiligung	71
Abbildung 15: Übersicht der thematischen Struktur der Befragung.....	73
Abbildung 16 Stichprobendesign Befragung PFK.....	74
Abbildung 17: Auswahlmöglichkeiten für BezugserzieherInnen	75
Abbildung 18: Teilgenommene und Nichtteilgenommene Einrichtung an der Fachkräftebefragung.....	76
Abbildung 19: Teilgenommene Fachkräfte an der Befragung	76
Abbildung 20: Erwerbstätigkeit	79
Abbildung 21: Lebensform Eltern.....	80
Abbildung 22: Herkunft	81
Abbildung 23: Geschwister.....	81
Abbildung 24: Lebensalter	82
Abbildung 25: Vergleich Entwicklungsdimension und Versorgungsgrad HP nicht HP	84
Abbildung 26: Vergleich Kindeswohlgefährdung HP nicht HP.....	85
Abbildung 27: Vergleich soziale Benachteiligung HP nicht HP	85
Abbildung 28: Das neue Auswahl- und Beteiligungsverfahren	91
Abbildung 29: Unterschiede Mittelwerte 2012 und 2015	92

Abbildung 30: Entwicklung der Mittelwerte, Daten des (KJÄD)	94
Abbildung 31: Mittelwerte nach Befund, (Quelle, KJÄD)	95
Abbildung 32: Vergleich: Korrelationen mit dem Indexwert	98
Abbildung 33: Auswahl 2015, Einzelindizes und Gesamtindex	102
Abbildung 34: Vergleich Index 2012 und 2015.....	103
Abbildung 35: Auswahl 2015 Bild der Tabelle	103
Abbildung 36: Vorschlag für eine Auswahlgrenze.....	105
Abbildung 37: Programmtheorie	120
Abbildung 38: Entwickelte Programmtheorie	128
Abbildung 39: Qualitatives Sampling.....	136
Abbildung 40: Qualitatives Evaluationsdesign	137
Abbildung 41: Komplementäre berufsfeldbezogene Logik in der Programmtheorie	150
Abbildung 42: Handlungsorientierungen von Pädagogischen Fachkräften.....	164
Abbildung 43: Wirkmodell des Handlungsprogramms.....	167
Abbildung 44: Dynamik von Einrichtungsbedarf und Programmbedarf im Programmzyklus	178
Abbildung 45: Fragebogendesign LeiterInnenbefragung zur Evaluation	183
Abbildung 46: Klarheit von Zielen und Aufgaben im Handlungsprogramm nach Kohorten.....	185
Abbildung 47: Belastung durch HP nach Kohorten	191
Abbildung 48: Belastung durch HP im Vergleich ausgewählter Kohorten	192
Abbildung 49: Verlust der Stammebelegschaft seit 1.1.2014 in Prozent nach Größe der Belegschaft.....	194
Abbildung 50: Differenz kindfreie Zeit in Abhängigkeit von Zuständigkeit für Festlegung und Organisation der kindfreien Stunden in der Kita.....	197
Abbildung 51: Differenz kindfreie Zeit über die Kohorten hinweg.....	199
Abbildung 52: Vergleich der Mittelwerte von Bedarf und Nutzung kindfreier Zeit nach Kohorten	199

Abbildung 53: Beteiligung der LeiterInnen am Auswahlverfahren der SPMA nach Kohorten.....	202
Abbildung 54: Beteiligung der LeiterInnen am Auswahlverfahren der SPMA nach HP-Status	204
Abbildung 55: Einordnung Auswahlperspektiven der LeiterInnen für SPMA.....	207
Abbildung 56: Komplementierung und Handlungsbedarf.....	212
Abbildung 57: Einschätzung Wirkung der SPMA nach Kohorten.....	213
Abbildung 58: SPMA-Einsatz nach Leitungsperspektive.....	219
Abbildung 59: Implementierungsfaktoren des Handlungsprogramms	221

9.4 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ermittlung der Stadtteilgewichte, Darstellung KBZ	45
Tabelle 2: Beispiel Quartilsberechnung	48
Tabelle 3: Skala zur Entwicklungsdimension und zum Versorgungsgrad (Indexbildung).....	77
Tabelle 4: Korrelation mit Entwicklungsdimension und Versorgungsgrad.....	78
Tabelle 5: Sozialgeldempfängern unter 15 Jahren von 2009 bis 2013 in ausgewählten Stadtteilen.....	93
Tabelle 6: Ranking mit und ohne x Kategorie Vergleich aller Werte.....	96
Tabelle 7: Vergleich aller Werte 2012 und 2015 von HP Kitas	97
Tabelle 8: Lineare Regression, Modell mit R^2 für Auswahl 2015	100
Tabelle 9: Lineare Regression, Modell mit Koeffizienten für Auswahl 2015	100
Tabelle 10: Empirischer Vergleich der Handlungslogiken von SozialarbeiterIn und ErzieherIn	146
Tabelle 11: Genannte Themen von Erscheinungsformen sozialer Benachteiligung in Kitas.....	156
Tabelle 12: kindfreie Zeit pro Fachkraft/Woche: veranschlagte Zeit („Wunsch“) und realisierte Zeit („Nutzen“).....	195
Tabelle 13: Differenz zwischen Bedarf und Verfügbarkeit von kindfreier Zeit nach Kohorten	196
Tabelle 14: Vergleich Umfang kindfreie Zeit NUBBEK und HP-Kitas.....	201

Tabelle 15: Aufgabenbereiche der SPMA in Bezug auf Handlungsprogramm.....	217
Tabelle 16: Regressionsmodell: Entwicklungsdimension: Modellübersicht	236
Tabelle 17: Korrelation mit Entwicklungsdimension: Koeffizienten ^a	236
Tabelle 18: Regressionsmodell: Versorgungsgrad: Modellübersicht.....	237
Tabelle 19: Korrelation mit Versorgungsgrad: Koeffizienten ^a	237
Tabelle 20: Orientierungshilfen für die Interpretation von Korrelationskoeffizienten (Brosius 1998: 503)	237

9.5 Abkürzungsverzeichnis

ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst
EB	Eigenbetrieb
Eva	Evaluation
GTh	Grounded Theory
HP	Handlungsprogramm
IG	Ist Standsgespräch
KBZ	Kompetenz- und Beratungszentrum
Ki/Elt.	Kinder / Eltern
Kita	Kindertagesstätten
KJÄD	Kinder- und Jugendärztlicher Dienst
Ltg	Leitung einer Kindertagesstätte
n	Anzahl / Fälle
PFK	pädagogische Fachkraft
SOA	Soziale Arbeit
Soz. ben. Kinder	
SPMA	sozialpädagogischen MitarbeiterInnen
WIFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
ZMG	Ziel- und Maßnahmegespräche

9.6 *Verfasser*

Dr. Thomas Drößler

E-Mail: thomas.droessler@ehs-dresden.de

Tel.: +49 351 / 46902-54

Sylvi Sehm-Schurig

E-Mail: sylv.sehm-schurig@apfe-institut.de

Tel.: +49 351 / 46902-72

Götz Schneiderat

E-Mail: goetz.schneiderat@apfe-institut.de

Tel.: +49 351 / 46902-72

9.7 *Impressum*

Zuwendungsempfänger: Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs
Dresden gGmbH

Aktenzeichen 340-69-811/026/2013

Bewilligungszeitraum: 1. Juli 2013 – 30. Juni 2015



Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung
an der ehs Dresden gGmbH
Dürerstraße 25
01307 Dresden

Internet: www.ehs-zentrum.eu | www.ehs-apfe.de | www.ehs-sofi.de

Sitz der Gesellschaft: Dresden | Geschäftsführer: Prof. Dr. Holger Brandes, Dr. Maik Arnold |
Registergericht: Amtsgericht Dresden, HRB 29356 | Finanzamt: UST.-ID: DE273218344