

Die Ausbildung nach dem Early Excellence Ansatz.

Projektbegleitende Evaluation in Oberösterreich.

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Eva SCHEIWE, BA, BsocSc(Hons)

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachterin Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿphil. Wustmann, Cornelia

Graz, 2015

Danksagung

Zuallererst möchte ich mich herzlich bedanken bei Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil. Cornelia Wustmann die zum einen diese Arbeit betreut und zum anderen den Kontakt zur Caritas Linz hergestellt und somit die Zusammenarbeit erst ermöglicht hat.

Mein großer Dank gilt weiterhin der Caritas Linz. Vor allem möchte ich mich bei der Geschäftsführerin Frau Dr.ⁱⁿ Gertraud Assmann und dem Abteilungsleiter der Kindergärten Armin Gruber, die die Voraussetzungen für diese Evaluation geschaffen haben, für die Zusammenarbeit bedanken. Die Untersuchung wäre jedoch nicht möglich gewesen ohne die Bereitwilligkeit und die große Offenheit der Pädagoginnen und der Einrichtungsleiterin des integrative-heilpädagogischen Kindergartens St. Isidor. Außerdem bedanke ich mich sehr beim Soroptimist Club Linz 1 für die finanzielle Unterstützung.

Nicht zuletzt möchte ich mich von Herzen bei meiner Familie bedanken, die mich finanziell und persönlich während des gesamten Studiums unterstützt, gefördert und begleitet hat und mir gerade während der Studienabschlussphase mit Rat und Tat zur Seite stand. Danke Mama, Danke Tina. Auch danke ich meinen Freunden Jan, Susannah und Jules, die mir eine große Hilfe waren.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt sowie die daraus wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe. Die Arbeit wurde bislang in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde im In- oder Ausland vorgelegt. Die gedruckte Version entspricht der eingereichten elektronischen Fassung.

Graz, Dezember 2015

Eva Scheiwe, BA, BsocSc(Hons)

Abstract

Die vorliegende Evaluation begleitet die Ausbildung nach dem Early Excellence Ansatz im Kindergarten St. Isidor, der als eine der ersten Einrichtungen in Österreich seine Arbeit nach diesem Ansatz umstellt. Da die Qualität der pädagogischen Arbeit vor allem von der Ausbildung der PädagogInnen abhängt, soll diese Arbeit zur Verbesserung der Ausbildung beitragen. Ziel ist es zu ermitteln, was die Ausbildung nach dem Early Excellence Ansatz aus der Sicht der PädagogInnen leisten muss, um ihnen die entsprechende Umsetzung des Ansatzes in die Praxis zu ermöglichen. Auf der Basis von leitfadengestützten ExpertInneninterviews mit den PädagogInnen und der Leitung dieser Einrichtung werden ihre Meinungen und Erwartungen erhoben, um inhaltliche und organisatorische Faktoren zu identifizieren, die die Qualität der Ausbildung beeinflussen. Es ergeben sich sechs Bereiche, in denen eine Modifikation der Ausbildung nötig erscheint: intensive Verknüpfung von Theorie und Praxis, bedarfsgerechte Anpassung der Ausbildung, Abgrenzung der Ressourcen und Rahmenbedingungen, Übersicht und Vertiefung inhaltlicher Aspekte, Interaktion und Kooperation verschiedener Beteiligter und verstärkte Beteiligung der Auszubildenden.

* * *

The St. Isidor kindergarten is one of the first early childhood institutions in Austria to become an Early Excellence Centre. This thesis evaluates the course that trains kindergarten teachers to work according to the guidelines of an Early Excellence Centre. As the quality of early childhood education largely depends on the teachers' education, this study aims to provide suggestions for the improvement of the training course. The purpose is to determine which requirements teachers believe the training course needs to meet to enable them to implement the new concept. Using semi-structured expert interviews conducted with the kindergarten teachers and supervisor, opinions and expectations are explored in order to identify aspects that need to be addressed during the training course. Six areas can be identified where a modification of the training course needs to be considered: a closer connection between theory and praxis, adaptation of the training course to the teachers' requirements, definition of the general conditions, overviews and in depths discussion of contents, interaction and cooperation of the parties involved, and an increase in teachers' participation.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	ii
Eidesstattliche Erklärung	iii
Abstract	iv
1. Einleitung	7
2. Kindergarten im Wandel	9
3. Der Early Excellence Ansatz	10
3.1 Jedes Kind ist Exzellent.....	14
3.2 Eltern sind ExpertInnen ihrer Kinder.....	15
3.3 Die Einrichtung öffnet sich in den Sozialraum	16
4. Von Großbritannien nach Österreich	17
5. Stand der Forschung	20
6. Die Ausbildung nach dem Early Excellence Ansatz	25
6.1 Vorbedingungen	26
6.1.1 Beteiligung der PädagogInnen.....	28
6.1.2 Ausbildung und Praxis	29
6.2 Grundlagen des Early Excellence Ansatzes	30
6.2.1 Aufgabenverteilung und Teamdynamiken.....	32
6.2.2 Pädagogische Strategien	34
6.3 Beobachtung, Dokumentation und individuelles Angebot.....	37
6.3.1 Bildungs- und Lerngeschichten.....	39
6.3.2 Analyseverfahren	41
6.3.3 Individuelles Angebot.....	44
6.4 Weitere Elemente des EEA	45
6.4.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	45

6.4.2	Gemeinwesenorientierung	46
7.	Empirische Erhebung.....	47
7.1	Forschungsdesign und Erhebungsmethode	48
7.2	Auswertungsmethode.....	52
7.3	Befragten-gruppe.....	53
8.	Ergebnisse und Diskussion.....	55
8.1	Organisation und Durchführung	55
8.2	Inhaltliche Aspekte	63
8.3	Aspekte der Umsetzung	68
8.4	Beobachtung und Dokumentation	74
8.5	Weitere Projektentwicklung und Ausblick	78
9.	Implikationen und Ausblick	80
	Literaturverzeichnis	84
	Anhang.....	94
	Anhang A - Interviewleitfaden	95
	Anhang B – Transkriptionsmerkmale	99

1. Einleitung

Aufgaben von elementarpädagogischem Fachpersonal gehen in der heutigen Gesellschaft oftmals über die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern hinaus. Diese Veränderung und Erweiterung der Aufgaben beruhen dabei auf verschiedenen Faktoren. Zum einen spiegeln sich soziale, strukturelle und demographische Veränderungen einschließlich der steigenden gesellschaftlichen Heterogenität in elementarpädagogischen Einrichtungen wider. Weiterhin erfordern Veränderungen in Familienformen, der Art der Erwerbstätigkeit sowie den Erziehungsstilen neue Wege der Zusammenarbeit mit Eltern und eine Auslagerung und stärkere Vernetzung von sozialen Dienstleistungen. Nicht zuletzt sorgt eine weiter zunehmende Bedeutung der Elementarpädagogik und ein damit einhergehender steigender Anspruch an die Qualität derselben für wachsende Ansprüche an Kindergärten und deren Personal (Meyn & Walther, 2014; OECD, 2006, 2012). Vor allem von PädagogInnen selbst fordert dieser Wandel die Bewältigung vielfältiger, häufig neuer Aufgaben, da es oft an ihnen liegt, in der direkten Arbeit mit den AdressatInnen auf die Veränderungen zu reagieren. All diesen Herausforderungen muss mit Offenheit sowie mit der Einbeziehung der PädagogInnen in die Mitgestaltung von Veränderungen und Lösungswegen begegnet werden (Herrenbrück, Kägi & Müller, 2013; Knauer, Rehmann & Schorn, 2011; Lorber & Neuß, 2010).

Early Excellence Center (EEC) und an diesem Konzept orientierte Modelle bieten hier durch umfängliche, niederschwellige, integrierte Unterstützungs- und Förderangebote für Kinder und Familien erprobte Lösungsansätze, um dem gesellschaftlichen Wandel zu begegnen. In der vorliegenden Arbeit beschreiben Early Excellence Center Kindergärten, die ihre Angebote erweitert haben und nun den Kern eines Netzwerkes an bedarfsgerechten Dienstleistungen bilden, das zu einer individuellen Bildung und Erziehung von Kindern sowie umfassender Unterstützung von Familien beiträgt. Allerdings muss solch ein pädagogisches Konzept stets durch das ausführende Personal getragen werden. Hierbei hängt die Qualität der pädagogischen Arbeit in hohem Maß von der Ausbildung der PädagogInnen ab (Koch, 2013a; OECD, 2012). Es muss folglich sichergestellt werden, dass eine Weiterbildung den Bedarfen der PädagogInnen gerecht wird, um ihnen die Arbeit nach einem neuen Konzept zu ermöglichen. Aus diesem Grund wird mit dieser Arbeit das Ziel verfolgt, anhand einer projektbegleitenden Evalu-

ation eines oberösterreichischen Kindergartens zu ermitteln, was die Ausbildung nach dem Early Excellence Ansatz (EEA) aus der Sicht der PädagogInnen leisten muss, um die entsprechende Umsetzung des EEA in die Praxis zu ermöglichen und welche Faktoren dem entgegenstehen.

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wird näher auf die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf Kindergärten und die daraus resultierende Notwendigkeit für eine adäquate Ausbildung von pädagogischem Fachpersonal eingegangen, die den veränderten Gegebenheiten Rechnung trägt. Bevor sich die Evaluation der Untersuchung der Ausbildung nach dem Early Excellence Ansatz zuwendet, werden im dritten Kapitel die theoretischen Grundlagen desselben und dessen wichtigste Elemente dargestellt. Anschließend wird ein kurzer Überblick über die historische und internationale Einbettung dieses Ansatzes und dessen Weg nach Österreich gegeben. Das fünfte Kapitel beinhaltet die aktuelle Forschungssituation bezüglich des EEA und den Hinweis auf Lücken, zu deren Schließung diese Arbeit einen Beitrag leisten möchte. Als Grundlage für eine empirische Erhebung werden zuletzt durch die Zusammenführung relevanter Literatur und Forschung inhaltliche, methodische und organisatorische Thematiken ergründet, mit denen in den verschiedenen Phasen der Ausbildung eine Auseinandersetzung stattzufinden hat, um den Ansatz theoretisch fundiert in der Praxis umsetzen zu können.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird die Evaluation in einem oberösterreichischen Kindergarten dargestellt. Basierend auf leitfadengestützten ExpertInneninterviews werden die Meinungen und Erwartungen der Pädagoginnen erhoben. Im Mittelpunkt des Interesses stehen Herausforderungen und Bedarfe in der Umsetzung des EEA, mit denen im Rahmen der Ausbildung eine Auseinandersetzung stattzufinden hat. Dazu werden im siebten Kapitel die Methoden und das Vorgehen der empirischen Erhebung erläutert. In einer Zusammenführung von Theorie und Empirie werden im achten Kapitel die Ergebnisse diskutiert und daraus Schlüsse für die Praxis gezogen, die die evaluierte Einrichtung und in Folge auch weitere Einrichtungen in der Ausbildung und der damit verbundenen Realisierung des EEA unterstützen können. Abschließend werden im letzten Kapitel aus der Evaluation resultierende Implikationen für die Ausbildung nach dem Early Excellence Ansatz abgeleitet und ein Überblick über Forschungsinhalte, die in der Zukunft vertieft zu betrachten sind, gegeben.

2. Kindergarten im Wandel

Die Entwicklung unserer Gesellschaft innerhalb der letzten Jahrzehnte hat für Familien eine Vielzahl von neuen Herausforderungen mit sich gebracht, die Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern haben. Dazu zählen die Veränderung der Kernfamilie hin zu individuellen familialen Lebensformen, Veränderungen der Art der Erwerbstätigkeit und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, beispielsweise durch wachsende Armut, steigende Migrationsraten und Bevölkerungswachstum (Drosten, 2015; Geissler, Giener-Grün, Karber & Wustmann, 2011; Gleich & Haupt, 2009; Meyn & Walther, 2014; Strätz, 2011). In Österreich spiegelt sich die steigende gesellschaftliche Heterogenität auch in Kitas wider, wobei sich eine steigende Betreuungsquote von Kindern in jeglichen Formen der Kinderbetreuung zeigt, während gleichzeitig auch die Anzahl der Betreuungseinrichtungen wächst (Statistik Austria, 2013, 2014; Statistik Austria & Österreichischer Städtebund, 2014). Vor diesem Hintergrund wird im zweiten und dritten *Starting Strong* Bericht der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2006, 2012) in einem internationalen Vergleich die österreichische Situation der elementarpädagogischen Bildung und Erziehung erfasst. Die Berichte beschreiben, dass der gesellschaftliche Wandel sowie die zunehmende Bedeutung der Elementarpädagogik Veränderungen in der Kinderbetreuung und damit verbundene veränderte Anforderungen und Erwartungen für elementarpädagogische Einrichtungen und deren Fachkräfte mit sich bringen.

Eine Neuerung besteht darin, dass Eltern selbst zu AdressatInnen der elementarpädagogischen Einrichtungen werden. Der Grund hierfür liegt in der Anerkennung der Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz und damit als großen Einflussfaktor auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse eines Kindes. Infolgedessen sind Kitas nicht mehr „ausschließlich auf Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern“ (Stöbe-Blossey, Mierau & Tietze, 2009, S. 106) ausgelegt, was zum einen die Auslagerung von Dienstleistungen und vermehrte Kooperationen (z.B. mit Beratungsstellen, Familien- oder Erziehungshilfen) nötig macht, um sowohl den Bedarfen der Kinder als auch denen der Eltern gerecht zu werden (Drosten, 2015; Engelhardt, 2015b; Geissler et al., 2011; Wustmann, Bodi, Gerhart & Geißler, 2010). Zum anderen erfordert die elementarpädagogische Tätigkeit immer differenzierteres Wissen und umfangreichere Handlungskompetenzen der PädagogInnen, um auch Aufgaben bewältigen zu können, die nicht primär

mit der pädagogischen Arbeit mit Kindern in Zusammenhang stehen. Die erweiterten Anforderungen umfassen zusätzlich zu Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenzen vermehrt spezifische Fachkompetenzen (Geissler et al., 2011; Koch, 2013a; Lorber & Neuß, 2010; Wüstenberg, 2012). So werden z.B. „[n]eben erziehungswissenschaftlichen, sozialpädagogischen, human- und sozialwissenschaftlichen Grundlagen [...] Grundlagen der Rechts- und Verwaltungswissenschaften relevant“ (Wustmann, 2012, S. 71).

Weiterhin sehen sich die PädagogInnen durch die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Parteien der Schwierigkeit gegenüber, die verschiedenen Ansprüche und Erwartungen von Trägern, Kommunen, Netzwerkpartnern oder den Eltern als Zielgruppe mit qualitativ hochwertiger pädagogischer Arbeit in Einklang zu bringen (Herrenbrück et al., 2013; Knauer et al., 2011; Wüstenberg, 2012). Der dritte Bericht der OECD (2012) zeigt hier, dass die Qualität der elementaren Bildung und Erziehung eng in Zusammenhang mit gut ausgebildetem Personal steht. Jedoch erscheint das momentan vermittelte Wissen der Grundausbildung als unzureichend, um den neuen Ansprüchen, die aus den gesellschaftlichen Veränderungen resultieren, zu genügen. Gerade in Österreich ist auf dem Gebiet der Qualifizierung des elementarpädagogischen Fachpersonals daher eine Reorganisation nötig, um all diesen Herausforderungen begegnen zu können (Koch, 2013a). Ein Weg zur Steigerung der Qualität der Elementarpädagogik liegt dementsprechend darin, Aus- und Weiterbildungen zu verbessern und entsprechend der aktuellen gesellschaftlichen Situation zu adaptieren (OECD, 2006, 2012; Wustmann et al., 2010; Wüstenberg, 2012). Passt ein Kindergarten seine Arbeitsweisen als Antwort auf die gesellschaftlichen Herausforderungen an, so muss folglich eine differenzierte und umfassende Ausbildung der PädagogInnen sichergestellt werden. Im nächsten Kapitel wird der Early Excellence Ansatz als eine mögliche Antwort auf die gesellschaftlichen Veränderungen vorgestellt.

3. Der Early Excellence Ansatz

Early Excellence Center sind Einrichtungen, die integrierte Angebote für Kinder und ihre Familien bereitstellen, um durch die Zusammenarbeit mit den Eltern und den Aufbau eines Netzwerkes an bedarfsgerechten Dienstleistungen im Sozialraum bestmögliche Bildung und Erziehung für Kinder sicherzustellen. Die breit gefassten Vorgaben,

die den Early Excellence Ansatz ausmachen, sind dabei kein verbindliches, starres pädagogisches Konzept, sondern vielmehr eine Leitidee und können flexibel an die jeweilige Ausgangssituation einer Einrichtung angepasst werden. Nach dem EEA arbeitende Einrichtungen sind daher nicht einförmig, sondern entwickeln sich stets individuell, explorativ und innovativ an die lokalen Gegebenheiten, Ressourcen und einrichtungseigenen Stärken angepasst. Aus diesem Grund nehmen sie unterschiedliche Formen und Namen an, wie z.B. Eltern-Kind-Zentren, Familien- oder Nachbarschaftszentren (Diller, 2006; Peucker & Riedel, 2004).¹

Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit nach dem EEA stehen die Kinder mit ihren Ressourcen, Kompetenzen und Fähigkeiten. Durch die gezielte Förderung der kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse soll der kindliche Forscherdrang bestärkt und den Kindern ein differenziertes Lernen ermöglicht werden (Burdorf-Schulz, 2003). Eltern werden dabei durch niederschwellige Bildungs- und Beratungsangebote und enge Zusammenarbeit aktiv in die Bildungsprozesse ihrer Kinder einbezogen und profitieren selbst von bedarfsgerechten Beratungs- und Unterstützungsangeboten (Peucker & Riedel, 2004). Mit der Öffnung der Kita nach außen für alle jungen Familien im Stadtteil und durch die Kooperation und Vernetzung verschiedener Professionen und Dienste im Nahraum offerieren die Einrichtungen außerdem in einem Gesamtkonzept gebündelte, passgenaue, niederschwellige Dienstleistungen „aus einer Hand“ (Diller, 2006, S. 13). Auf diese Weise wirken sie der Verinselung von Angeboten und dem Verlust eines ganzheitlichen Blicks auf Kinder und ihre Familien entgegen und tragen so „zum Aufbau einer familienfreundlichen Infrastruktur im Sozialraum“ bei (Hess, 2010, S. 277; Kobelt Neuhaus, 2013; OFSTED, 2004; Riedel, 2012).

Ein hoher Qualitätsanspruch zieht sich dabei von Beginn an durch alle Bereiche der Einrichtungen und zeigt sich in einer umfassenden Ausbildung sowie stetigen Fortbildungen von Team und Leitung und in der Praxisforschung, wodurch pädagogisches Handeln und Angebot laufend verbessert werden sollen (Kölsch-Bunzen, 2011b; Peucker & Riedel, 2004; Sommer-Himmel, 2012). Der Early Excellence Ansatz ist dabei

¹ Da der hier untersuchte Kindergarten St. Isidor die Bezeichnungen Early Excellence Center und Early Excellence Ansatz gewählt hat werden diese in der vorliegenden Arbeit verwendet.

kein komplett neuer pädagogischer Ansatz, sondern vereint vielmehr wichtige Elemente aus verschiedenen Konzepten:

Grundlegend [...] für den gesamten ‚Early Excellence‘-Ansatz ist eine Pädagogik, die das Beste von allen guten Erziehungskonzepten (Fröbel, Montessori, Reformbewegung, Reggio-Pädagogik) integriert. Zentral sind Theorie-Traditionen wie Deweys ‚progressive Erziehung‘ und sein Konzept des Erfahrungslernens, Vygotskis ‚Zone der proximalen Entwicklung‘, Bruners ‚scaffolding learning‘, die von Rogers beschriebenen Basisvariablen der Interaktion sowie psychoanalytisch geprägte Bindungstheorien (Bowlby und Ainsworth). (Lepenies, 2007, S. 61)

Die Grundlage der Arbeit nach dem EEA bildet der positive Blick, der sich auf Kinder, ihre Familien und alle übrigen am EEA Beteiligten bezieht. Durch eine positive Beziehung zu den Beteiligten unter Einbeziehung ihrer Ressourcen und Kompetenzen sollen optimale Bedingungen für die Bildung und Entwicklung von Kindern geschaffen werden. Die aufgeschlossene Haltung der PädagogInnen zeigt sich zunächst in der Ausgestaltung einer Atmosphäre, die allen Kindern und Familien im Sozialraum das Gefühl vermittelt, willkommen zu sein. Dies wird erreicht, indem die Heterogenität aller Beteiligten als bereichernd und Vielfalt als Gewinn angesehen werden (Kölsch-Bunzen, 2011b). Außerdem ist es wichtig, mit allen Beteiligten auf Augenhöhe zu agieren und ihnen Möglichkeiten zur Partizipation in der Einrichtung, in größerem Rahmen aber auch zu sozialer Teilhabe in der Gesellschaft zu eröffnen. Partizipation betrifft folglich alle Bereiche und alle Beteiligten und soll soziale Kompetenzen und ein demokratisches Bewusstsein der Kinder und ihrer Familien stärken und sie von Anfang an ein Gemeinschaftsgefühl erfahren lassen (Lepenies, 2007; Pausewang, 2013).

Der durch Wertschätzung und Respekt geprägte positive Blick auf die Kinder ermöglicht es den PädagogInnen, deren Potentiale zu erkennen, in ihre Fähigkeiten zu vertrauen und sie bei der Entwicklung zu unterstützen (Müller, 2011; Vetter, 2012). Basierend auf einem ko-konstruktivistischen Verständnis von Lernen werden Kinder dabei als kompetente und aktive Lernende und die PädagogInnen als professionelle Begleitende im Bildungs- und Entwicklungsprozess gesehen (Kölsch-Bunzen, 2011b; Wüst & Wüst, 2010). Aus diesem Grund ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Pädagoge/in Grundlage für den pädagogischen Prozess. Für den Aufbau dieser Beziehung ist

vor allem eine durch Selbstreflexivität geprägte Haltung der PädagogInnen relevant, wie Wüst und Wüst (2010) erläutern:

Das Wesen pädagogischen Handelns ist Beziehung. Für einen erfolgreichen pädagogischen Prozess bedarf es einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen. Dafür sind weniger pädagogische Konzepte und Methoden, sondern vielmehr die eigene Haltung und Einstellung der pädagogischen Fachkräfte entscheidend. Der professionelle Umgang mit Kindern ist daher im Wesentlichen von der eigenen Haltung, den bewussten und oftmals unbewussten Prägungen sowie dem damit in enger Verbindung stehenden eigenen Welt- und Menschenbild bestimmt. (S. 168)

Diese spezifische positive Haltung, welche die PädagogInnen im EEA einnehmen sollen, wird in einem dem EEA eigenen ethischen Code beschrieben, der neben dem positiven Blick die stetige Orientierung an den Bedarfen und Wünschen von Kindern und ihren Familien, die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache zwischen PädagogInnen und Familien und die Transparenz der pädagogischen Arbeit allen Beteiligten gegenüber beinhaltet (Lepenies, 2007).

Nicht zuletzt ist der Ansatz geprägt von einem hohen Anspruch an die pädagogische Qualität. So verstehen sich viele EEC als lernende und Praxisforschung betreibende Organisationen, um Qualität zu sichern, Arbeitsweisen und Angebot laufend zu verbessern und Ergebnisse anderen Einrichtungen weiterzugeben (Kölsch-Bunzen, 2011b; Wehinger, 2005). Dieser Leitorientierung entsprechend sollen EEC durch regelmäßige Evaluation der Einrichtung, ständige Fortbildung der MitarbeiterInnen, kontinuierliche Reflexion sowie Kooperation der Beteiligten als gutes Beispiel vorangehen und ihr Wissen und ihre Praktiken zugänglich machen und weiterverbreiten (Diller & Schelle, 2009; Riedel, 2012).

Der positive Blick, eine partizipative Haltung und ein hoher Qualitätsanspruch bilden das Fundament für die drei Kernprinzipien des Early Excellence Ansatzes:

- (1) Jedes Kind ist Exzellent.
- (2) Eltern sind ExpertInnen ihrer Kinder.
- (3) Die Einrichtung öffnet sich in den Sozialraum.

Verschiedene Studien beleuchten, dass eine an den Grundlagen und Kernprinzipien des EEA orientierte Arbeit in Kitas viele Vorteile für alle Beteiligten bringt (vgl. z.B. Diller,

2006; OFSTED, 2004; Wüst, 2012). Eine ausführliche Diskussion des Nutzens des EEA würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, weshalb im Folgenden lediglich die drei Kernprinzipien des Ansatzes unter Einbeziehung erwarteter Vorteile für Kinder, Eltern und Familien sowie für Einrichtungen und PädagogInnen erläutert werden.

3.1 Jedes Kind ist Exzellent

Das Bildungsverständnis nach dem EEA ist geprägt von „einer Wahrnehmung des Kindes als stark, kompetent und aktiv“ (Hebenstreit-Müller, 2008, S. 244) und der Überzeugung, „dass jedes Kind aus sich selbst heraus lernen will“ (Schönberger, 2011, S. 73). In Abkehr von einem Defizitblick ist das Ziel der pädagogischen Arbeit, den Kindern durch die Bereitstellung eines anregungsreichen Lernumfeldes, abgestimmt auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen, optimale Bildungs- und Entwicklungschancen zu bieten (Eden, Durand & Staege, 2011). Grundlegend für die Arbeit mit Kindern ist im EEA daher der positive Blick, eine wertschätzende, ressourcenorientierte Wahrnehmung jedes Kindes. Die Vielfalt aller Kinder wird als Bereicherung für die gemeinsame Bildung und Entwicklung angesehen (Kölsch-Bunzen, 2011b). Der Exzellenzanspruch bezieht sich dabei auf die Qualität der pädagogischen Arbeit, die in einem inklusiven Sinne jedem Kind exzellente Bildungs- und Entwicklungsprozesse durch ebenso exzellente individuelle Förderung ermöglichen soll (Durand, Eden & Staege, 2011a). Auf der Grundlage einer gezielten, ressourcenorientierten Beobachtung wird in Anknüpfung an die kindlichen Interessen ein förderndes, individuelles Angebot entwickelt, das im Einklang mit den jeweiligen Bildungsplänen steht. Nach dem Prinzip Stärken zu stärken und Schwächen zu schwächen kann dem Kind auf diese Weise eine Vertiefung bzw. Erweiterung von bisherigem Wissen und Erfahrungen ermöglicht werden (Kölsch-Bunzen, 2011b; Vetter, 2012). Durch die Anwendung dieser Prinzipien des EEA kann nachhaltig zu einer positiven Entwicklung von Kindern im Elementarbereich beigetragen werden (Bertram, Pascal, Bokhari, Gasper & Holtermann, 2002; Eichrodt, 2008; Pugh, 2003).²

Allerdings stellt sich hier die Frage, ob der positive Blick gerade bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) oder Beeinträchtigung zu einer Ausblendung

² Für eine weiterführende Diskussion von möglichen Vor- und Nachteilen des EEA siehe z.B. Bertram und Pascal (2009), OFSTED (2004) oder Pugh (2003).

von Entwicklungsrisiken führt, wodurch notwendige Unterstützung und Förderung ausbleiben könnten. Erfahrungen aus einer Berliner Einrichtung zeigen, dass der positive Blick zu einem ganzheitlichen Blick werden sollte, durch den sowohl die Stärken wahrgenommen werden, der Blick aber auch für jene Bereiche sensibilisiert bleibt, in denen das Kind besondere Unterstützung braucht (Eichrodt, 2008). Hebenstreit-Müller (2013) beschreibt den EEA hier als einen Bonus für Kinder mit SPF, da durch die offene, ressourcenorientierte pädagogische Grundhaltung und den positiven Blick vor allem die Fähigkeiten und Stärken der Kinder wahrgenommen werden und diese in den Gesprächen mit den Eltern explizit in den Mittelpunkt gestellt werden, indem eine bewusste Trennung zu Gesprächen über mögliche Förderbedarfe vorgenommen wird. Kobelt Neuhaus (2013) erklärt, der EEA habe sowohl den Inklusions- als auch Präventionsansatz inne.

3.2 Eltern sind ExpertInnen ihrer Kinder

Grundlegend für die Arbeit nach dem EEA ist die Annahme, dass Kinder nur durch die Einbeziehung und Unterstützung der Eltern eine exzellente Förderung innerhalb und außerhalb der Kita erhalten können. Diesem Grundgedanken wird durch eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft Rechnung getragen. Durch den positiven Blick werden Eltern mit ihren vielfältigen Fähigkeiten als gleichwertige, aktive PartnerInnen in die Bildungsprozesse ihrer Kinder einbezogen. Eltern als die ersten ErzieherInnen erhalten dabei aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres Wissens über die Entwicklung und Eigenschaften ihrer Kinder Anerkennung als ExpertInnen (Kölsch-Bunzen, 2011b; Lepenies, 2007). Gleichzeitig gelten die PädagogInnen als ExpertInnen durch ihr pädagogisches Fachwissen. So profitieren beide Seiten, indem sie ihre Kompetenzen in die Partnerschaft einbringen, „das Wissen um das eigene Kind auf der einen und das Wissen um kindliche Entwicklungsprozesse und ihre Anregung und Unterstützung auf der anderen Seite“ (Hebenstreit-Müller, 2008, S. 245; Vetter, 2012).

Einerseits erhalten die PädagogInnen durch die engere Zusammenarbeit mit Eltern detailreiche Einblicke in die Lebensumstände der Kinder außerhalb der Einrichtung und können so das pädagogische Angebot entsprechend auf-, ausbauen und anpassen (Durand, Eden & Staeger, 2011c; Müller, 2011). Auf der anderen Seite erhalten Eltern durch erweiterte, offene und niederschwellige, an ihren unterschiedlichen Bedürfnissen

und Interessen orientierte Dienstleistungen umfassende Bildungs- und Beratungsangebote (Peucker & Riedel, 2004). Damit werden sie nach dem Grundsatz „Starke Kinder brauchen starke Eltern“ (Hebenstreit-Müller, 2008, S. 239) in ihren Erziehungskompetenzen, ihrem Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl gestärkt, was auch zu einer positiven Entwicklung der heimischen Erziehung und Bildung beiträgt. Somit kann die Partnerschaft mit den Eltern dazu dienen, Chancenungleichheiten vorzubeugen und zur Entwicklung einer von gleichberechtigter sozialer Teilhabe geprägten Gesellschaft beitragen (Bertram & Pascal, 2009; Brandau, 2009; OFSTED, 2004; Pugh, 2003).

3.3 Die Einrichtung öffnet sich in den Sozialraum

Eine Einrichtung, die nach dem EEA arbeitet, erweitert ihr Angebot für Eltern und die ganze Familie und öffnet sich so zum einen nach innen, z.B. durch flexible Öffnungszeiten und offene Gruppenarbeit, und zum anderen in das lokale Umfeld, also auch für Eltern und Familien, die nicht zum angemeldeten Nutzerkreis der Einrichtung zählen (Durand et al., 2011a; Vetter, 2012). Durch den Auf- und Ausbau eines breitgefächerten Netzwerks an bedarfsgerechten, niederschweligen, integrierten Angeboten kann den komplexen Bedarfen von Familien begegnet und damit auch gleiche Bildungschancen für alle Kinder sichergestellt werden (Diller, 2012; Drosten, 2015; Peucker & Riedel, 2004).

Ziel ist es, die vorhandenen Ressourcen verfügbar zu machen, „zu koordinieren, zu bündeln und deren Wertschöpfung zu optimieren“ (Kobelt Neuhaus, 2013, S. 194) und nicht ein standardisiertes Modell umzusetzen oder neue Dienstleistungen zu schaffen. So können, von den spezifischen Ausgangsbedingungen der Einrichtung ausgehend, individuelle und flexible Kooperationen eingegangen und ein lokales Netzwerk aufgebaut werden. Die integrierten Angebote orientieren sich dabei an den vielfältigen Bedarfen und Ressourcen der Familien und gleichzeitig an denen des Sozialraums sowie der Bildungseinrichtung selber (Diller, 2006; Gleich & Haupt, 2009; Kölsch-Bunzen, 2011b). Zu den Unterstützungsangeboten zählen neben Angeboten der Eltern- und Erwachsenenbildung auch Gesundheitsdienste, administrative Hilfen und die Vernetzung mit anderen Kitas, Schulen sowie mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (Müller, 2011; Peucker & Riedel, 2004). So können der Trennung von öffentlicher und privater Bildung und Erziehung entgegengewirkt, für Eltern und Kinder die Möglichkeiten

zur Partizipation im Sozialraum ausgebaut und eine familienfreundliche Gestaltung desselben vorangetrieben werden (Bamler, Schönberger & Wustmann, 2010; Bertram & Pascal, 2009; Diller, 2012; Hebenstreit-Müller, 2008).

Oft versprechen sich Träger durch die offene, flexible Arbeit und Vernetzung eine Kundenbindung. Gleichzeitig ermöglicht die Vernetzung mit anderem Fachpersonal und Dienstleistungsangeboten den PädagogInnen den Rückgriff auf fachliche Unterstützung. Die dadurch initiierte Erweiterung der eigenen Kompetenzen und Aufgaben wird von den PädagogInnen oftmals als eine Chance zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung empfunden wird (Diller, 2006; Meyer-Ulrich, Schilling & Stöbe-Blossey, 2008). So wird in der Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften das eigene Rollen- und Professionsverständnis gestärkt, wobei gleichzeitig die gegenseitige Wertschätzung der Professionen wachsen kann (Wulfekühler, 2013). Erfahrungen aus Einrichtungen, die bereits nach dem EEA arbeiten, zeigen jedoch auch, dass neue, mit erhöhtem Arbeitsaufwand verbundene Anforderungen zu einer Überforderung der PädagogInnen führen können, was sich wiederum belastend auf die Zusammenarbeit im Team auswirkt (Meyer-Ulrich, 2008). Meist entpuppt sich die neue Arbeitsweise allerdings als gewinnbringend für ein Team und seine Mitglieder und stärkt durch die Entwicklung des positiven Blicks allen Beteiligten gegenüber gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung und kreativen Austausch. Die Teams werden durch die Umstellung „professioneller, engagierter und ressourcenorientierter“ (Detert, Rückert, Bremer-Hübler, Asche & Ullrich, 2012, S. 5; Burdorf-Schulz, 2005; Eichrodt, 2008).

4. Von Großbritannien nach Österreich

Early Excellence Center entstanden Ende der 90er Jahre in Großbritannien, um integrierte Leistungen für Kinder- und Familienbetreuung zu schaffen. Seit dem Jahr 2001 gibt es in Deutschland Einrichtungen, die nach dem Early Excellence Ansatz arbeiten. In Österreich sind mittlerweile auch Einrichtungen vorzufinden, die ihre Arbeit an den EEA anlehnen. Das folgende Kapitel beschreibt in einer kurzen Übersicht den Weg und die Verbreitung des Ansatzes von Großbritannien über Deutschland bis nach Österreich.

Großbritannien

Der Early Excellence Ansatz hat seinen Ursprung in der Industriestadt Corby in Großbritannien. Die Lebensbedingungen in Corby in den 1980er Jahren waren geprägt von

Armut sowie fehlenden Betreuungs- und sozialen Angebotsstrukturen. Aus dieser Not heraus eröffnete 1983 unter der Leitung der Pädagogin Margy Whalley das erste und wohl bekannteste britische EEC, das *Pen Green Centre for Under Fives and their Families* (PGC), um neben einer ganzheitlichen Förderung der Kinder auch umfassende Unterstützung für Eltern zu offerieren. Durch seine Arbeit nimmt dieses EEC eine Vorbildstellung für alle weiteren Einrichtungen ein (Kölsch-Bunzen, 2011b; Stöbe-Blossey, Mierau & Tietze, 2009; Wehinger, 2005). Im Jahr 1997 wurde, angelehnt an die Arbeit des PGC, das Early Excellence Centre Pilotprogramm initiiert, „das den Ausbau eines Netzwerkes von Einrichtungen nach dem Vorbild des Pen Green Centre vorantrieb“ (Riedel, 2012, S. 293). Die Regierung verfolgte damit als Teil einer breiten Strategie das Ziel, durch frühzeitige pädagogische Intervention und eine intensive Einbeziehung der Eltern vor allem „die hohe Quote der Kinderarmut zu reduzieren und die Entwicklungs- und Bildungschancen für benachteiligte Kinder und Familien zu verbessern“ (Gleich & Haupt, 2009, S. 149; Bertram et al. 2002; Pugh, 2003). Seit 2004 werden in Großbritannien EEC und ähnliche Programme im Rahmen eines umfassenden nationalen Programms unter der einheitlichen Bezeichnung *Children's Centres* weitergeführt, wobei das Konzept auf Kinder jeden Alters und ihre Familien ausgedehnt wurde, z.B. auch im Rahmen eines erweiterten Schulsystems. Bis heute wurden die Einrichtungen zu einem geschlossenen Netz von mehr als 3000 Zentren über ganz Großbritannien ausgeweitet (Bertram und Pascal, 2009; OFSTED, 2004; Riedel, 2012).

Deutschland

Trotz der verschiedenen Ausgangssituationen in Großbritannien und Deutschland gelten EEC in Deutschland als Vorbilder für einen qualitätsorientierten Ausbau der Kinderbetreuung durch Einrichtungen mit integrierten Dienstleistungen aus einer Hand und multiprofessioneller Zusammenarbeit. Zu den Gründen für die Entstehung von Einrichtungen dieser Art in Deutschland zählen unter anderem die Weiterentwicklung der Kinderbetreuung auf kommunaler und auf Landesebene, ein verändertes Bild vom Kind, das eine ganzheitliche Wahrnehmung von Kindern als kompetente und aktive Lernende beinhaltet, und die damit verbundenen steigenden Bildungs- und Qualitätsstandards in der frühkindlichen Bildung und Erziehung (Diller, 2006; Durand et al., 2011a). Besonders durch PISA im Jahr 2000 rückten die Bedeutung frühkindlicher Bildung und Erziehung und die damit verbundenen Institutionen wieder in den Fokus der Öffentlichkeit

(Knauf, 2009; Krieg, Meinig & Wustrack, 2010). So entstanden in Deutschland EEC anders als in Großbritannien „nicht allein unter dem Aspekt der Kompensation sozialer Benachteiligung“ (Peucker & Riedel, 2004, S. 42), weshalb eine Entwicklung in unterschiedlichen Sozialräumen stattfand. Das Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße des Pestalozzi-Fröbel-Hauses (PFH) in Berlin gilt seit 2001 als das erste EEC in Deutschland, das nach dem Vorbild des Pen Green Centre gestaltet wurde und sich an den Grundbausteinen des EEA orientiert (Burdorf-Schulz, 2003; Peucker & Riedel, 2004; Riedel, 2012).

Wie von Peucker und Riedel (2004) ausführlich dargelegt, gab es jedoch schon vor der Jahrtausendwende in mehreren Bundesländern ähnliche Einrichtungen, die „zentrale konzeptionelle Eckpunkte der Familienzentren umgesetzt“ (Diller, 2010, S. 141) haben. Seitdem wurde in mehreren Bundesländern die kontinuierliche und flächendeckende Weiterentwicklung von Einrichtungen zu Institutionen angelehnt an EEC gesetzlich beschlossen und gefördert und einheitliche Qualitätskriterien für die Einrichtungen aufgestellt (Diller, 2006; Drost, 2015; Schlevogt, 2012). Die Entwicklung der Einrichtungen in Deutschland geschah dabei an vielen Orten gleichzeitig und unabhängig voneinander, meist auf der Basis bereits bestehender Einrichtungen wie z.B. Mehrgenerationenhäusern, Grundschulen oder normalen Kindertageseinrichtungen. Nur wenige Zentren wurden als Familienzentren gegründet. Eine Vorreiterrolle nimmt hier Nordrhein-Westfalen ein, wo unter dem Programm *Familienzentrum NRW* bis 2010 mit über 3000 Einrichtungen bereits 30% der Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren weiterentwickelt wurden (Stöbe-Blossey et al. 2009). Seit 2008 ist dort das Konzept gesetzlich verankert. Ein in der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase entwickeltes Gütesiegel soll die Qualität der Zentren sicherstellen sowie die finanzielle Förderung durch das Land regulieren (Diller, 2012; Gleich & Haupt, 2009; Stöbe-Blossey, 2014).

Eines von heute drei Early Excellence-Ausbildungszentren in Deutschland ist das Kinderzentrum St. Josef in Stuttgart (Kölsch-Bunzen, 2011b), in dem MultiplikatorInnen zu AusbilderInnen von Fachpersonal für die Umsetzung des EEA geschult werden. Dieses EEC, das strukturell einige Ähnlichkeiten mit dem in dieser Arbeit evaluierten Standort in St. Isidor aufweist, ist auch der Ausgangspunkt für die Ausbildung des Kindergartens St Isidor.

Österreich

Seit 2009 wird der Early Excellence Ansatz auch in Österreich in mehreren Einrichtungen in den Gemeinden Dornbirn und Rankweil in Vorarlberg zu praktiziert. Diese Einrichtungen haben Teile des Ansatzes jeweils individuell an ihre Ausgangsvoraussetzungen angepasst und in sogenannten Familientreffpunkten umgesetzt. Aufbauend auf den Grundgedanken des EEA ist dort ein Familientreffpunkt „eine Einrichtung in einer Gemeinde, der im sozialen Nahraum (Gemeinde, Quartier) als Treffpunkt und Ort der Kommunikation für Familien und das Gemeinwesen dient“ (Klocker & Mennel-Kopf, 2011, S. 11). Neben der Erziehung und Betreuung von Kindern zählen die Familientreffpunkte vor allem Bildung, Vernetzung und Unterstützung von Familien zu ihren Hauptaufgaben.

Im Jahr 2013 beschloss die Caritas Linz, den Early Excellence Ansatz in ihrem Kindergarten am Standpunkt St. Isidor umzusetzen. Der heilpädagogisch-integrative Kindergarten St. Isidor scheint für die Umsetzung des EEA besonders geeignet, da auf dem weitläufigen Areal in St. Isidor Kitas, Bildungseinrichtungen, verschiedene ärztliche und therapeutische Angebote sowie weitere Dienstleistungen vereint sind und damit bereits eine Grundlage für ein Netzwerk gegeben ist, das ein EEC ausmacht.

5. Stand der Forschung

In diesem Kapitel wird die aktuelle Forschungslandschaft zum Early Excellence Ansatz beleuchtet. Bedenkt man die mittlerweile weite Verbreitung der Early Excellence Center und Einrichtungen, die an diesen Ansatz angelehnt arbeiten, wird Forschung zu diesem Thema nur in geringem Maße betrieben. In Österreich besteht in der elementarpädagogischen Forschung grundsätzlich Aufholbedarf. Bereits die internationale OECD Studie aus dem Jahr 2006 beschreibt im Ländervergleich einen Mangel an elementarpädagogischer Forschung in Österreich, die maßgeblich zu einer Qualitätssicherung bzw. -steigerung beitragen könnte (OECD, 2006). An diese Ergebnisse anknüpfend beschreibt Koch (2013b) in seinem Beitrag die österreichische elementarpädagogische Forschungslandschaft und zeigt auf, dass sowohl von akademischer als auch institutioneller Seite nur sehr geringe Aktivität in diesem Bereich zu verzeichnen ist und bereits erwähnter Nachholbedarf auf diesem Gebiet besteht. Aktuell erhalte jedoch Forschung „unter der Fragestellung der *Professionalisierung von Disziplin und Profession* [Hervorhebung im

Original]“ (ebd., S. 15) erhöhte Aufmerksamkeit. In diese weite Kategorie lässt sich auch das vorliegende Forschungsprojekt einordnen.

Grundlegende Forschung bezüglich des EEA kommt aufgrund der dortigen weiten Verbreitung zu diesem Zeitpunkt vor allem aus Deutschland. Neben vielen Erfahrungsberichten, die nicht auf wissenschaftlichen Untersuchungen beruhen (vgl. hierzu z.B. Hebenstreit-Müller, 2007), handelt es sich häufig um Fallstudien, deren Ergebnisse für die Weiterentwicklung der jeweiligen Einrichtung von besonderem Interesse sind. So beschreibt zum Beispiel Burdorf-Schulz (2007) eine Fallstudie in einer Kita des PFH, in der Wege der Zusammenarbeit mit Eltern in einer Eltern-Kleinkindgruppe erprobt wurden, um die Arbeitsweisen und die Teilhabe der Eltern zu verbessern. Die Fallstudie eines Stadtteilprojektes in Goslar ergründet auf der Basis von Elternbefragungen deren Zufriedenheit und thematisiert verschiedene Aspekte der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Vetter, 2012).

Seit die ersten Einrichtungen in Deutschland begonnen haben nach dem Vorbild der EEC zu arbeiten, wurden auch grundlegende, deutschlandweite Evaluationen durchgeführt. So zeichnet der Grundlagenbericht im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI) die Landschaft von EEC und vergleichbaren Einrichtungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Deutschland nach (Peucker & Riedel, 2004). Orientierten sich zu diesem Zeitpunkt nur wenige Einrichtungen offiziell am EEA, wurde dennoch eine Vielzahl von Konzepten vorgefunden, die im Sinne des EEA ein erweitertes Betreuungsangebot sowie vielfältige, ergänzende, niederschwellige Dienstleistungen für Kinder und ihre Familien anbieten. Diller (2006) erweitert mit ihrer Studie über Angebotsstrukturen in deutschen EEC diese Darstellung. Aufbauend auf der Studie des DJI wurden deutschlandweit weitere Erhebungen mit Leitungskräften, Vertretern der Träger und lokalen Akteuren durchgeführt. Ziel war es, durch die Beleuchtung der jeweiligen Entwicklungsgeschichten und fachlichen Schwerpunkten der Einrichtungen die „Akteurslogiken, die Motor der Praxisentwicklung gewesen sind“ (ebd., S.7) darzustellen und nachzuvollziehen. Der Vollständigkeit halber ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass es auch aus Großbritannien grundlegende Studien, vor allem in Bezug auf die Pilotphase der Britischen EEC gibt (siehe z.B. Bertram et al., 2002; OFSTED, 2004). Auch wenn einzelne Ergebnisse und Implikationen dieser Studien auf den deutschen Kontext übertragen werden können, stimmen die Ziele der Zentren in Großbritannien nicht mit denen

der hiesigen überein. Ein Hauptaugenmerk legen diese Studien auf die Identifizierung von Problem- und Handlungsfeldern für zukünftige, politische Strategien zur Weiterentwicklung des Programms.

Nachfolgend werden nun Studien aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt, die sich mit dem EEA befassen. Zunächst sei hier auf regionale Beiträge verwiesen, die oftmals eine einzelne Gruppe der an einem EEC beteiligten Akteure in den Mittelpunkt stellen. Häufig wird dabei der Fokus auf die Rolle des Trägers und die Aufgaben und besonderen Anforderungen, die die Arbeit nach dem EEA für Leitungskräfte mit sich bringt, gelegt (z.B. Stöbe-Blossey, 2011). Weiterhin wird unter verschiedenen Gesichtspunkten der Nutzen der Einrichtungen für Familien und Eltern beleuchtet, der sich beispielsweise aus einem speziellen Angebot oder der Kooperation mit einem bestimmten Dienstleistungsanbieter ergibt (z.B. Gernhardt & Borke, 2015; Kühnl, Huber & Obak, 2013). Andere Arbeiten stellen die Auswirkungen der Arbeit nach dem EEA für Kinder in den Mittelpunkt und befassen sich bezüglich der Bewertung der Qualität der pädagogischen Arbeit mit einzelnen Aspekten des Ansatzes, wie beispielsweise der Prävention (z.B. Schenk, 2015).

Die meisten Studien beleuchten die EEC jedoch als Gesamtprojekt mit Fokus auf Ergebnissen der Arbeit und den Wirkfaktoren der Einrichtungen. Zum Beispiel verfolgt eine sieben-monatige Evaluation von 18 Eltern-Kind-Zentren in Hamburg basierend auf der Sicht von Einrichtungsleitungen und Kooperationspartnern das Ziel, die Arbeit der Einrichtungen „zu bewerten, sie weiter zu entwickeln/zu qualifizieren und die Arbeit zu legitimieren“ (Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, 2009, S.6). Dabei geht es vor allem um die Erreichung der Zielgruppen der jeweiligen Einrichtung und die Frage nach einer zielführenden Arbeitsweise. Ebenso beschreibt die Evaluation von vier Familienzentren in Flensburg, was die unterschiedlichen Einrichtungen leisten, welche fachlichen Leitlinien der Arbeit zugrunde liegen und welche Herausforderungen die Einrichtungen bewältigen müssen. Hiermit wird ebenfalls das Ziel verfolgt, aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter Empfehlungen für mögliche Qualitätskriterien sowie die Weiterentwicklung der Umsetzung in den Einrichtungen zu erarbeiten (Knauer et al., 2011). Im Rahmen der Begleitung von Familienzentren in Nürnberg wurde ein Handbuch herausgegeben, welches Einrichtungen beim Transfer eine Hilfestellung bietet, indem es Informationen über die Voraussetzungen für die

Entwicklung von Kitas zu Familienzentren, Standards sowie Indikatoren für die Qualität einer Einrichtung und ein Instrument zur Selbstevaluaton bezüglich der Elternzufriedenheit bereitstellt (Sommer-Himmel & König, 2012).

Eine umfangreiche Hilfestellung für die Weiterentwicklung von Einrichtungen gibt Drosten (2015), die unter anderem durch die Zusammenführung der Kriterienkataloge verschiedener Bundesländer einen allgemeinen Qualitätskriterienkatalog für Familienzentren entwickelt. Die Weiterentwicklung der Einrichtungen wird weiterhin durch Evaluationen von EEC, die ihre Arbeitsweisen bereits umgestellt haben, angestrebt, indem der Ist-Stand eruiert und Veränderungen diskutiert werden (vgl. z.B. Gesemann, Schwarze & Nentwig-Gesemann, 2015). Der Report *Familienzentren in Nordrhein-Westfalen – Eine Zwischenbilanz* fasst beispielsweise wesentliche Ergebnisse der Auswertung von ExpertInneninterviews mit 23 Leitungskräften von Familienzentren zusammen. Dabei wird eine Bilanz nach den ersten vier Jahren als Familienzentrum gezogen (Stöbe-Blossey, 2011). Ferner stellen Krieg et al. (2010) in ihrem Buch die Erkenntnisse aus der dreijährigen wissenschaftlichen Begleitung des ersten Familienzentrums in Hannover dar. Basierend auf zwölf qualitativen Interviews mit Fachkräften und Eltern sowie ergänzenden teilnehmenden Beobachtungen in den Einrichtungen und einer schriftlichen Elternbefragung werden Veränderungen und mit ihnen einhergehende Herausforderungen diskutiert, die für die Beteiligten aus der neuen Arbeitsweise resultieren. Darauf aufbauend beschreibt und analysiert die wissenschaftliche Evaluation *Wirkfaktoren von Familienzentren mit Early Excellence Ansatz* Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Entwicklung bestehender und sich entwickelnder Familienzentren in der Region Hannover. Dabei wurden unter anderem auch Befragungen mit PädagogInnen und Eltern zum aktuellen Stand der Umsetzung, Veränderungen und Zielen durchgeführt (Detert et al., 2012).

Hervorzuheben ist hinsichtlich der Befragung von beteiligten PädagogInnen eine Publikationsreihe von Durand, Eden und Staeger. Diese Autorinnen stellen die Ergebnisse ihrer zweijährigen Begleitung zweier Kitas des PFH dar, in der Chancen und Herausforderungen ermittelt wurden, die sich aus der Arbeit nach dem EEA für pädagogische Teams, Kinder und ihre Familien bezogen auf verschiedene Aspekte des Ansatzes ergeben. Besonders an dieser Studie ist, dass neben der Einbeziehung von Leitungskräften, Eltern und weiteren ExpertInnen durch unterschiedliche Erhebungsmethoden, eine enge

Zusammenarbeit mit den PädagogInnen als ExpertInnen stattfand (Durand et al., 2011a, 2011b, 2011c; Eden & Durand et al., 2011; Eden, Staeger & Durand, 2011). Eine weitere umfassende Untersuchung, die die Sicht der PädagogInnen einbezieht, ist das Projekt *Familienzentrum Nordrhein-Westfalen*. In der Begleitforschung wurden ab Frühjahr 2007 in der Pilotphase 26 Beispieleinrichtungen durch qualitative Untersuchungen betrachtet. Über zwei Jahre wurden Interviews mit 18 Beschäftigten aus sechs Familienzentren sowie Teamgespräche in allen Beispieleinrichtungen und ergänzende Befragungen der Leitungskräfte durchgeführt. Auf dieser Grundlage wurde die Entwicklung seit der Zertifizierung beschrieben. Das Ziel war dabei, nicht nur die Ansichten von Einrichtungsleitungen darzustellen, sondern explizit auch die Perspektiven von PädagogInnen und Eltern zu thematisieren und zu vergleichen. Erfragt wurden persönliche Erfahrungen im bisherigen Verlauf des Projektes sowie Auswirkungen des Projektes auf die eigene Arbeit (Meyer-Ulrich, 2008; Meyer-Ulrich et al., 2008). Anhand einer vergleichenden Beschreibung der Sicht der Eltern und PädagogInnen beleuchtet ein weiterer Arbeitsbericht unter anderem die veränderte Aufgabenverteilung und Herausforderungen, die die neuen Aufgaben für die Beteiligten mit sich bringen (Schreiber & Tietze, 2008).

Auffallend bei der Literaturrecherche ist zum einen, dass Ergebnisse vielfach auf Befragungen der LeiterInnen, der Eltern sowie anderer Beteiligter (z.B. KooperationspartnerInnen) beruhen, jedoch PädagogInnen selbst, welche das Projekt in die Praxis tragen sollen, verhältnismäßig selten zu Wort kommen. Außerdem fällt auf, dass in den Studien Einrichtungen nach der Implementierung des EEA betrachtet werden, wobei die eigentliche Realisierung mit ihren vielfältigen Herausforderungen unbeachtet bleibt. Zwei Studien sind an dieser Stelle zu benennen, die explizit den Umsetzungsprozess betrachten: Erkenntnisse können aus einer prozessbegleitenden Evaluation im PFH entnommen werden, in der Erfahrungen aus dem Transferprozesses des Ansatzes von der ersten Kita auf zwölf weitere Einrichtungen dargestellt werden, „um auf diesem Weg die Reflexion über Lern- und Entwicklungsprozesse im PFH durch die Erfassung von im bisherigen Transferprozess durchlaufenen Erfahrungen der MitarbeiterInnen zu unterstützen“ (Eichrodt, 2008, S. 9). Dies geschieht durch ExpertInneninterviews mit der Stiftungsleiterin, Fachberaterinnen, der Leitung der Abteilung Kinder- und Jugendhilfe, Leitungskräften der Einrichtungen, jedoch erneut jeweils nur einer Erzieherin der Pra-

xiseinrichtung (Eichrodt, 2008). Weiterhin wurden im Rahmen einer umfassenden Begleitforschung des Projektes des Kinder- und Familienzentrums St. Joseph in Stuttgart durch die Hochschule Esslingen unter der Leitung von Kölsch-Bunzen (2011a) MitarbeiterInnen und Eltern befragt, um Bedarfslagen im Umstellungsprozess zu ermitteln. Auf dieser Grundlage wurde von Schönberger (2011) ein Fragebogeninstrument zur Ermittlung der Zufriedenheit von Eltern und MitarbeiterInnen hinsichtlich der Umstellung einer elementarpädagogischen Bildungsinstitution auf den EEA entwickelt.

Obwohl die PädagogInnen nicht in allen benannten Untersuchungen aktiv einbezogen wurden und auch wenn sich die Untersuchungen nicht explizit auf die Phase der Umstellung zum EEA und die dafür erforderlichen Voraussetzungen sowie damit verbundene Herausforderungen beziehen, können dennoch aus den Ergebnissen der Studien Folgerungen für die Ausbildungsphase gezogen werden. Dies wurde zum Beispiel im Projekt Familienzentrum Nordrhein-Westfalen explizit erwähnt: „Mit den Daten der Erzieherinnenbefragung lässt sich auch ermitteln, inwieweit die Fortbildungsaktivitäten der Fachkräfte auf die besonderen Aufgaben in den Familienzentren zugeschnitten sind“ (Meyer-Ulrich, 2008, S. 9). Im folgenden Abschnitt werden nun Forschungsergebnisse und weiterführende Literatur zur Ausbildung nach dem EEA vor dem Hintergrund der Ausbildung in St. Isidor zusammengeführt.

6. Die Ausbildung nach dem Early Excellence Ansatz

Einrichtungen, die nach dem EEA arbeiten, sind nur schwer mit einer reinen Kita zu vergleichen. Es geht bei der Einführung des Ansatzes weniger darum, außerordentliche Kitas zu schaffen, sondern nach dem englischen Vorbild eher darum, Gemeinwesen- oder Stadtteilzentren aus einer bestehenden Einrichtung zu entwickeln, die gerade eine Kita sein kann. Für die Entwicklung einer solchen Einrichtung sind verschiedene Veränderungen nötig. Andere Projekte zeigen, dass oftmals Räumlichkeiten angepasst oder erweitert werden müssen oder zusätzliche personelle Ressourcen notwendig werden können (Diller, 2010). Genauso wie im PFH sind am Caritasstandpunkt in St. Isidor schon einige vorteilhafte Gegebenheiten für die Umsetzung des EEA vorhanden, da Kindergarten, Schule, verschiedene soziale Dienstleistungen und Angebote für Kinder und Familien in unmittelbarer Nähe vereint und so bereits die Grundvoraussetzungen für eine Vernetzung im Sinne des EEA gegeben sind. Allerdings kann der EEA nur um-

gesetzt werden, wenn alle Beteiligten mit dem Konzept vertraut sind und die entsprechenden Arbeitsweisen sicher und konsequent anwenden. So ist vor allem eine über die reine Elementarpädagogik hinausgehende, fachübergreifende Ausbildung erforderlich, um die PädagogInnen auf die vielfältigen Aufgaben und erweiterten Anforderungen in der Arbeit nach dem neuen Konzept vorzubereiten (Engelhardt, 2015a; Meyer-Ulrich et al., 2008; Müller, 2011; Peucker & Riedel, 2004).

In diesem Kapitel werden basierend auf relevanter Forschung und weiterführender Literatur Aspekte herausgearbeitet, die im Rahmen einer Ausbildung thematisiert werden müssen, damit PädagogInnen den EEA in einem Kindergarten realisieren können. Zuerst werden notwendige Vorbedingungen für eine Ausbildung diskutiert. Im Anschluss werden relevante Themen bezüglich der Grundlagen des EEA dargelegt. Als nächstes wird das dem Ansatz zugrundeliegende Beobachtungssystem besprochen. Da sich die vorliegende Evaluation der Ausbildung im Kindergarten St. Isidor nur auf das erste von dort zwei Ausbildungsjahren bezieht, werden zuletzt in Kürze Gesichtspunkte bezüglich der Inhalte des zweiten Ausbildungsjahres umrissen, die sich auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und die Gemeinwesenorientierung beziehen.

6.1 Vorbedingungen

Koch (2013a) beschreibt für den österreichischen Kontext eine in Teilen der ErzieherInnenenschaft verbreitete Skepsis und mangelnde persönliche Bereitschaft bezüglich Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im elementarpädagogischen Bereich, da PädagogInnen diese mitunter als Abwertung ihrer aktuellen Leistungen empfinden. Im Folgenden werden Punkte diskutiert, die es vor Beginn einer Ausbildung nach dem EEA zu reflektieren gilt, um diese Vorbehalte abzubauen. Die Bereitschaft zu einer Veränderung muss bereits vor dem Beginn eines neuen Projektes in einer Einrichtung und der entsprechenden Schulung der Beteiligten sichergestellt werden. Bezüglich der Einführung des EEA wird es als Aufgabe der Einrichtungsleitung beschrieben, bei den PädagogInnen Begeisterung für den Wandel zu wecken. Dafür sind Offenheit, vor allem im Sinne der Ermutigung zur Thematisierung von Fragen und Problemen, und beidseitiges Vertrauen Voraussetzungen (Meinsen, 2008; Meyer-Ulrich et al., 2008). Wenngleich Anerkennung und Lob von Seiten der Leitung oder des Trägers das Team motivieren, steht und fällt die erfolgreiche Umsetzung des EEA verschiedenen Begleitprojekten zufolge

vor allem mit der Überzeugung der Pädagoginnen von der Sinnhaftigkeit des Konzeptes und ihrer daraus resultierenden positiven Einstellung diesem gegenüber. So betonen auch Diller und Schelle (2009): „Von der Motivation und Bereitwilligkeit der Mitarbeiter/innen, von ihrem Engagement und ihrer Offenheit für Veränderung hängt die erfolgreiche Umsetzung einer Entwicklung zum Familienzentrum ab. Erfolgreich ist solch eine Entwicklung nur, wenn die Mitarbeiter/innen den Prozess tragen“ (S. 106).

Aus der Forschung geht hervor, dass die Einsatzbereitschaft der Pädagoginnen hinsichtlich der Umsetzung des EEA in den meisten Fällen hoch ist. Dennoch zeigt sich, dass die Umstrukturierung auch mit Unsicherheiten und Ängste verbunden sein kann, die bis zur Ablehnung eines Projektes führen können, z.B. hinsichtlich der Strukturbedingungen der Einrichtung oder eines erhöhten Arbeitsaufwands (Meyer-Ulrich, 2008). Dies ist vor allem dann der Fall, wenn der Impuls für das Projekt von außen an die Einrichtung herangetragen wird oder wenn die PädagogInnen zu Beginn des Projektes nicht in die Planung eingebunden sind und daher im Vorfeld zu wenige Informationen über die Inhalte oder Ziele der Maßnahme erhalten. Damit sich PädagogInnen den neuen Anforderungen und Veränderungen stellen, müssen sie also von Anfang an ernst genommen und einbezogen werden (Krieg et al., 2010; Meinsen, 2008; Meyer-Ulrich et al., 2008). Hier ist es für die MitarbeiterInnen besonders wichtig, dass von Seiten der Leitung aber auch des Trägers Erwartungen kommuniziert und mit ihnen diskutiert werden und sie regelmäßige Rückmeldungen erhalten (Diller & Schelle, 2009; Eichrodt, 2008; OFSTED, 2004).

Weiterhin müssen für die Ausbildung Rahmenbedingungen sichergestellt werden, die eine inadäquate Beanspruchung der PädagogInnen vermeiden (Kieselhorst, 2015). Viele Träger und Einrichtungen unterschätzen dabei zu Beginn den Aufwand, den die Umsetzung des EEA mit sich bringt (Drosten, 2015; Meyer-Ulrich, 2008). Zum Beispiel deckt die Evaluation im PFH eine Kluft zwischen den hohen Professionsansprüchen und den zu knappen zeitlichen Ressourcen auf (Eichrodt, 2008). Gründe hierfür können unter anderem in ungünstigen Rahmenbedingungen wie z.B. Personalengpässen liegen. Häufig sehen PädagogInnen ein Problem darin, durch eine neue Aufgabenverteilung und die Umstellung von der Gruppenarbeit zur offenen Arbeit weniger Zeit in der Gruppe verbringen zu können, selbst wenn sie die ihnen zusätzlich anvertraute Verantwortung als positiv empfinden (Burdorf-Schulz, 2005; Meyer-Ulrich et al., 2008). Im Folgenden

liegt es oftmals an den MitarbeiterInnen, den Mehraufwand durch hohes persönliches Engagement auszugleichen. Des Weiteren können zu kurzfristige oder zum falschen Zeitpunkt angesetzte Termine, aber auch zu kurze Fortbildungen zum jeweilige Thema Gründe für das Scheitern einer Fortbildung sein. Nach Diller und Schelle (2009) nimmt hier die Leitung im Ausbildungsprozess und der damit verbundenen Personalentwicklung eine Schlüsselrolle ein, da sie zeitliche Ressourcen für die Weiterbildung sicherstellen muss. Folglich müssen zeitliche Faktoren, die in Verbindung mit der Ausbildung stehen, bereits im Voraus thematisiert werden (Koch, 2013a; Meyer-Ulrich, 2008; Schwarz, 2012).

6.1.1 Beteiligung der PädagogInnen

Nach Meyer-Ulrich (2008) hängt das Engagement des Teams zwar von effizientem Zeitmanagement sowie kompetenter Personalführung, aber „stärker noch von der beteiligungsorientierten Haltung der Einrichtungsleitung ab“ (S. 49). Für die Akzeptanz des Ansatzes und der damit verbundenen Veränderungen ist folglich ausschlaggebend, dass PädagogInnen ihre Bedarfe und Wünsche einbringen können und Beteiligungsmöglichkeiten in allen Phasen des Planungs- und Umsetzungsprozesses haben (Scheffer, 2008). Diese Möglichkeiten und ein damit verbundenes Informationssystem müssen von der Leitung koordiniert werden (Koch, 2013a; Schlevogt, 2008). Wichtig ist nämlich, dass von Seiten des Trägers und der Leitung ein Gleichgewicht zwischen Vertrauen in die Arbeit der MitarbeiterInnen und Anleitung im Umsetzungsprozess gefunden wird (Eichrodt, 2008; Scheffer, 2008). Auf diese Weise kann den PädagogInnen signalisiert werden „dass die Weiterentwicklung zum Familienzentrum nicht allein Aufgabe der oberen Hierarchiestufe ist“ (Diller & Schelle, 2009, S. 109).

Die Beteiligung der PädagogInnen kann vor allem erreicht werden durch einen Ausbau des Kommunikations- und Informationsflusses über den Ansatz (Meyer-Ulrich, 2008, S. 50). Zum einen bezieht sich dies auf regelmäßige, themenspezifische Besprechungen und die gemeinsame Reflexion der PädagogInnen untereinander, welche dazu beitragen, dass sich MitarbeiterInnen gut in die Entwicklung einbezogen fühlen. Dies muss gewährleistet sein, auch wenn die Ausweitung der Aufgabenbereiche in vielfältiger und zum Teil komplexer Weise die gemeinsame Zeit im Team erschweren kann (Krieg et al., 2010; Meyer-Ulrich et al., 2008). Zum anderen muss auch der Austausch mit Leitung und Träger angeregt und sichergestellt werden, um vor allem zu Anfang die Rollen

der einzelnen Beteiligten zu klären (Meyer-Ulrich et al., 2008). So ist bereits vor Beginn der Implementierung des Konzeptes eine eingehende, gemeinsame Planung aller Beteiligten nötig, in der geklärt werden muss, „was von welcher Stelle im Entwicklungsprozess leistbar ist und wie und in welcher Form der Träger in die konkrete Weiterentwicklung der Konzeption einbezogen werden möchte“ (Diller & Schelle, 2009, S. 59). Dabei müssen auch die aktuellen Ressourcen der Einrichtung analysiert und geklärt werden, ob ein zusätzlicher Bedarf an Ressourcen für die Weiterbildung und Umsetzung besteht (Müller, 2011; Sommer-Himmel, 2012).

6.1.2 Ausbildung und Praxis

Für den österreichischen Kontext bemängelt Koch (2013a), dass im Fokus der Verbesserungsbemühungen von elementarpädagogischen Ausbildungen aktuell vor allem theoretisches Wissen steht und weniger die Umsetzung in die Praxis. Bezüglich des EEA genügt es nach Hebenstreit-Müller (2008) genauso wenig, allein das Fachwissen zu vermitteln,

[...] wenn es nicht systematisch in der Praxis der Beobachtung, ihrer Dokumentation und der Arbeit mit Kindern und ihren Eltern erprobt wird. Vor allem die zentralen Fähigkeiten der Sammlung und Interpretation relevanter Daten, der Formulierung und Entwicklung eigener Lösungen und die selbstkritische Beobachtung und Reflexion eigenen Handelns sind als zentrale Ziele der Ausbildung nur zu verwirklichen, wenn für die Studierenden selbst der Zusammenhang von theoretischer und praktischer Ausbildung als sinnhaft erfahrbar wird. Der Verknüpfung von theoretischer und praktischer Ausbildung kommt insofern eine wesentliche Bedeutung zu. (S. 243f.)

Folglich braucht jeder Lernprozess von PädagogInnen Zeit sowie Erprobung und Vertiefung in der Praxis, um sich zu entfalten. Fehlen zum Beispiel während der Fortbildung Vereinbarungen zwischen Leitung bzw. Träger und MitarbeiterInnen über die entsprechende Umsetzung der vermittelten Inhalte, so kann dies sogar ein Grund für das Scheitern eines Projektes sein. Gleichzeitig zeigen Erfahrungen aus der Evaluation des PFH, dass die Transfermotivation vor allem durch die Sicherheit des Gelernten in der Anwendung gesteigert werden kann. Daher wünschen sich die Auszubildenden einen verstärkten Dialog zwischen Ausbildung und Praxis. Denn neue Methodenkompetenzen und Wissen „können sinnvollerweise nur in praxisnahen Zusammenhängen und ge-

meinsam von Ausbildung und Praxis erprobt werden“ (Eichrodt, 2008, S. 65; Krieg et al., 2010). Hier liegt es auch an dem/der AusbilderIn, die Inhalte auf kompetente Weise zu vermitteln und dabei einen konsequenten Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen. In dieser Hinsicht betont Koch (2013a): „Die Qualität der Aus- Fort und Weiterbildung [*sic*] hängt in hohem Maß - neben der Persönlichkeit - von der Ausbildung und vom Qualifikationsniveau der Lehrperson ab“ (S. 183). Hilfreich kann in diesem Kontext auch das direkte Lernen in der Praxis von anderen Fachkräften vor Ort sein (Lipp-Peetz & Seehausen, 2012)

Um die Umsetzung des Gelernten in die Praxis zu unterstützen, sollten alle MitarbeiterInnen eines Kindergartens schon im Ausbildungsprozess die Möglichkeit bekommen, kontinuierlich ihre eigenen Handlungen und Haltungen, aber auch die eigene professionelle Rolle und das berufliche Selbstverständnis zu reflektieren, um bestmögliche Erziehung, Bildung und Betreuung zu ermöglichen (Herrenbrück et al., 2013; Krieg et al., 2010; Musiol, 2008). Ein wichtiges Mittel, um die PädagogInnen gerade während der laufenden Veränderungsprozesse zu unterstützen, kann dabei Supervision und Coaching sein. Hierdurch werden vorhandene Kompetenzen gestärkt, Ressourcen aktiviert und zur Reflexion angeregt (Schwarz, 2012). Zwar zeigen Ergebnisse aus dem Projekt *Familienzentrum NRW*, dass in den meisten Einrichtungen die Umsetzung des Ansatzes auch ohne die Unterstützung durch den Trägers geschafft werden kann, zusätzliche Unterstützung z.B. durch FachberaterInnen in Arbeitskreisen sind aber eine hilfreich Begleitmaßnahme (Meyer-Ulrich, 2008).

6.2 Grundlagen des Early Excellence Ansatzes

Der Arbeit nach dem EEA geht eine ausführliche Vermittlung des pädagogischen Konzeptes und der entsprechenden Arbeitsweisen voraus, basierend auf den im zweiten Kapitel beschriebenen Grundbausteinen des EEA. Dabei müssen die Besonderheiten des Ansatzes herausgearbeitet werden und allem voran ein Verständnis für die entsprechende Grundhaltung erzeugt werden. Die Basis des EEA bildet hier der positive Blick (siehe Kapitel 3), der sich nicht nur auf die Kinder beschränkt, sondern als positive Grundeinstellung allen Beteiligten, also auch Familien und MitarbeiterInnen, gegenüber zum Einsatz kommt (Eichrodt, 2008; Engelhardt, 2015a; Lepenies, 2007). Um diese Haltung und entsprechende Handlungsweisen in die Praxis zu tragen, müssen sich alle Beteilig-

ten bereits in der Anfangsphase des Projektes intensiv mit dem neuen Konzept auseinandersetzen.

Die eingehende Beschäftigung mit der Grundeinstellung darf jedoch nicht nur auf theoretischer Ebene geschehen. Stattdessen muss eine Reflexion der eigenen Rolle angeregt und der Dialog über die Übertragung des EEA auf die Einrichtung gestartet werden, was wiederum zur konkreten Planung der Umsetzung führen sollte (Burdorf-Schulz, 2005; Wüst & Wüst, 2010). Krieg et al. (2010) führen hierzu aus:

Ein Familienzentrum stellt hohe Anforderungen an das pädagogische Personal. Die neue Philosophie erfordert von der einzelnen Erzieherin [*sic*] eine Überprüfung bisheriger Haltungen und der sich daraus implizit oder explizit ableitenden pädagogischen Handlung sowie gegebenenfalls deren Modifikation und Weiterentwicklung. Dies sind meist schmerzhafteste Prozesse und Innovationen können versteckte oder offene Abwehr bis hin zur Verweigerung hervorrufen. (S. 121)

Um bei der Auseinandersetzung mit der eigenen und der dem EEA zugrundeliegenden Haltung mögliche Abwehrreaktionen zu vermeiden, muss folglich planvoll vorgegangen werden, indem den Beteiligten die Möglichkeit gegeben wird, sich mit Fragen und Unsicherheiten auseinander zu setzen und sich in den neuen Denk- und Arbeitsweisen zu erproben (ebd.).

Die Umsetzung des EEA ist für jede Kita ein individueller, dynamischer und lebendiger Prozess, der nie vollständig abgeschlossen ist. Dabei ist der Lernprozess für die PädagogInnen mit ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen stets individuell (Diller & Schelle, 2009; Eichrodt, 2008; Meyer-Ulrich, 2008). Aus diesem Grund ist es gerade zu Beginn wichtig „den Zusammenhalt des Teams zu sichern und ein Bewusstsein für eine gemeinsame Identität und einen gemeinsamen Auftrag herzustellen“ (Bertram & Pascal, 2009, S. 187). Nur so kann Teamarbeit im Sinne des EEA gelingen. Das heißt, dass sich die MitarbeiterInnen mit der Philosophie des Ansatzes identifizieren müssen, da nach Vetter (2012) ohne eine entsprechende offene und positive Haltung und die damit verbundene veränderte Einstellung gegenüber Kindern und ihren Familien, die Grundgedanken des EEA kaum in die Realität umzusetzen wären. Gerade für die Anfangszeit der Umstellung zur Arbeit nach dem EEA beschreiben es Bertram und Pascal (2009) jedoch aufgrund vielzähliger Veränderungen als Herausforderung für die MitarbeiterInnen, neben der persönlichen Haltungsänderung eine neue, gemeinsame organisatorische

Identität zu entwickeln, diese als Team zu tragen und auch nach außen zu vermitteln. Hier müssen den betroffenen MitarbeiterInnen folglich Möglichkeiten eröffnet werden, sich nicht nur individuell, sondern auch im Team vertieft mit den neuen Prinzipien auseinander zu setzen und sich in den neuen Denk- und Handlungsweisen zu üben (Krieg et al., 2010).

6.2.1 Aufgabenverteilung und Teamdynamiken

Die Erfahrungen aus verschiedenen Projekten zeigen, dass die Umsetzung des EEA viele veränderte und zusätzliche Aufgaben für die Beteiligten mit sich bringt, wie auch Bertram und Pascal (2009) beschreiben: „Es ist eindeutig, dass sich die einzelnen Mitarbeiter mit vielen verschiedenen Aufgaben befassen müssen, über eine breite Vielfalt an verschiedenen Kompetenzen verfügen und flexibel genug sein sollten, um sich mit den unterschiedlichsten Anforderungen der jeweiligen Bedarfssituation auseinanderzusetzen“ (S. 199). Neue Tätigkeitsfelder können dabei motivierend wirken und bisher ungenutzte Potentiale freisetzen. Jedoch brauchen die PädagogInnen für die Koordination neuer Aufgaben vor allem Organisationsfähigkeit und Selbstmanagement (Diller & Schelle, 2009; Meinsen, 2008; Meyer-Ulrich et al., 2008). Verschiedene Autoren betonen in diesem Zusammenhang, dass es aufgrund der komplexer werdenden Aufgaben für PädagogInnen in einem EEC nicht mehr möglich ist, alle Bereiche abzudecken. Stattdessen ist die Erfolgswahrscheinlichkeit am höchsten, wenn von Beginn an arbeitsteilig vorgegangen wird und Rollen spezifisch verteilt werden (Eden & Durand et al., 2011; Knauer et al., 2011; Meyer-Ulrich, 2008). Dabei ist es wichtig, bisherige Arbeitsweisen nicht unbeachtet zu lassen, sondern im Vergleich mit den Anforderungen des EEA Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und mögliche Verknüpfungspunkte zu finden. Folglich sollte in der ersten Projektphase, also bereits während der Ausbildung, „die Neu- und Umstrukturierung der pädagogischen Arbeit und die praktische Umsetzung der Grundprinzipien“ (Burdorf-Schulz, 2003, S. 54) im Mittelpunkt stehen.

Aus der Literatur geht hervor, dass es bei der Verteilung neuer Aufgaben sinnvoll ist, sich an den Kompetenzen und Interessen der PädagogInnen zu orientieren. Dafür ist zu Beginn des Projektes eine Analyse des Teams notwendig. Dies beinhaltet, die Bildungsbiographien der einzelnen PädagogInnen sowie deren Fähigkeiten zu reflektieren und darauf basierend die Verteilung der Aufgaben zu diskutieren (Meinsen, 2008). Ziel

ist es, den Pädagoginnen im Umsetzungsprozess entsprechend ihrer fachlichen Kompetenzen aber auch ihrer Persönlichkeit Aufgaben und Verantwortung zu übertragen (Diller & Schelle, 2009; Schlevogt, 2008). Orientieren sich die PädagogInnen bei der Einteilung der Arbeit an ihren jeweiligen Ressourcen, können Arbeitsbereiche aufgedeckt werden, für die es bisher im Team keine Expertise gibt. Meyer-Ulrich (2008) zeigt diesbezüglich, dass oftmals zusätzliche, vertiefende, meist themenspezifische Fortbildungen in verschiedenen Bereichen (z.B. PC-Kenntnisse, Öffentlichkeitsarbeit) nötig sind, um die PädagogInnen für ihre neuen Rollen mit den nötigen Kompetenzen auszustatten.

Des Weiteren zeigen Erfahrungen aus dem PFH, dass die Verteilung neuer Aufgaben und die interne Neuorganisation eine Haltungsänderung nicht nur gegenüber den Kindern, sondern auch den anderen Teammitgliedern gegenüber voraussetzt. Hierzu ist verstärkte Teamarbeit nötig, was mit einem erhöhten Arbeitsaufwand verbunden sein kann (Eichrodt, 2008; Sommer-Himmel, 2012). Mayer-Ulrich et al. (2008) fanden allerdings in ihrer Studie der Familienzentren in NRW heraus, dass nach einer Reorganisation und klaren Verteilung der Aufgaben der „Einstiegsaufwand in absehbarer Zeit abnehmen wird“ (S. 185). Dennoch ist es eine Herausforderung im Veränderungsprozess einer Einrichtung, „auch unter den Belastungen als Team gut zu funktionieren bzw. sich unter Druck sogar weiter zu entwickeln“ (Meinsen, 2008, S. 170). Gerade im Umstellungsprozess ist somit aktive Teamentwicklungsarbeit wichtig. Diese dient dazu, Teamdynamiken im Auge zu behalten, Konfliktmanagement zu üben, die Reflexion über die Zusammenarbeit anzuregen, das Team zu stärken und damit einem möglichen Zusammenbruch des Teams entgegenzuwirken. Im Team sollte folglich auch Offenheit anderen Meinungen, Kritik, Ideen und neuen Aufgaben gegenüber herrschen (Bertram & Pascal, 2009; Meinsen, 2008; Kobelt Neuhaus, 2008). Um effektiv im Team zu arbeiten ist folglich ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit grundlegend.

Die Fähigkeit der PädagogInnen zielführend zu kommunizieren ist in der Kooperation mit den anderen Akteuren wie den Eltern ebenso wichtig und auch „Netzwerke leben von gelingender Kommunikation“ (Meinsen, 2008, S. 174). Gerade in der Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern ist es wichtig auf Augenhöhe zu agieren und eine gemeinsame Sprache zu finden. Vor allem um die Partizipation der AdressatInnen zu fördern, wird von den PädagogInnen großer Einsatz gefordert. Dabei ist es wichtig Vorschläge der Kinder und Eltern anzunehmen und auszuprobieren. Auch die Zusammenarbeit im

Team sollte auf Gleichberechtigung und Wertschätzung beruhen. In jeglicher Interaktion benötigte Fähigkeiten, wie zum Beispiel das aktive Zuhören, müssen durch gezieltes Training von Ausbildungsbeginn an entwickelt und gefördert werden. Auf diese Weise erhalten die PädagogInnen mehr Selbstsicherheit und erlernen neue Möglichkeiten für einen respektvollen, konstruktiven Austausch mit AdressatInnen, NetzwerkpartnerInnen sowie im Team (Bertram & Pascal, 2009; Kobelt Neuhaus, 2008; Lepenies, 2007).

6.2.2 Pädagogische Strategien

Eine gute PädagogInnen-Kind-Beziehung auf Basis von Wertschätzung und Vertrauen ist die Grundlage für die Bildungsbegleitung und wesentlich für eine positive Entwicklung des Kindes, da diese Beziehung Lern- und Entwicklungsprozesse fördern kann (Charlotte Bühler-Institut, 2009; Solzbacher & Warnecke, 2009; Wüst & Wüst, 2010). Daher ist es die Aufgabe der PädagogInnen, in den kindlichen Bildungsprozessen deren Selbstbewusstsein zu stärken und sie in einer unaufdringlichen Weise zu unterstützen, die ihnen die Sicherheit gibt, neues ausprobieren zu können (Musiol, 2008; Vetter, 2012). Im Early Excellence Ansatz muss daher das Handeln und die Haltung der PädagogInnen in der Interaktion mit Kindern geprägt sein vom positiven Blick.

Verschiedene Studien zeigen, dass der für den EEA grundlegende positive Blick auf Kinder für viele PädagogInnen eine Veränderung darstellt (Detert et al., 2012; Eichrodt, 2008). Somit muss dieser von den PädagogInnen oftmals erst erlernt bzw. in ihrem Denken und Handeln verankert werden. Sollen sich PädagogInnen vertieft mit einem bestimmten Bild vom Kind auseinandersetzen, eine entsprechende pädagogische Haltung entwickeln und im Folgenden ihr pädagogisches Handeln entsprechend anpassen, so müssen sie sich nach Musiol (2008) zuerst mit ihrer eigenen pädagogischen Rolle und Identität auseinandersetzen. Da die pädagogische Haltung neben dem persönlichen Lernweg vor allem von eigenen Erfahrungen und gesellschaftlichen Normen und Werten geprägt wird, ist die Selbstreflexion der Pädagoginnen nötig, um ein etwaiges Umdenken und ein verändertes Handeln zu erreichen (Wüst & Wüst, 2010), wie auch Lepenies (2007) unterstreicht: „Zum angemessenen Handwerkszeug der Erzieherin [*sic*] gehören Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und der Dialog im Team“ (S. 60).

Selbstbeobachtung und Selbstreflexion sind für die PädagogInnen jedoch schwierig umzusetzen: Eigenschaften, die für eine entwicklungsfördernde Interaktion mit Kindern

von Bedeutung sind, sind für die PädagogInnen an sich selber nur schwierig zu beobachten, da ihnen oftmals Kriterien zur Selbstüberprüfung fehlen, an denen sie sich in der Praxis orientieren können. Um die PädagogInnen bei einer möglicherweise nötigen Haltungsänderung entsprechend dem EEA zu unterstützen, wurden Ende der 90er Jahre von Whalley und Arnold, basierend auf positiven Eltern-Kind-Interaktionen, acht pädagogische Strategien entwickelt (hier in der Übersetzung nach Lepenies, 2007), die dem „Faktum des kompetenten Kindes Rechnung“ (Kölsch-Bunzen, 2011b, S. 19) tragen. Diese Strategien sind ein Hilfsmittel für die Selbstreflexion, indem sie dazu dienen, „die Fähigkeit eines Erwachsenen einzuschätzen, Kinder effektiv in Lernsituationen zu begleiten“ (Müller, 2011, S.100). Sie bilden einen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit des EEA. Als Handreichung und praktikables Handwerkzeug für die PädagogInnen sind sie daher bereits in der Ausbildung intensiv zu diskutieren (Durand et al., 2011b; Vetter, 2012).

An den acht pädagogischen Strategien wird ferner ersichtlich, wie komplex die Interventionen der PädagogInnen sind, die zum Wohlbefinden, positiven Lernerfahrungen und Entwicklung der Kinder beitragen. Im Folgenden sind diese aufgeführt, ergänzt durch kurze Erläuterungen:

- *Warten und Beobachten in respektvoller Distanz (Sanfte Intervention)*. Die PädagogInnen begleiten die Kinder, indem sie unaufdringliches Interesse zeigen und dabei Eltern und Kindern zuhören.
- *An frühere Erfahrungen und Erlebnisse des Kindes anknüpfen (Kontextsensitivität)*. Auch die kindliche Vergangenheit und die aktuelle Lebenssituation innerhalb der Familie und außerhalb der Einrichtung werden von den PädagogInnen ergründet und aktuelle Erfahrungen werden mit einbezogen.
- *Zuwendung durch physische Nähe und Mimik und damit Bestätigung des Kindes (Affirmation)*. Durch fürsorgliches, interessiertes Verhalten lassen die PädagogInnen die Kinder Sicherheit erfahren, was eine erforderliche Voraussetzung für das Lernen bildet, auch wenn ständige physische Nähe nicht möglich ist.
- *Das Kind ermutigen, zu wählen und selber zu entscheiden*. Die PädagogInnen unterstützen Kinder bei ihren kognitiven Lernprozessen, indem sie die Selbstständigkeit, eigenaktives Lernen und das Lernen aus Erfahrungen fördern.

- *Das Kind unterstützen, angemessene Risiken einzugehen.* Die PädagogInnen fördern den kindlichen Forscherdrang und ermutigen und unterstützen die Kinder dabei, Dinge auszuprobieren, sehen dabei über Fehlversuche hinweg.
- *Das Kind ermutigen, etwas zu tun, was den Erwachsenen im Ablauf selbst unklar ist. Das Kind bei diesem Experiment begleiten.* Die PädagogInnen folgen dem Ziel, den Sinn des kindlichen Handelns gemeinsam mit dem Kind zu ergründen.
- *Wissen, dass die Haltung und die Einstellung des/der Erwachsenen das Kind beeinflusst.* Die PädagogInnen zeigen die eigenen Verunsicherungen und Besorgtheit nicht und zeigen stattdessen Offenheit demgegenüber, was das Kind interessiert.
- *Der/die Erwachsene zeigt, dass er/sie und das Kind im Lernen Partner sind.* Die PädagogInnen schaffen durch die Begeisterung an den kindlichen Erkundungen und Neugierde für die kindlichen Lernthemen ein gemeinsames Erfahrungslernen (Lepénies, 2007; Neuß, 2010a).

In weiteren Untersuchungen wurden die Strategien ergänzt um *Mitschwingen im Rhythmus des Kindes*. Dabei geht es darum, intuitiv und reaktiv auf das Kind einzugehen, um die Bindung zwischen Kind und Pädagoge/in zu festigen (Lepénies, 2007, S. 57).

Durch die andauernde Auseinandersetzung der PädagogInnen mit den pädagogischen Strategien kann ein respektvoller, holistischer Umgang gefördert und sichergestellt werden. Zum Beispiel kann die Anwendung der Strategien anhand einer auf Fragen basierenden Checkliste überprüft werden (Lepénies, 2007). Da die Strategien die PädagogInnen dabei unterstützen, die für den EEA grundlegende Haltung einzunehmen, sollten sie nach Lepénies (2007) „am Anfang eines jeden ‚Early Excellence‘-Trainingsprogramms stehen“ (S.54). Musiol (2008) betont bezüglich einer Haltungsänderung der PädagogInnen, dass es in der Ausbildung nicht nur um die Beschreibung eines veränderten erzieherischen Verhaltens gegenüber den Kindern gehen darf. Zusätzlich ist es wichtig, auch mögliche Konfliktpotentiale zu diskutieren, die hinderlich im Entwicklungsprozess sein können. Lepénies (2007) beschreibt es hier als Aufgabe der/des Ausbildenden, aber vor allem auch der Einrichtungsleitung sicher zu stellen,

dass sich die PädagogInnen mit der eigenen Persönlichkeit auseinandersetzen, aber auch im Dialog Kompetenzen und Stärken herausarbeiten.

Daher müssen die pädagogischen Strategien gerade in der Anfangsphase gut sichtbar und für die PädagogInnen in der Einrichtung immer präsent sein. So können sie im Bewusstsein gehalten werden, um eine permanente Rückversicherung und Selbstreflexion und -evaluation zu ermöglichen. Dabei geschieht nicht die Auseinandersetzung mit allen Strategien zur gleichen Zeit. Vielmehr arbeitet jede/r Pädagoge/in individuell an einer einzelnen Strategie, bis diese verinnerlicht ist. Hierzu ist es wichtig, dass sich PädagogInnen über die jeweils gewählte Strategie austauschen und bei der Umsetzung und Reflexion unterstützen (Durand et al., 2011b; Lepenies, 2007; Vetter, 2012). Dass dabei die Persönlichkeitsmerkmale der PädagogInnen ihr Verhalten und ihren persönlichen Erziehungsstil beeinflussen, muss in der Arbeit mit den Kindern berücksichtigt werden. Deshalb ist es wichtig, im Dialog vor allem an bereits vorhandene gute Beispiele anzuknüpfen, da dies die Bereitschaft zur Veränderung erhöhen kann. Indem den Eigenarten und der Diversität der PädagogInnen ein positiver Wert zugesprochen wird, wird der positive Blick auch auf die PädagogInnen ausgeweitet: „Im ‚Early Excellence‘-Ansatz interessieren die individuellen Vielseitigkeit und nicht die Defizite: Weder bei den Kindern, noch bei den Eltern oder bei den Erzieher/innen!“ (Lepenies, 2007, S. 59).

6.3 Beobachtung, Dokumentation und individuelles Angebot

Ein einheitlich eingeführtes System zur intensiven Beobachtung der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse ist zentraler Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit nach dem EEA. Strukturierte Beobachtung und Dokumentation geben PädagogInnen in der Anwendung Orientierung, bieten eine Stütze zur Systematisierung des pädagogischen Handelns, schaffen Transparenz, helfen den PädagogInnen über die Ergebnisse ihrer Arbeit mit Kindern und Eltern in Austausch zu treten und tragen damit zur Qualitätssicherung bei (Daum, 2010; Edelmann, 2011; Vandenbussche, Laevers & Schlömer, 2009; Vetter, 2012). Ergänzt durch die Beobachtungen der Eltern können die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse auch im Kontext der familiären Erziehung gesehen und von elterlicher Seite aktiv unterstützt werden (Eden & Staege et al., 2011; Leu et al., 2007; Müller, 2011).

Beobachtung und Dokumentation müssen basierend auf einer wissenschaftlichen Grundlage vor allem ressourcenorientiert, zweckmäßig und praktisch in der Anwendung sein. In diesem Rahmen können sie flexibel an jede Einrichtung angepasst werden (Flämig, Leu & Musketa, 2009; Kölsch-Bunzen, 2011b). Spezielle Instrumente können bei der Beobachtung des freien, kindlichen Spiels helfen, den Blick auf die Stärken und Talente der Kinder zu schulen und Bildungs- und Entwicklungsprozesse wahrzunehmen, zu ergründen und zu verstehen. Bei den Beobachtungen der kindlichen Aktivitäten steht jedoch weniger das Ergebnis im Mittelpunkt, sondern vor allem der Lernprozess, also Struktur und Inhalt der Aktivitäten als Form der Umweltaneignung (Daum, 2010; Leu, 2009). Außerdem geht es nicht darum, gerade außergewöhnliche Momente zu entdecken und zu fokussieren. Stattdessen ist „Offenheit gegenüber den kindlichen Lernwegen“ (Neuß, 2010a, S. 135) eine Voraussetzung für die Unterstützung des kindlichen Lernens, weshalb die Pädagoginnen ein Gefühl dafür entwickeln müssen, welche Situationen für das einzelne Kind von Bedeutung sind. Hierfür empfiehlt es sich vor allem in der Anfangszeit, im Team abzusprechen, wie oft und wann beobachtet wird (Leu et al., 2007).

Allerdings kann die offene Beobachtung durch den positiven Blick und die Grundannahme, dass die kindlichen Handlungen einem Bildungsprozess dienen, eigentlich nicht wertfrei geschehen. So ist der Übergang zwischen Beobachtung und Interpretation fließend (Daum, 2010; Kölsch-Bunzen, 2011b; Leu, 2009). Eine wertfreie Herangehensweise ist folglich eine Herausforderung bei der Beobachtung der kindlichen Tätigkeiten. PädagogInnen sollen sich bei der Beobachtung möglichst nicht von bisherigen Erfahrungen und Emotionen beeinflussen lassen und stattdessen in ihrer Deutung einer Situation reflektiert und offen für verschiedene Erklärungen der kindlichen Handlungen bleiben (Eden & Staeger et al., 2011; Neuß, 2010b). Gerade in dichten, aktivitätsreichen Situationen stellt zusätzlich die Protokollierung eine Schwierigkeit dar. Hier müssen PädagogInnen eine Balance zwischen Beobachtung und Protokollführung finden, da z.B. das Aufschreiben im Nachhinein aus dem Gedächtnis den Blick auf die Situation verändern kann. Der Austausch über die Beobachtungen im Team hilft hier bei der Reflexion des pädagogischen Handelns und der pädagogischen Haltung (Kölsch-Bunzen, 2011b; Leu et al., 2007).

Für die pädagogische Arbeit nach dem EEA wurde in St. Isidor in Anlehnung an die Arbeit in der Kita St. Johannes in Stuttgart ein Instrument entwickelt, mit dem das Kind im lebensweltlichen Kontext beobachtet wird (Kölsch-Bunzen, 2011b). Die Durchführung des neuen Verfahrens kann in fünf Schritte unterteilt werden: (1) Basierend auf einer kurzen, offenen, Beobachtung eines Kindes bei einer selbst gewählten Handlung werden der Handlungsverlauf und die Situation möglichst wertfrei beschrieben; (2) die Beschreibung wird nach den festgelegten Analyseverfahren untersucht, um einen möglichen Lernprozess zu erkennen; (3) durch Austausch im Team wird die Beobachtung in den Kontext bisheriger Entwicklungsschritte und Lernerfahrungen eingeordnet und in einer anschließenden Diskussion ein individuelles Angebot geplant; (4) das individuelle Angebot wird zeitnah durchgeführt und im Anschluss mit den Eltern besprochen; (5) die so entstandenen Lerngeschichten werden dokumentiert, um sie für Kinder und Eltern sichtbar zu machen. So können sie von allen Beteiligten reflektiert werden (Eden & Staeger et al., 2011; Leu, 2009; Leu et al., 2007).

In der Ausbildung muss folglich auf die verschiedenen Elemente des Beobachtungsverfahrens eingegangen werden, um sicherzustellen, dass die PädagogInnen das Vorgehen im Sinne des EEA umsetzen können. Eine Überforderung durch das neue Verfahren kann jedoch entstehen, wenn eine zu kurze Umstellungsphase angesetzt wird. Außerdem fehlt den PädagogInnen häufig die Zeit für die Umsetzung des Verfahrens, z.B. bedingt durch Personalmangel. Um solchen Hemmnissen entgegenzuwirken, müssen die Rahmenbedingungen geklärt und alltägliche Abläufe zeitlich optimiert werden. Neben zusätzlichen zeitlichen Ressourcen ist Teamarbeit hier ein wichtiges Mittel, um sich gegenseitig zu unterstützen und zu entlasten (Eden & Staeger et al., 2011; Kieselhorst, 2015; Krieg et al., 2010). Im Folgenden werden nun das Beobachtungsverfahren der Bildungs- und Lerngeschichten, die einzelnen Analyseverfahren sowie Aspekte des individuellen Angebots beleuchtet.

6.3.1 Bildungs- und Lerngeschichten

Das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten ist eine Adaption der *Learning Stories* nach Margaret Carr (Leu et al., 2007). Als weniger strukturiertes Beobachtungsverfahren bietet es den PädagogInnen einen narrativen Zugang zu den Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Kinder. Basierend auf der Annahme, dass kindliche Lernprozesse am ehesten stattfinden, wenn Kinder positiv auf das Lernen eingestimmt sind,

müssen die kindlichen Aktivitäten dabei stets eingebettet in den Kontext der Lernsituation gesehen werden, um Bedingungen zu identifizieren, die zu positiven Lernerfahrungen führen (Bamler, Werner & Wustmann, 2010; Leu, 2009). Wie schon der Name sagt, werden mit Hilfe des Verfahrens Geschichten über die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder verfasst. Basierend auf den Informationen aus Beobachtung, Analyse und dem individuellen Angebot wird eine Geschichte erzählt, die neben dem Fokus auf die kindlichen Lernwege auch die Rahmenbedingungen der Lernsituationen und Interaktionen des Kindes mit anderen Personen sowie dem Umfeld festhalten. Außerdem werden auch die PädagogInnen selbst in die Geschichten einbezogen. So können die Lernwege in ihrer Ganzheitlichkeit dargestellt und von Kindern, Eltern und PädagogInnen betrachtet werden (Leu et al., 2007).

Im Einklang mit den Prinzipien des EEA wird in diesem Verfahren ein Defizitblick abgelehnt, was jedoch nicht zu einer Ausblendung von Entwicklungsrisiken führen darf, wie Leu et al. (2007) erklären: „Das bedeutet nicht, dass Schwächen oder Problemverhalten ‚schöngeredet‘ werden. Vielmehr geht es darum, mit pädagogischen Interventionen dort anzusetzen, wo bereits im Verhalten des Kindes Anzeichen für eine positive Weiterentwicklung zu finden sind“ (S. 32). Weil Bildungs- und Lerngeschichten flexibel an verschiedene Situationen angepasst werden können, unterstützen sie „eine pädagogische Grundhaltung, die in der Einzigartigkeit jedes Kindes einen Gewinn sieht und Unterschiede als Bereicherung erkennt“ (Flämig et al., 2009, S. 13).

Um die neuen Anforderungen und Aufgaben, die mit diesem Verfahren einhergehen, bewältigen zu können, ist eine gründliche Auseinandersetzung mit den Techniken, aber auch eine intensive Reflexion der eigenen Denk- und Handlungsmuster nötig. Dies wird unter anderem an der von Leu et al. (2007) für die Bildungs- und Lerngeschichten vorgeschlagenen Ausbildung in acht Modulen deutlich, wobei die Länge der Ausbildung auch vom bereits vorhandenen Wissen und Können der PädagogInnen abhängt. Außerdem ist es notwendig, dass den PädagogInnen genügend Zeit außerhalb der Kindergruppe zur Verfügung gestellt wird, innerhalb derer sie die Analyse der Beobachtungen und andere mit den Bildungs- und Lerngeschichten in Zusammenhang stehende Aufgaben effektiv durchführen können (Leu et al., 2007).

6.3.2 Analyseverfahren

Nachdem die Beobachtung möglichst wertfrei protokolliert wurde, kommen bei der Analyse unterschiedliche, bewährte Interpretationszugänge in neuer Form zusammengesetzt zum Tragen. Gerahmt durch das Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten setzen sich die Analyseinstrumente aus dem Konzept der Schemas, dem Konzept von Engagiertheit und Wohlbefinden nach Laevers (2007), den Lerndispositionen sowie Aspekten des Bildungsrahmenplans zusammen. Die Analyse der Beobachtungen wird durch Alltagsbeobachtungen der PädagogInnen und Erfahrungen der Eltern ergänzt. Diese zusätzlichen Informationen tragen dazu bei, „das Kind in der Gesamtheit zu sehen“ (Durand et al., 2011b, S. 149). Auf dieser Basis versucht das Team, ein passendes individuelles Angebot zu entwickeln, das die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse unterstützt (Burdorf-Schulz, 2005; Eden & Staeger et al., 2011; Solzbacher & Warnecke, 2009). Um eine hohe pädagogische Qualität der Angebote zu gewährleisten, müssen die PädagogInnen für die Analyse der Beobachtungen über ein solides Fachwissen über kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse verfügen. Folglich ist im Rahmen der Ausbildung festzustellen, ob zusätzliche Fort- und Weiterbildungsangebote nötig sind, welche die PädagogInnen auf einen einheitlichen Wissensstand bringen (Leu et al., 2007). Im Folgenden wird näher auf die vier Elemente der Analyse eingegangen.

Schemas. Schemas (auch Schemata) sind ein in EEC weit verbreitetes Instrument zur Analyse von Beobachtungen (Pen Green Centre Team, 2004; Wilke, 2004). Basierend auf Piagets Arbeit zur kognitiven Entwicklung geht die Schema-Theorie davon aus, „dass sich ein Kind die Realität durch unterschiedliche Schemata ordnet und dadurch Lernen ermöglicht wird“ (Edelmann, 2011, S. 57). Schemas beschreiben biologisch determinierte, vielfältige Verhaltensmuster (z.B. Saugen, Greifen), die sich durch den soziokulturellen Kontext, die Interaktion mit der Umwelt und die Erfahrungen des Kindes fortlaufend und für jedes Kind unterschiedlich entwickeln und ausdifferenzieren (z.B. Transportieren, Aufteilen). Durch die Beobachtung von Schemas „wird es möglich, Interessen und Themen eines Kindes sowie dessen individuelle Form der Auseinandersetzung zu erkennen und dem Kind entsprechende Materialien und Impulse anzubieten“ (Leu et al., 2007, S. 29; Leu, 2009). Hierdurch kann die weitere Entwicklung dieser Schemas unterstützt werden. Die Schema-Theorie ist dabei besonders anschaulich und kann auch von Eltern leicht aufgegriffen werden (Kölsch-Bunzen, 2011b).

Manche Autoren äußern allerdings Zweifel, ob das Modell geeignet ist, die komplexen kindlichen Bildungsprozesse ausreichend genau zu beschreiben. Da die Beobachtungen auf eine vorher definierte Anzahl der am häufigsten auftretenden Schemas bezogen werden, kann schon hierbei der Blick eingeschränkt sein (Kölsch-Bunzen, 2011b; Krieg et al., 2010). Folglich ist es wichtig, die Auswahl der Schemas im Team zu reflektieren und trotz der Vorgaben für außergewöhnliche Situationen offen zu bleiben. Durand et al. (2011b) kritisieren außerdem, dass durch Schemas vor allem die motorische Seite kindlicher Aktivitäten betont und der Sinn, den Kinder ihren Handlungen geben, vernachlässigt wird. Daher sollten Schemas nicht isoliert betrachtet werden und stattdessen auch die Lebenswelt des Kindes berücksichtigt werden. Dies geschieht im EEA durch die Ergänzung der Schemas durch andere Analyseverfahren, die auch soziale und interaktionelle Prozesse berücksichtigen.

Engagiertheit und Wohlbefinden. In Anlehnung an die von Laevers (2007) entwickelte Leuvenner Engagiertheits-Skala werden in diesem Verfahren die Intensität und emotionale Qualität der kindlichen Aktivitäten betrachtet. Grundlage ist dabei die Annahme, dass eine Aktivität, die mit großem Engagement ausgeübt und bei der ein hohes Wohlbefinden empfunden wird, ideale Gelegenheit für positiv verlaufende, nachhaltige Lernprozesse und Entwicklung der Kinder bietet. Wird eine Situation beobachtet, in der beide Bedingungen erfüllt sind, ist es folglich die Aufgabe der PädagogInnen, an den Erfahrungen und Interessen des Kindes anzuknüpfen, um weiterführend entsprechende Angebote bereitzustellen, die es dem Kind erlauben, intensiv und konzentriert Aktivitäten zu verfolgen, die Entwicklung und Lernen fördern (Eden & Staeger et al., 2011; Leu, 2009; Müller, 2011;). Vandenbussche et al. (2009) betonen allerdings, dass die Umsetzung dieses Verfahrens mehr benötigt „als eine Gebrauchsanweisung“ (S. 50). Stattdessen ist eine intensive Auseinandersetzung nötig, um die Übertragung in die Praxis zu erleichtern und einen sicheren Umgang mit dem Verfahren zu gewährleisten. Laevers und Schlömer (2007) schlagen hier ein ein- bis zweitägiges Seminar vor. Dabei geht es nicht darum, eine neue Methode zur Beobachtung zu vermitteln, sondern vor allem um die pädagogische Haltung: „Beobachtung als Be-Achtung des Kindes. Der Blick durch die ‚Engagiertheitsbrille‘ kann völlig neue Perspektiven eröffnen“ (Vandenbussche et al., 2009, S. 83).

Lerndispositionen. Ein weiteres Konzept zur Analyse sind Lerndispositionen nach Margarete Carr. Grundlegend ist die Annahme, dass engagiertes Handeln, das unter Einbringen der eigenen Position und in Kooperation mit anderen stattfindet, besonders günstige Voraussetzungen für Lern- und Bildungsprozesse bietet. Sind diese Voraussetzungen gegeben, so können sich für die kindlichen Lernprozesse förderliche Lerndispositionen bilden (Edelmann, 2011; Kölsch-Bunzen, 2011b). Lerndispositionen sind von Altersstufen oder bestimmten Inhalten unabhängige, spezifische Aktivitätsmuster, Strategien und Gewohnheiten, mit denen ein Kind eine Situation strukturiert und Anforderungen sowie Handlungs- und Lernmöglichkeiten begegnet. Sie werden aufgrund der Lernbemühungen fortlaufend erweitert (Leu, 2009). Die beobachteten Ausprägungen von Lerndispositionen in den kindlichen Aktivitäten sind für die PädagogInnen folglich ein Indikator für „die ‚Bildungsrelevanz‘ ihrer Aktivitäten“ (Leu et al., 2007, S. 54). Indem Lerndispositionen sowohl die Intensität als auch die soziale Einbettung von Aktivitätsmustern einbeziehen, werden in der Arbeit mit diesem Verfahren auch die Rahmenbedingungen einer Lernsituation berücksichtigt. Dieser doppelte Blick auf das Kind und die Situation macht dieses Konzept für die Pädagogik besonders fruchtbar (Kölsch-Bunzen, 2011b; Leu et al., 2007; Leu, 2009).

Bildungsrahmenplan. Die Ziele des EEA spiegeln sich auch im österreichweit einheitlichen Bildungsrahmenplan für Bildungseinrichtungen (BRP) wider (Charlotte Bühler-Institut, 2009). Auch die systematische Anwendung von Beobachtung und Dokumentation zur Förderung der kindlichen Bildung und Entwicklung ist im BRP verankert. Der BRP ist dabei bewusst offen und flexibel angelegt. So können die einzelnen Einrichtungen eigene Schwerpunkte setzen (Charlotte Bühler-Institut, 2009). Um sicherzustellen, dass die Beobachtungs- und Analyseverfahren im EEA kompatibel mit den pädagogischen Grundlinien des BRP sind, lässt sich ein Verfahren der Analyse direkt aus diesem erstellen. Dazu werden die beobachteten Handlungen der Kinder den sechs Bildungsbereichen zugeordnet (Kölsch-Bunzen, 2011b). Bildungsprozesse betreffen dabei stets mehrere Bildungsbereiche, wobei diese einander zum Teil auch überschneiden. So ergibt sich eine ganzheitliche und vernetzte, an den Interessen und Bedürfnissen der einzelnen Kinder orientierte Bildungsarbeit (Charlotte Bühler-Institut, 2009).

6.3.3 Individuelles Angebot

Beobachtungen und Analysen der einzelnen PädagogInnen werden im Team besprochen, um einen Fokus in der Beobachtungsreihe auszumachen und zu klären, welche Rahmenbedingungen und Personen in der Lernsituation eine Rolle gespielt haben. Auch wird das Kind in diesen Prozess einbezogen, um die Stimmigkeit der Einschätzungen der PädagogInnen zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen (Kölsch-Bunzen, 2011b). Auf dieser Grundlage wird ein individuelles Angebot geplant und möglichst zeitnah umgesetzt, das dem Kind weitere Situationen ermöglicht, in denen es positive Lernerfahrungen machen kann (Durand et al., 2011b; Leu et al., 2007). Bei der Gestaltung des Angebotes geht es jedoch nicht vorrangig darum, Kinder mit möglichen Defiziten zu fördern. Vielmehr wird nach dem Prinzip Stärken zu stärken und Schwächen zu schwächen an den Ressourcen, Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder angesetzt (Flämig et al., 2009; Solzbacher & Warnecke, 2009). Die PädagogInnen sollen „spannende pädagogische Angebote entwickeln, die Kinder tatsächlich da abholen, wo sie ihre Interessen zeigen und die dann darauf abzielen, ein für das jeweilige Kind interessantes Handlungsmuster weiter auszudifferenzieren“ (Kölsch-Bunzen, 2011b, S. 25).

Den partizipativen Prinzipien des EEA folgend sollen Kinder sowohl nach der Beobachtung als auch nach der Planung des Angebotes mit ihrer Meinung beteiligt werden (Leu et al., 2007). Dabei ist Sensibilität und Flexibilität gefordert, um die eigene Deutung der Situation mit dem Kind abzugleichen und gegebenenfalls zu reagieren, wenn das Kind beispielsweise kein Interesse an dem Angebot zeigt (Durand et al., 2011b; Kölsch-Bunzen, 2011b). Die organisatorischen Anforderungen in der Gestaltung und Durchführung beinhalten zum Beispiel Rahmenbedingungen bereitzustellen, die dem Kind das Erleben einer exklusiven Situation ermöglichen. Während der Durchführung des individuellen Angebots orientieren sich die PädagogInnen in ihrem Handeln an den acht pädagogischen Strategien. Die Übertragung des individuellen Angebots in den Kita-Alltag ist im EEA eigentlich nicht vorgesehen (Durand et al., 2011b). Da es aus zeitlichen bzw. personellen Gründen jedoch schwierig sein kann, mehrmals im Jahr ein Angebot für jedes Kind durchzuführen ist im Team zu diskutieren ob die Angebote im Kita-Alltag weitergeführt und für andere Kinder verfügbar gemacht werden sollten (Kölsch-Bunzen, 2011b; Solzbacher & Warnecke, 2009).

Zum Abschluss muss im Rahmen der Bildungs- und Lerngeschichten anschaulich und narrativ dokumentiert werden, welche Lerndispositionen, Schemata und Bildungsbereiche das individuelle Angebot angesprochen hat und welche Lernerfahrungen das Kind machen konnte. Wichtig ist, dass die PädagogInnen bei der Protokollierung bezüglich ihres Schreibstils und ihrer Schreibgewohnheiten nicht unter Druck gesetzt werden. Die Dokumentation kann auf vielfältige Weise geschehen, z.B. über Portfolios, die neben der schriftlichen Dokumentation auch kreative Produkte der Kinder oder Fotomaterial enthalten. Hier empfiehlt es sich, unterschiedliche Wege zu diskutieren und in der Praxis zu erproben, um den für die Einrichtung passenden Weg zu finden, der es den PädagogInnen erlaubt, über die Dokumentation mit Kindern und Eltern ins Gespräch zu treten. So ist die Dokumentation Teil der offenen Arbeitsweise, indem sie zur Nutzung in den Entwicklungsgesprächen mit Eltern sowie zur Reflexion der pädagogischen Praxis dient und den Kindern selbst veranschaulicht, wie sie in ihrer Entwicklung voranschreiten (Leu et al., 2007; Müller, 2011; Vetter, 2012).

6.4 Weitere Elemente des EEA

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowie die Gemeinwesenorientierung nach dem EEA werden in der Ausbildung in St. Isidor im zweiten Ausbildungsjahr behandelt und sind somit nicht explizit Teil dieser Evaluation. Als elementare Bestandteile des EEA werden sie dennoch im Folgenden kurz skizziert.

6.4.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

In der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nach dem EEA müssen Kita und Familie als wichtige Sozialisationsinstanzen für die Bildung und Erziehung der Kinder zusammenarbeiten und sich ergänzen (Bamler & Werner et al., 2010; Vetter, 2012). Die PädagogInnen nehmen eine Schlüsselrolle in der Überbrückung der Lücke zwischen den beiden Systemen ein, indem sie Eltern als Experten ihrer Kinder anerkennen und mit ihnen als aktive Akteure partnerschaftlich zusammenarbeiten. Dabei ist Niederschwelligkeit eine Grundvoraussetzung, um Eltern und Familien vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenslagen den Zugang zu Angeboten zu ermöglichen (Diller, 2010; Durand et al., 2011c; Hess, 2010). Die Zusammenarbeit auf Augenhöhe muss außerdem von Akzeptanz, Wertschätzung und Respekt, Offenheit, gegenseitigem Vertrauen und einer positiven Grundeinstellung der PädagogInnen geprägt sein, die Eltern in einer Ab-

kehr vom Defizitblick mit ihren Stärken und Kompetenzen wahrnimmt: „Es muss im EEC allgemeiner Tenor sein, dass Elternfähigkeiten nicht erst von ExpertInnen vermittelt oder beigebracht werden müssen“ (Schönberger, 2011, S. 73; Bamler & Schönberger et al., 2010; Müller, 2011). Die Aufgabe der PädagogInnen in der Arbeit mit Eltern ist es, ein bedarfsgerechtes, erweitertes Angebot zu erstellen, das darauf abzielt, die soziale Teilhabe der Eltern sicherzustellen und zu verbessern und sie in ihren Kompetenzen und „in ihrem Lebenszusammenhang zu stärken und ihnen den Erwerb von zusätzlichen Qualifikationen zu ermöglichen“ (Peucker & Riedel, 2004, S. 10; Diller, 2006; Hess, 2010).

Eltern sind, genau wie Kinder, eine heterogene Gruppe in allen Aspekten, weshalb für PädagogInnen vor allem die Reflexion des eigenen Bildes über Eltern und Familien und der diesbezüglichen Normen und Werte nötig ist (Behse-Bartels, 2010; Herrenbrück et al., 2013). Außerdem muss sich die Angebotsgestaltung an den Ressourcen und Lebenslagen der Familien und am Sozialraum orientieren und auch andere Akteure im Familienleben berücksichtigen (Burdorf-Schulz, 2005; Refle & Voigtländer, 2012). Dazu sind flexible Arbeitsweisen, viel Engagement seitens der PädagogInnen und vor allem ausgeprägte kommunikative Kompetenzen erforderlich (Brandau, 2009; Diller, 2010; Hofmann-Röder, 2013; Müller, 2011; Schönberger, 2011). Erfahrungen zeigen, dass die partnerschaftliche Zusammenarbeit Herausforderungen mit sich bringt, die in der Grundausbildung der PädagogInnen oftmals nicht berücksichtigt werden, zum Beispiel bezüglich des Zugangs zu Eltern oder wenn diese die Zusammenarbeit ablehnen. Deshalb ist für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eine umfassende Ausbildung nötig, damit PädagogInnen eine neue professionelle Haltung im Umgang mit Eltern entwickeln können (Detert, 2015; Diller & Schelle, 2009; Meyer-Ulrich, 2008).³

6.4.2 Gemeinwesenorientierung

Der Auf- und Ausbau eines Netzwerks an bedarfsgerechten Angeboten für Kinder und ihre Familien im Sozialraum ist ein wichtiger Bestandteil des EEA. Die Umsetzung kann dabei flexibel an die vorhandenen Angebote angepasst geschehen (Diller, 2010). Voraussetzung für die gelingende Netzwerkgestaltung ist neben einem hohen Engage-

³ Weiterführende Informationen zur Zusammenarbeit mit Eltern nach dem EEA sind zu finden z.B. bei Whalley (2007). Eine vergleichende Darstellung verschiedener Konzepte der Elternarbeit bietet z.B. Tschöpe-Scheffler (2005).

ment der PädagogInnen, „dass sich die Mitarbeitenden offen, interessiert und kooperationsfreudig in diese Prozesse begeben“ (Herrenbrück et al., 2013, S. 140). Um den Nutzen für Kinder und ihre Familien zu maximieren, ist für den Ausbau und die Gestaltung des Netzwerkes eine kontinuierliche, umfassende Analyse der Bedarfe, Interessenlagen, Ressourcen und Potenziale der Familien, der Einrichtung sowie des Sozialraums durchzuführen (Diller, 2006; Kobelt Neuhaus, 2013; Schlevogt, 2013). Erfahrungen aus anderen Projekten zeigen, dass die Kernelemente des EEA über die Kita hinaus relevant für jegliche sozialpädagogische Arbeit mit Kindern und ihren Familien sind, weshalb zu überlegen ist, auch andere, bereits vorhandene Dienstleistungen vor Ort an der Arbeit nach dem EEA auszurichten (Durand et al., 2011a).

Die Netzwerkarbeit ist für die meisten Kitas eine neue Aufgabe und stellt häufig eine große Herausforderung für die PädagogInnen dar, „die vielfach zwar gut qualifiziert sind, aber weniger Kompetenzen im Bereich Sozialraumanalyse, Öffentlichkeitsarbeit, Kommunikation und Erwachsenenbildung haben“ (Kobelt Neuhaus, 2013, S. 195; Meyer-Ulrich, 2008). Da PädagogInnen oft eng mit Fachkräften aus anderen Dienstleistungsbereichen zusammenarbeiten und zwischen diesen und den Familien vermitteln müssen, ist es notwendig, die Kompetenzen zum Auf-, Ausbau und Erhalt eines Netzwerkes zu schulen (Peucker & Riedel, 2004). Da die pädagogische Grundausbildung hierfür oftmals nicht ausreicht, ist eine vertiefte, spezifische Ausbildung nötig (Diller & Schelle, 2009).⁴

7. Empirische Erhebung

Der heilpädagogisch-integrative Kindergarten St. Isidor setzt in Österreich als eine der ersten Einrichtungen den Early Excellence Ansatz um. Aus diesem Grund suchte die Caritas nach einer wissenschaftlichen Begleitung des Projektes. Hiermit soll die Umsetzung des EEA in einem ersten Schritt durch die Optimierung der Ausbildung unterstützt werden. Ursprünglich wurde angestrebt durch eine Längsschnittstudie die Gedanken, Meinungen und Einstellungen der Pädagoginnen⁵ bezüglich des EEA vor und nach dem

⁴ Für Ausführungen zu Netzwerkarbeit und Sozialraumorientierung in Kitas siehe z.B. Engelhardt (2015b), Rietmann (2013), Wulfekühler (2013). Für Informationen zur Sozialraumanalyse siehe z.B. Schlevogt (2013), Deinet, (2013).

⁵ Da es sich ausschließlich um weibliche Untersuchungsteilnehmerinnen handelt, wird im Folgenden bezüglich der Befragten auf die weibliche Schreibweise zurückgegriffen.

ersten Ausbildungsjahr zu erheben, um eine Veränderung in ihrem Rollenverständnis festzustellen. Jedoch zeigte eine erste, qualitative Fragebogenerhebung vor Beginn der Ausbildung, dass den Pädagoginnen keine Informationen über den EEA und dessen Realisierung vorlagen, weshalb sie sich nicht detailliert äußern konnten.⁶ Aus diesem Grund einerseits und durch den Austritt des Regelkindergartens aus dem Projekt auf der anderen Seite veränderte sich im Folgenden der Fokus der Untersuchung und das methodische Vorgehen. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008) zeichnet sich qualitative Forschung jedoch „gerade dadurch aus, dass sie ihre Fragestellungen, Konzepte und Instrumente in Interaktion mit dem Forschungsfeld immer wieder überprüft und anpasst“ (2008).

Aus der Literatur gehen bereits vielfältige Thematiken hervor, mit denen durch die Ausbildung eine vertiefte Auseinandersetzung stattfinden muss. Basierend auf leitfadengestützten ExpertInneninterviews wird nun die Ausbildung nach dem Early Excellence Ansatz im Kindergarten St. Isidor evaluiert. Dabei wird neben der Darstellung des aktuellen Projektstandes und des Verständnisses der Pädagoginnen des EEA vor allem das Ziel verfolgt, aus der Sicht der Pädagoginnen zu eruieren, was die Ausbildung leisten muss, um die entsprechende Umsetzung des Ansatzes in die Praxis zu ermöglichen. Von besonderem Interesse waren hierbei Informationen und Meinungen der Befragten zur Durchführung und den Inhalten der Ausbildung nach dem EEA und wie weit darauf basierend eine Umsetzung des EEA in die Praxis ermöglicht wird. Darüber hinaus werden die Ansprüche der Pädagoginnen an die Ausbildung ermittelt, die sich aus ihren Bedarfen während der Ausbildung sowie während der Umsetzung des AAE ergeben. Im Folgenden werden das Forschungsdesign, die Erhebungs- und die Auswertungsmethode dargestellt und begründet sowie die Befragtengruppe vorgestellt.

7.1 Forschungsdesign und Erhebungsmethode

Da die Forschungsfrage auf die subjektiven Gedanken, Einstellungen und Erlebnisse der PädagogInnen während der Ausbildung gerichtet ist, ist ein Vorgehen nach den Methoden der empirisch-qualitativen Sozialforschung besonders geeignet (Bortz & Döring, 2006; Brüsemeister, 2008). Qualitative Sozialforschung folgt dabei dem Prinzip der

⁶ Aufgrund des geringen Rücklaufs und dem Austritt der Befragten Kindergärtnerinnen des Regelkindergartens aus dem Projekt, wird die Fragebogenerhebung in dieser Untersuchung nicht weiter berücksichtigt.

Offenheit, um auf holistische Weise Zusammenhänge und Hintergründe aufzuzeigen. Wichtig im Forschungsprozess ist, trotz einer Orientierung an Methoden und Verfahren stets flexibel zu bleiben und auf den spezifischen Forschungsgegenstand abgestimmt zu arbeiten, um so eine weite Ausleuchtung des Forschungsfeldes zu ermöglichen (Lamnek, 2010; Mayring, 2002). Um die Güte der Forschung sicherzustellen, wurde auf größtmögliche Objektivität geachtet. Jedoch weist Lamnek (2010) darauf hin, dass bei einem qualitativen Vorgehen Transparenz wichtiger ist als Objektivität, weshalb im Folgenden der Forschungsprozess ausführlich „zum Zweck der Nachvollziehbarkeit“ (S. 161) beschrieben wird.

Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie entspricht einer formativen Evaluation. Evaluation in der qualitativen Forschung bedeutet die „systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden“ (Bortz & Döring, 2006, S. 96) für die Sammlung, Analyse und Interpretation von umfassenden Informationen zur Begleitung, Beschreibung und Bewertung eines Gegenstandes, z.B. einer Dienstleistung oder Maßnahme. Zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung wurde von der Caritas eine Bewertung des Projektes ohne detaillierte Zielsetzung angestrebt, bei der möglichst umfassende Informationen zum Projekt generiert werden sollten. Aufgrund des Umfangs dieser wissenschaftlichen Arbeit wurden allerdings die Ziele in Zusammenarbeit der Leitung der Caritas, dem Ausbildungsleiter und der Forschenden konkretisiert. So hat diese Evaluation zum einen eine Erkenntnisfunktion, indem „wissenschaftliche Erkenntnisse über die Eigenschaften und Wirkungen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 97) der Ausbildung nach dem EEA generiert werden. Zum anderen wird eine Optimierungsfunktion durch eine direkte Zurückführung der Ergebnisse in die Praxis angestrebt: Die Aufgabe ist während der Implementationsphase des EEA, d.h. konkret nach dem ersten von zwei Ausbildungsjahren, Zwischenergebnisse zu erstellen und wissenschaftlich fundierte Reflexionshilfen bereitzustellen. Diese dienen zur Modifikation, Weiterentwicklung oder Verbesserung der laufenden Ausbildung nach dem EEA. Die Anpassung der Ausbildung soll dabei im Sinne der PädagogInnen als TeilnehmerInnen der Ausbildung und HauptakteurInnen in der Umsetzung geschehen (Bortz & Döring, 2006; Diller, 2006; Eichrodt, 2008). Nicht zuletzt können die Ergebnisse auch andere Einrichtungen bei der Realisierung des EEA unterstützen.

Erhebungsmethode

Im Zentrum der Evaluation steht die qualitative Datenerhebung, bei der „die in der Praxis beteiligten Personen selbst zu Wort kommen sollen, an der Evaluation beteiligt werden sollen“ (Mayring, 2002, S. 63). Hiermit wird das Ziel verfolgt, die unterschiedlichen, subjektiven Perspektiven der an der Ausbildung teilnehmenden Pädagoginnen als diejenigen, die den EEA in die Praxis tragen, erfassen zu können. Dies geschieht hier in Form von leitfadengestützten ExpertInneninterviews als Form der qualitativen Befragung. Die Begriffe Experte, Expertin und ExpertInneninterview werden hier in der Definition nach Gläser und Laudel (2010) verwendet: „Experte‘ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen [sic]“ (S. 13). So werden die interviewten Pädagoginnen als Teilnehmerinnen der Ausbildung nach dem EEA im Hinblick auf ihr „spezifisches Rollenwissen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 132) und ihre mehrjährige Erfahrungen im Bereich der Elementarpädagogik als Expertinnen angesehen.

Da für die Beantwortung der Forschungsfrage verschiedene Aspekte der Ausbildung gezielt angesprochen werden müssen, empfiehlt sich die Verwendung semi-strukturierter leitfadengestützter Interviews (Gläser & Laudel, 2010). Hierbei sind die Themen und eine Frageliste für das Interview durch den Leitfaden vorgegeben, um sicherzustellen, dass mit allen TeilnehmerInnen die gleichen Themen behandelt werden. Dabei können jedoch Fragewortlaut und Fragereihenfolge flexibel an die Interviewsituation angepasst und auch gegebenenfalls andere Aspekte angesprochen werden, wenn sie im Gespräch aufkommen. Dadurch kann der Interviewverlauf stärker von den InterviewteilnehmerInnen gesteuert und gestaltet werden (Bortz & Döring, 2006; Mayring, 2002). Dieses Vorgehen bietet sich nach Gläser und Laudel (2008) vor allem für ExpertInneninterviews an. So bieten leitfadengestützte Interviews zum einen den Vorteil der besseren Vergleichbarkeit von Antworten, wobei dennoch genügend Spielraum bleibt, um „bei der Interviewauswertung auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfadenskonzepion nicht antizipiert wurden“ (Bortz & Döring, 2006, S. 314). Zum anderen dienen sie als Hilfestellung für die Interviewführenden (Lamnek, 2010).

Im Vorfeld der Erhebung wurde auf Grundlage des Literaturstudiums ein umfassender Interviewleitfaden erarbeitet, der, basierend auf dem Verlauf der Ausbildung und den

Modulen des ersten Ausbildungsjahres, die folgenden sieben Themenblöcke enthält: (a) Ausbildung und Voraussetzungen; (b) Umsetzung des EEA; (c) Arbeit im Team; (d) Arbeit mit Kindern; (e) Beobachtung und Dokumentation; (f) Arbeit mit Eltern; (g) Zukunft des EEA. Die Themenblöcke sind nach Inhalt geordnet und werden thematisch immer spezifischer. Der Fragenkatalog wird mit einer offenen Frage bezüglich möglicher Ergänzungen und ausgelassener Inhalte abgeschlossen. Bei der Formulierung wurde darauf geachtet, dass die Fragen einfach, eindeutig, nicht zu allgemein sowie neutral sind. Außerdem wurden die Fragen weitestgehend offen gestellt, um detaillierte Ausführungen anzuregen (Gläser & Laudel, 2010; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008). Der vollständige Leitfaden ist in Anhang A einzusehen.

Nach der inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung war vor Beginn der Interviews die informierte Einwilligung der Befragten wichtig. Mit Hilfe der sorgfältig entwickelten Interviewleitfäden wurden allen neun Interviews nach dem Anspruch der Vergleichbarkeit durchgeführt. Dabei wurden die Interviews aufgezeichnet (Gläser & Laudel, 2010). In Interviews muss jedoch der Einfluss des/der Forschers/in berücksichtigt werden, der/die durch sein/ihr Vorwissen bedingte Erwartungen mitbringt, welche nie ganz ausgeblendet werden können (Lamnek, 2010). Außerdem kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Orientierung am Leitfaden zu groß ist, wodurch gegebenenfalls Themen nicht wahrgenommen werden, die für die TeilnehmerInnen relevant sind (Gläser & Laudel, 2010; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008). Deshalb erfolgte während der Erhebung eine Orientierung an Przyborski und Wohlrab-Sahrs (2008) Ausführungen zur Kommunikation in der Rolle eines/r Interviewers/in, um möglichst umfassende, detailreiche Daten zu erhalten, die Antworten aber möglichst wenig zu beeinflussen.

Die Erhebung wurde nach Ausführungen von Bortz und Döring (2006) und Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008) in folgenden fünf Schritten durchgeführt: (1) Gesprächsbeginn: Den TeilnehmerInnen wurden Informationen zur Erhebung vermittelt, z.B. zum Erkenntnisinteresse, der Verwendung der Daten, zur gesicherten Anonymität und Datenschutz und zur Tonbandaufzeichnung des Interviews; (2) Durchführung und Aufzeichnung des Interviews; (3) Gesprächsende inklusive Abrunden und Bedanken; (4) Verabschiedung und (5) Gesprächsnotizen: Direkt nach jedem Interview wurden Besonderheiten der Untersuchungssituation kurz protokolliert. Die Interviews wurden im Anschluss vollständig transkribiert. Diese Transkripte fungieren als Ausgangsbasis für

die Auswertung der Daten. Da die Daten nicht unter hermeneutischen Gesichtspunkten betrachtet werden sollen, war für den Zweck dieser Untersuchung eine Übertragung in normales Schriftdeutsch ausreichend. Dennoch wurden einige Transkriptionsregeln im Voraus festgehalten, um ein späteres Verständnis des Materials zu erleichtern (siehe Anhang B) (Gläser & Laudel, 2010; Mayring, 2002).

7.2 Auswertungsmethode

Die Auswertung der Daten geschah mit Hilfe der computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse mit dem Ziel einer inhaltlichen Strukturierung des Materials (Mayring, 2010). Mit diesem Verfahren werden die Inhalte des Materials extrahiert und in ihrem sozialen Kontext interpretiert. Da für die vorliegende Studie nicht vorrangig das subjektive Erleben einer Person, sondern vielmehr Gesichtspunkte im Erleben einer Gruppe im Fokus stehen, scheint diese Methode angemessen. Orientiert an der Theorie von Mayring haben Gläser und Laudel (2006) die qualitative Inhaltsanalyse explizit mit dem ExpertInneninterview durch ein systematisches Verfahren in Verbindung gebracht. Dabei steht die Extraktion im Mittelpunkt des Verfahrens, „das heißt die Entnahme der benötigten Informationen aus dem Text“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 200). Wesentlich ist dabei, die qualitative Inhaltsanalyse nicht steif und unflexibel anzuwenden, sondern orientiert an den eigentlichen Daten. Daher haben sie ein Verfahren entwickelt, „das die Extraktion komplexer Informationen aus Texten ermöglicht und während des gesamten Analyseprozesses offen für unvorhergesehene Informationen ist“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 199).

In der qualitativen Analyse des Materials nach Mayring (2010) gibt es drei grundlegende inhaltsanalytische Verfahren: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Für die Interpretation kann dabei ein Verfahren gewählt oder eine Mischung vorgenommen werden, wie es hier der Fall war. Dabei nimmt die inhaltliche Strukturierung den Hauptteil der Analyse ein, wobei aus dem Material bestimmte Aspekte, Inhaltsbereiche und Themen extrahiert und zusammengefasst werden. Dafür wird „ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 200) ein Suchraster entwickelt. Das Suchraster orientiert sich somit stark am pädagogischen Konzept des EEA und den entsprechenden Aspekten, die bereits im Interviewleitfaden thematisiert wurden. Folglich eignet sich das Suchraster dazu, für die Beantwortung der Forschungs-

frage relevante inhaltliche und methodische Aspekte der Ausbildung sowie Bedarfe der PädagogInnen zu identifizieren und zu extrahieren.

Das Suchraster ist jedoch offen angelegt. Auf diese Weise können die einzelnen Kategorien während der Extraktion laufend angepasst und erweitert werden, wenn Informationen auftauchen, die nicht in den zuvor definierten Rahmen passen (Gläser & Laudel, 2010). Dies führt zu einem Kreislauf, in dem das Suchraster an die Daten angepasst und erneut angewendet werden kann, bevor die Endauswertung erfolgt. Hierbei ist es schwierig festzulegen, wann die Extraktion als erster Schritt der Interpretation beendet ist. Mayring (2010) weist diesbezüglich darauf hin, dass eine „Interpretation sprachlichen Materials auch durch qualitative Inhaltsanalyse ... immer prinzipiell unabgeschlossen [ist]. Sie birgt immer die *Möglichkeit der Re-Interpretation* [Hervorhebung im Original]“ (S. 38). Allerdings bietet diese Vorgehensweise die Möglichkeit einer „möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers [*sic*], eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (Mayring, 2010, S. 84).

Extrahiert werden nur Informationen, die tatsächlich in Textform vorliegen. Allerdings betonen Gläser und Laudel (2010), dass die Interpretation bereits bei der Extraktion beginnt, da nur eine intensive Auseinandersetzung mit dem Rohmaterial eine Extraktion sowie Zuordnung zum Suchraster überhaupt möglich macht. Im nächsten Schritt werden dann die Daten aufbereitet. Dies geschieht, indem die extrahierten Informationen sortiert, zusammengefasst sowie eventuelle Fehler korrigiert werden. Hierdurch wird der Umfang reduziert und das Material nach inhaltlichen Aspekten strukturiert, um es so für die Beantwortung der Forschungsfrage bereitzustellen. Im nächsten Schritt werden die Daten mit dem vorherigen Wissen in Verbindung gesetzt und in die Literatur eingeordnet (Gläser & Laudel, 2010). Ziel dieser Evaluation ist, ein Gesamtbild des Ausbildungsprozess zu schaffen. Dabei stehen die Ergebnisse einzelner Interviews nicht im Vordergrund. Stattdessen liegt der Fokus auf den zusammengeführten Ergebnissen, welche die Fallgruppe der PädagogInnen im Umsetzungsprozess des EEA repräsentieren.

7.3 Befragtengruppe

Ursprünglich war eine Befragung von einer gleichen Anzahl von Pädagoginnen aus einem heilpädagogisch-integrativen und einem Regelkindergarten geplant, die in Alter

und Ausbildung gemischt sein sollten, um ein möglichst repräsentatives Bild zeichnen zu können. Nach dem Ausstieg des Regelkindergartens aus dem Projekt wurde jedoch die Gruppe der Pädagoginnen des heilpädagogisch-integrativen Kindergartens St. Isidor als Fallgruppe ausgewählt, aus der sich alle Pädagoginnen bereit erklärten, an der Befragung teilzunehmen. Aufgrund der geringen Größe der Gruppe von nur neun Personen war es möglich, alle PädagogInnen sowie zusätzlich die Kindergartenleiterin zu befragen. So besteht nun, durch die Untersuchung der Ausbildung in diesem Kindergarten als einzelne soziale Einheit, die Möglichkeit, diesen Fall in seiner „Ganzheitlichkeit realitätsgerecht zu erfassen“ (Lamnek, 2010, S. 275), darzustellen und somit möglicherweise umfangreichere und komplexere Ergebnisse zu erhalten (Brüsemeister, 2008). Im Folgenden wird nun die Gruppe der Befragten vorgestellt, um einen Überblick über deren Erfahrungs- und Wissensstand zu geben. Wenn nicht anders erwähnt, ist die Einrichtungsleiterin dabei als Teil der Gesamtgruppe anzusehen.

Zum Zeitpunkt der Interviews ist die jüngste Pädagogin 20, die ältesten 53 und 54 Jahre alt. Eine weitere Pädagogin ist 32 und die anderen fünf zwischen 39 und 46 Jahre alt. Neben der Leiterin handelt es sich um eine gleiche Anzahl an gruppenführenden Pädagoginnen und Assistenzpädagoginnen. Die Befragten sind zwischen einem Jahr und 29 Jahren als Pädagoginnen tätig. Die jüngste Pädagogin arbeitet in St. Isidor in ihrem ersten Jahr als Pädagogin. Zwei Pädagoginnen haben ihre gesamte Arbeitszeit von etwa 25 bzw. 29 Jahren in St. Isidor verbracht, eine weitere Pädagogin hingegen nur fünf ihrer 25 Arbeitsjahre. Die übrigen Pädagoginnen sind zwischen vier und 13 Jahren in St. Isidor tätig, waren vorher jedoch bis zu elf Jahre in anderen Einrichtungen tätig. Die Einrichtungsleitung ist von ihren 14 Arbeitsjahren als Pädagogin, die sie vollständig in St. Isidor verbracht hat, seit über drei Jahren in ihrer jetzigen Position tätig. Neben der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin haben alle Pädagoginnen mindestens eine Zusatzausbildung absolviert oder sind gerade dabei dies zu tun. Sieben Befragte sind Sonderkindergartenpädagoginnen, zwei sind Früherzieherinnen und fünf Pädagoginnen absolvierten die Montessori-Ausbildung. Zusätzlich wurden diverse Weiterbildungen besucht. Diese umfassen Ausbildungen zur Kinder- und Jugend-Mentaltrainerin, Therapiehundeführerin, und zu den Themen der bindungsgeleiteten Intervention, sensorischen Integration, frühkindlichen Sprachentwicklung, Begabungen im Kindergarten sowie die Sucht- und Präventionsausbildung.

8. Ergebnisse und Diskussion

Zum Zeitpunkt der Interviews hatten alle Mitarbeiterinnen des Kindergartens St. Isidor sowie eines benachbarten Regelkindergartens im vorausgegangenen Jahr die ersten vier von sechs Modulen der Ausbildung nach dem EEA besucht. Durch den Austritt des Regelkindergartens aus dem Projekt, die daraus resultierende Suche nach einem neuen Partnerkindergarten sowie Umbauarbeiten in der Einrichtung wurde das zweite Ausbildungsjahr auf unbestimmte Zeit verschoben. Durchgeführt wurde die Ausbildung vom Abteilungsleiter der Linzer Caritaskindergärten, der zuvor in Stuttgart zum Multiplikator ausgebildet worden war. Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend die Ergebnisse der Interviews dargestellt und diskutiert. Dafür wurde folgende Struktur gewählt: Nach Organisation und Durchführung der Lehreinheiten werden inhaltliche Aspekte der Ausbildung betrachtet. Daran schließt eine Auseinandersetzung mit der Umsetzung der im Rahmen der Ausbildung vermittelten Grundsätze des EEA an. Auf die Erörterung der Beobachtung und Dokumentation folgt die abschließende Betrachtung der Thematiken bezüglich der weiteren Projektentwicklung.

8.1 Organisation und Durchführung

Erst kurz vor Ausbildungsbeginn erfuhren Pädagoginnen und Leiterin von der Einführung eines neuen pädagogischen Ansatzes in ihrer Einrichtung. Eine Multiplikatorin aus Stuttgart stellte ihnen im Rahmen eines Vortrags erstmals das Konzept des EEA vor. Laut Aussage der Pädagoginnen handelte es sich sowohl bei dem Projekt als auch der damit verbundenen Pflichtschulung um eine Vorgabe des Trägers. Es habe keine Möglichkeit gegeben, bei den Entscheidungen bezüglich der Realisierung Einfluss auf die Einführung, den Projektplan und dessen Umsetzung zu nehmen. Dies sorgte bei einigen Pädagoginnen für Unmut, da Mitsprache deutlich gewünscht gewesen wäre. Als Folge beschreiben die Pädagoginnen, dass es im Team vor Beginn der Ausbildung sowohl viele Unsicherheiten und offene Fragen hinsichtlich des EEA als auch Ängste vor einem damit verbundenen möglichen Mehraufwand gab. Aus diesen Gründen sei eine Umsetzung des EEA in die Praxis schwer vorstellbar gewesen:

Sehr viel Unsicherheit und auch Unzufriedenheit, weil wir alle nicht gewusst haben, was das ist und auch nicht gewusst haben, in welcher Form unser Dienstgeber das von uns verlangen wird. Also sehr viele Befürchtungen, dass das ganz

viel Arbeit wird, auch vielleicht unsinnig wird, was wir gar nicht brauchen, weil wir einfach nicht gewusst haben, was da überhaupt auf uns zukommt. (P3, 116)⁷

Eine Pädagogin vermutet, dass diese Unsicherheiten auch der Grund für den Austritt des Regelkindergartens aus dem Projekt waren.

Trotz der vorhandenen Bedenken und offenen Fragen beschreibt dennoch die Hälfte der befragten Pädagoginnen explizit eine positive Grundeinstellung und eine unvoreingenommene Herangehensweise und begrüßt den Impuls zu einer Weiterentwicklung innerhalb der Einrichtung. Diese Aussagen decken sich mit den Ergebnissen aus anderen Projekten: Eine vorgegebene Neuausrichtung kann von den betroffenen PädagogInnen positiv aufgenommen werden, aber - vor allem durch mangelnde Einbeziehung und unzureichende Information - auch Unsicherheiten und Ablehnung hervorrufen. Es zeigt sich, dass bereits vor dem Projektstart eine Beteiligung der Auszubildenden anzustreben ist, um eine mögliche Abwehrhaltung zu vermeiden (Krieg et al., 2010; Meyer-Ulrich et al. 2008). Dies würde auch der Forderung nach einer partizipativen Haltung aller Beteiligten Rechnung tragen, die dem EEA zugrunde liegt (Lepenies, 2007).

Im ersten von zwei Ausbildungsjahren wurden alle Pädagoginnen und Helferinnen des Kindergartens St. Isidor sowie des Regelkindergartens gemeinsam in vier eintägigen Modulen (Einführung in den Early Excellence Ansatz; Pädagogische Strategien 1 & 2; Beobachtung & Dokumentation) geschult. Die vier Module wurden als stark theoriefo-kussierter Frontalvortrag des Ausbildungsleiters mit wenigen Einschüben von Praxisbeispielen, z.B. in Form von Videos, beschrieben, in dem der pädagogische Ansatz und entsprechende Arbeitsmethoden dargestellt wurden. Während des Vortrags habe es selten Gelegenheiten gegeben, sich einzubringen und nur wenige Gruppenarbeiten oder Gesprächsrunden darüber, „wie weit das schon bei uns so praktiziert ist oder ähnlich schon angedacht ist“ (P7, 18). Die Ergebnisse dieser Diskussionen seien nicht weiterführend in der Großgruppe besprochen worden. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage werden nun Ergebnisse aus den Interviews dargestellt, welche den zeitlichen Rahmen der Ausbildung, den Einfluss des Ausbildungsstands der Auszubildenden, deren Beteiligung sowie die/den Referentin/en betreffen.

⁷ Kennzeichnung: „(P3, 116)“ entspricht „([Interviewbezeichnung], [Absatznummer])“

Zeitliche Aspekte

Der zeitliche Umfang der eintägigen Module ist laut den Pädagoginnen angemessen gewählt und eine Teilnahme daran durch die umsichtige Organisation gut in ihren Zeitplan integrierbar. Dabei wird es als „große Unterstützung“ (P3, 82) empfunden, dass die Module in der Dienstzeit besucht werden konnten. Trotz der guten Organisation der Ausbildungsmodule verzögerte sich die Umsetzung der erlernten Inhalte in die Praxis aus mehreren Gründen: Die Pädagoginnen kritisieren, dass die einzelnen Module in großem zeitlichen Abstand voneinander abgehalten wurden und zwischen diesen der EEA selten Thema in der Einrichtung gewesen sei. Zumindest die gemeinsame Reflexion der Inhalte mit dem Ausbildungsleiter sei jeweils zeitnahe zu den Vortragsterminen angesetzt gewesen. Diese Termine seien jedoch vom ihm nicht eingehalten und auch nicht nachgeholt worden, wodurch die Umsetzung erschwert wurde, da Inhalte den Beteiligten nicht mehr in vollem Umfang präsent gewesen seien.

Ebenso seien die Materialien aus den Modulen erst mit großem zeitlichem Abstand nachgereicht worden, wodurch die Anwendung der Lerninhalte verzögert worden sei. Eine Pädagogin erklärt ihren Wunsch nach einer zeitnahen Erprobung des neuen Wissens vor allem, um das Gelernte noch im Gedächtnis zu haben:

Es war halt einfach sehr schleppend oft. [...] Jetzt haben wir dann die Beobachtungsbögen gehabt und ich denk mir: „Ma, wie war denn das wieder?“ Es ist anders, wenn ich die gleich in die Hand kriege, weil dann hast du gleich mal: „Ah! Probier‘ ich und schreib ich mal!“ (P1, 34)

Auch die Leiterin beschreibt die zeitliche Verschiebung zwischen den Ausbildungseinheiten und deren Umsetzung und das damit einhergehende Warten auf Materialien als enttäuschend und sieht dadurch vor allem die Motivation der Pädagoginnen in Gefahr. Schließlich habe sich die systematische Anwendung des Ansatzes, beginnend mit dem neuen Beobachtungsverfahren, aufgrund der Betriebsferien der Einrichtung um einige Monate verzögert. Am Ende des Kindergartenjahres und nach den Betriebsferien hätten nämlich vor allem administrative Angelegenheiten und die Eingewöhnung der Kinder im Mittelpunkt gestanden.

Die Ausführungen der Pädagoginnen bestätigen die in der Literatur vertretene Ansicht, dass im Sinne der PädagogInnen gestaltete zeitliche Rahmenbedingungen der Ausbildung die Motivation der Beteiligten erhöhen können (Diller & Schelle, 2009; Meyer-

Ulrich, 2008). Hierbei ist allerdings nicht nur die Integrierbarkeit von Lerneinheiten in die täglichen Abläufe zu beachten, sondern auch eine zeitnahe Umsetzung der Ausbildungsinhalte in die Praxis in die Planung miteinzubeziehen. Denn die Verbindung von Theorie und Praxis ist für die Realisierung des EEA ausschlaggebend (Eichrodt, 2008; Hebenstreit-Müller, 2008).

Ausbildungsstand der Auszubildenden

Aus den Interviews geht hervor, dass die Durchführung der Ausbildung als theoretischer Vortrag zum einen aufgrund der verschiedenen Arbeitsweisen der zwei zu dieser Zeit beteiligten Einrichtungen und zum anderen durch die unterschiedlichen Wissensstände der Auszubildenden bedingt war. Wo den befragten Pädagoginnen viele Arbeitsweisen bereits bekannt gewesen seien und daher die Theorie ihrer Meinung nach gebündelter hätte vorgetragen werden können, schienen ihnen die Helferinnen wegen einer fehlenden pädagogischen Grundlage, die in der Ausbildung vorausgesetzt wurde, überfordert. Eine Pädagogin beschreibt die Auswirkungen der sehr unterschiedlichen Wissensstände in der Gruppe, bedingt durch die unterschiedlichen Ausbildungen der Pädagoginnen und Helferinnen, so:

Auf der einen Seite war es inhaltlich total viel Wiederholung. Also viele Sachen, die natürlich aus der Grundausbildung da sind. [...] Auf der anderen Seite sitzen auch die Helferinnen in der Ausbildung drinnen, denen der Background fehlt, für die das sicher total viel war und kurzatmig. Immer was angerissen und wieder das neue Thema. (P3, 74)

Zwar sei der Impuls, alle Mitarbeiterinnen gleichzeitig zu schulen von den Pädagoginnen selbst gekommen, jedoch sei es dabei vor allem um eine zeitgleiche Vermittlung des EEA gegangen, um allen Beteiligten zu ermöglichen, das Projekt mit zu entwickeln und zu tragen. Die Leiterin erklärt, sie habe vor allem erreichen wollen, dass dem gesamten Team zur gleichen Zeit die mit dem EEA verbundene Haltung und Einstellung vermittelt werden, die für die Umsetzung des Konzeptes essenziell seien.

Um Helferinnen und Pädagoginnen eine intensivere Auseinandersetzung mit den Inhalten zu ermöglichen, hätte laut einer Pädagogin im Vorfeld durch ein zusätzliches Modul der Ausbildungsstand der Beteiligten angeglichen werden müssen. Andere Pädagoginnen hätten diesbezüglich eine Trennung der verschiedenen Gruppen während der Ausbildung oder einen der Situation entsprechend modifizierten Aufbau der Ausbildungs-

module als sinnvoll angesehen. Denn es sei im vergangenen Jahr vielfach die Aufarbeitung der Inhalte mit den Helferinnen nötig gewesen: „[D]ie meiste Zeit und der meiste Aufwand war, dass man die Helferinnen heran führt an EEC“ (P7, 34). Dennoch wollen die Pädagoginnen auch zukünftig mit den Helferinnen die pädagogischen Grundlagen rekapitulieren und auch die Leiterin plant die Inhalte der Ausbildung nochmals einzeln mit Helferinnen und Pädagoginnen zu vertiefen.

Es entspricht dem grundsätzlichen Konzept des EEA, dass alle Beteiligten von Beginn an in den Prozess einbezogen werden (Diller & Schelle, 2009; Engelhardt, 2015a). Eine hieraus resultierende erhöhte Arbeitsbelastung für die Pädagoginnen in der Anfangsphase des Projektes wurde bereits in den Ergebnissen von Eichrodt (2008) festgehalten. Es stellt sich die Frage, ob dieser Mehraufwand durch eine modifizierte Durchführung, die besser an das individuelle Vorwissen der jeweiligen Auszubildenden angepasst wird und ihnen somit auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten ermöglicht, reduziert werden könnte (Leu et al., 2007).

Beteiligung der Auszubildenden

Den Pädagoginnen fehlten in den Ausbildungsmodulen zum einen die Verknüpfung des Konzeptes durch den Ausbildungsleiter mit der bisher praktizierten Arbeitsweise und zum anderen der Austausch darüber, wie der Transfer des Ansatzes auf den Kindergarten St. Isidor konkret gestaltet werden soll. Wenngleich der Ausbildungsleiter als offen für Anregungen beschrieben wird, habe es in den Modulen weder Diskussionen über die Ausbildungsinhalte noch die Möglichkeit, sich mit eigenen Ideen oder Erfahrungen einzubringen, gegeben. Die Pädagoginnen würden es als Zeichen der Wertschätzung ansehen, in Zukunft verstärkt aktiv in den Prozess eingebunden zu werden. Sie wünschen sich, entsprechend ihrer Potentiale und Stärken beteiligt zu werden. Daher solle gemeinsam eine Standortbestimmung aller Mitarbeiterinnen durchgeführt werden, um deren Ressourcen, die zum Transfer beitragen können, zu erfassen und sie dementsprechend schon von Beginn in die Planung der Umsetzung einzubeziehen. So wünscht sich auch die Leiterin, dass die Umsetzung stärker an den Interessen und Kompetenzen der Pädagoginnen orientiert gestaltet wird, denn „wenn das Team Ideen hat, dann wäre es schade, wenn es nicht umgesetzt wird, weil dann verlieren sie die Lust dran“ (L, 81).

Folglich dürfe die Umsetzung des EEA den Beteiligten nicht als fertiges Konzept vom Träger vorgelegt werden, sondern müsse sich angepasst an die Einrichtung und deren Angestellte entwickeln: „Weil, es ist ja ein Gesamtkonzept und nicht eine Einzelarbeit“ (P6, 128). Deswegen seien gerade diejenigen Mitarbeiterinnen, die das Konzept in die Praxis tragen, an der Ausgestaltung zu beteiligen: „wenn eine Idee neu gestaltet wird, dann denk ich sollten die, die es dann auch im Endeffekt ausüben auch wirklich an der Mitgestaltung teilhaben dürfen“ (P2, 122). Gerade mit dem Träger wünschen sich die Pädagoginnen verstärkten Austausch, um Ideen zu diskutieren und Entscheidungen leichter und schneller treffen zu können. Außerdem sei vor allem eine vertiefte Auseinandersetzung mit der konkreten Gestaltung des Transferprozesses nötig. Wünschenswert sei auch, im Rahmen der Ausbildungsmodule mehr Zeit für Diskussionen einzuplanen, da ohne diese die Umsetzung eines neuen Konzeptes problematisch sei.

Auch in den wöchentlichen Teambesprechungen zwischen den Ausbildungsmodulen werde der Transfer des EEA noch nicht explizit thematisiert. Es werde mit Kolleginnen nur beiläufig über den Ansatz gesprochen, was hauptsächlich zeitnahe im Anschluss an die Module geschehe. Als Grund für den bisher ausbleibenden Austausch über den EEA benennen die Pädagoginnen zum einen, dass das Projekt nur in geringem Maße fortgeschritten sei. Weil bisher kein Unterschied zwischen den dem EEA zugrundeliegenden Arbeitsweisen und den bisherigen erkennbar sei, sei derzeit kein Bedarf zur konkreten Erörterung gegeben. Zum anderen wird Zeitmangel als Hindernis angegeben, da in den wöchentlichen Besprechungen alltägliche und administrative Angelegenheiten vorrangig behandelt würden. Eine Pädagogin beschreibt:

Also, die zeitlichen Ressourcen haben wir gar nicht, dass wir sagen: Ok, wir können mal ganz speziell nur das Thema EEC in den Mittelpunkt stellen. Das ist sicher für die Zukunft notwendig. Aber das war bisher nicht der Fall. (P7, 54)

Auch die Leiterin beklagt, dass der EEA zwischen den einzelnen Modulen nicht zum Thema gemacht wird und nennt als Hauptursache, dass dafür innerhalb der täglichen Abläufe keine Zeitfenster vorhanden sind.

Die Pädagoginnen sehen eine steigende Intensität des und auch mehr Bedarf für einen Fachaustausch, wenn die Umsetzung des EEA konkrete Formen annimmt. Sie wünschen sich für die Zukunft Zeit, die explizit der Besprechung der Ausbildungsinhalte und deren Umsetzung gewidmet ist, um eine ungestörte Auseinandersetzung zu ermög-

lichen. Dies sei besonders wichtig, um als Einrichtung eine Einheit zu bilden. Die Leiterin wünscht sich zusätzlich, dass z.B. durch klar formulierte Arbeitsaufträge zwischen den Modulen Reflexion und Diskussionen angeregt werden, welche „einfach an Qualität bringen für das ganze Team“ (L, 73) und eine gemeinsame Schwerpunktsetzung bei der Umsetzung ermöglichen würden. Eine ähnliche Wirkung erhofft sie sich von der geplanten Aufarbeitung der Ausbildungsinhalte mit den Mitarbeiterinnen.

Bereits aus der Literatur geht hervor, dass ein intensiver Austausch der Betroffenen auf allen Ebenen den Transfer des EEA unterstützt (Meyer-Ulrich et al. 2008; Scheffer, 2008). Auch diese Ergebnisse zeigen einen klar erkennbaren Bedarf der Pädagoginnen an einer größeren Beteiligung bei der Gestaltung des Umsetzungsprozesses. Teamintern kann dieser durch die Einrichtung speziell zu diesem Zweck bestimmter Zeitfenster sowie der direkten Anknüpfung an die Ausbildungseinheiten begünstigt werden. Darüber hinaus muss der regelmäßige Kontakt zur und die Unterstützung durch die Leitungs- und Trägerstufe sichergestellt werden. Nach Koch (2013a) und Meyer-Ulrich (2008) ist es Aufgabe der Leitung, Beteiligungsmöglichkeiten der MitarbeiterInnen sicherzustellen. Den Ergebnissen nach scheint der Handlungsspielraum der Leitung in diesem Punkt jedoch nicht auszureichen. Hier sind Diller und Schelle (2009) folgend die Rollen und Entscheidungsfreiräume der verschiedenen Akteure im Entwicklungsprozess zu klären.

ReferentInnen

Die Pädagoginnen beschreiben die Aufbereitung der theoretischen Inhalte in den Ausbildungsmodulen als wenig anregend, da ihnen zum einen viele der angesprochenen Themen bereits bekannt waren und zum anderen vom vortragenden Ausbildungsleiter zu wenig Enthusiasmus ausging. Daher würden es einige Pädagoginnen begrüßen, wenn das entsprechende Wissen von verschiedenen MultiplikatorInnen vermittelt würde, um unterschiedliche Blickwinkel einfließen zu lassen. An dieser Stelle beschreiben es mehrere Pädagoginnen als motivierend, wenn MultiplikatorInnen mit Begeisterung direkt „aus der Praxis für die Praxis“ (P7, 144) sprechen können. Diese Begeisterung fehle aktuell, unter anderem deshalb, weil die Distanz zwischen Ausbildungsleiter und Einrichtung zu groß sei. Eine Pädagogin erläutert ihren Wunsch:

[I]rgendwer, der auch schon in einem Early Excellence Center arbeitet, ja? Auch ganz praktisch auch was erzählen kann. Weil, wir haben halt die Module sehr

theoretisch präsentiert gekriegt, weil natürlich er zwar die Ausbildung gemacht hat, aber natürlich selber nicht dort gearbeitet hat. Und das ist dann nochmal für uns ein großer Unterschied, dass man wirklich wen aus der Praxis hat. (P3, 146)

Als Idealfall sähe es eine Pädagogin direkt vor Ort in Stuttgart zu hospitieren, um den EEA in der Praxis mitzuerleben.

Dass die Leiterin nun selbst die Ausbildung zur Multiplikatorin absolviert, wird von den Pädagoginnen als große Unterstützung empfunden. Sie erwarten dadurch eine Veränderung in der Ausbildung und der Realisierung des EEA, weil ihnen die Leiterin zukünftig beratend zur Seite stehen und Fragen gezielter beantworten könne. Auch könnten Themen unkompliziert im Rahmen der normalen Arbeitsabläufe besprochen werden. Die Leiterin sieht ebenso die Möglichkeit, durch ihre Ausbildung Themen im Team noch einmal vertieft behandeln zu können. Eine Pädagogin erläutert genauer, warum es positiv ist, wenn die Leiterin die MultiplikatorInnenausbildung absolviert:

Weil die [Leiterin] erstens einmal ja lang eine Kollegin erst war, aus dem Bereich jetzt direkt kommt und doch nahe an uns ist. Also sie sieht genau, wie wir arbeiten, wie jeder persönlich arbeitet, wie jeder ihre Gruppe ist und die hat ganz andere Einblicke, also die sieht ja unsere alltäglichen Probleme die wir haben oder was eben gut rennt, [...] wo es eine Verbesserung brauchen würde, was eine gute Idee wäre. (P1, 28)

Aus der Literatur geht hervor, dass die Qualifikationen der/des Referentin/en die Qualität einer Ausbildung beeinflusst (Koch, 2013a), wobei die Ergebnisse weniger eine Relevanz des Wissens- und Ausbildungsstandes als der Praxisnähe zeigen. Um den vielfach in der Literatur erwähnten Bezug von Theorie und Praxis (siehe Kapitel 6.1.2) herzustellen, ist es augenscheinlich von Vorteil, wenn der/die ReferentIn selbst Erfahrungen in der elementarpädagogischen Praxis hat, da Vorkenntnisse in diesem Bereich die Übertragung der theoretischen Inhalte auf das konkrete Arbeitsumfeld der Auszubildenden erleichtern. Ob dadurch die Ausbildung wie vermutet eher im Sinne der Auszubildenden und an deren Bedarfen ausgerichtet gestaltet werden kann, bleibt zu untersuchen.

8.2 Inhaltliche Aspekte

Nach dem ersten Ausbildungsjahr können die Pädagoginnen keine konkreten Inhalte benennen, die in der Ausbildung zusätzlich hätten behandelt werden sollen. Bei der Auswertung der vorliegenden Daten kristallisieren sich dennoch zwei Aspekte heraus, die im Rahmen der Ausbildung bisher nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt wurden: Das Grundverständnis des EEA und die Verknüpfung alter und neuer Arbeitsweisen. Des Weiteren ergibt sich die Frage, ob eine kurze Einführung in die Inhalte des zweiten Ausbildungsjahres sinnvoll gewesen wäre.

Grundverständnis des EEA

Aus den Daten geht hervor, dass den Pädagoginnen bisher ein grundlegendes Verständnis des EEA bzw. ein Überblick über dessen Gesamtkonzept fehlt. Als Grund dafür sieht die Leiterin, dass durch die Masse an Informationen in der Ausbildung viele Aspekte, die den EEA auszeichnen, nicht vertieft genug besprochen wurden. Eine Pädagogin beschreibt weiterhin, dass stets nur einzelne Aspekte des Ansatzes besprochen wurden. Darum sei den Pädagoginnen noch nicht bewusst, wie weit schon nach dem EEA gearbeitet werde. Sie schlägt vor: „Man müsste es visualisieren, also so eine große Pinnwand und da steht EEC und was man so macht auf einen Streifen und das pinnt man dort hin. Also, wie viel ist eh schon da? Wie viel wird gemacht?“ (P7, 106f.). Gleichermäßen hebt die Leiterin hervor, dass die Unterschiede zwischen einem Kindergarten und einem Early Excellence Center deutlicher herauszuarbeiten sind. Dafür möchte sie die Inhalte der Ausbildung nochmals aufarbeiten, um in der praktischen Arbeit deutlich sichtbar zu machen, welche Gemeinsamkeiten es zwischen den aktuellen Arbeitsweisen und denen des EEA gibt.

Die erneute Auseinandersetzung mit den Ausbildungsinhalten soll laut der Leiterin vornehmlich dazu dienen, ein vertieftes Bewusstsein für den EEA zu entwickeln. Hierbei stehe die Reflexion der eigenen Haltung und des Handelns anhand der acht pädagogischen Strategien im Mittelpunkt. Sie hebt hervor, dass ein grundlegendes Verständnis des Ansatzes fundamental für die gesamte Arbeit ist:

Ich glaub, dass der erste Teil, dieses ‚Was bedeutet Early Excellence?‘, so, so wichtig [ist] und so, so viele Aspekte, so viele Punkte hat, dass man die wirklich auf etliche Tage auseinander ziehen müsste, um wirklich miteinander zu kommunizieren, um das was man gehört hat auch wirklich zu verarbeiten und dieses

Verständnis zu bekommen: Was bedeutet das wirklich? Weil, [...] die Einstellung, die Wertschätzung, die Reflexion, das ist einmal der Schwerpunkt. (L, 133)

Zusätzlich beschreiben zwei Pädagoginnen explizit die Notwendigkeit für eine Aufarbeitung unterschiedlicher Aspekte des EEA, um den Pädagoginnen zu ermöglichen, den Ansatz als Gesamtkonzept zu erfassen: Eine Pädagogin betont ebenfalls, dass die „pädagogische Orientierung“ (P4, 16) nochmals betrachtet werden müsse, um unter Berücksichtigung der Vielfalt der Pädagoginnen ein einheitliches Verständnis des Ansatzes sicher zu stellen. Dafür schlägt sie Videobeobachtungen für die Selbstreflexion vor, um sich der eigenen Arbeitsweisen bewusst zu werden. Eine weitere Pädagogin führt aus, dass der positive Blick noch vertieft gelernt und verinnerlicht werden müsse, „weil einem die negativen Dinge trotzdem eher ins Auge springen. Weil die nerven dich vielleicht“ (P5, 130).

Das Fehlen eines grundlegenden Verständnisses der Auszubildenden für das Gesamtkonzept des Ansatzes kann Auswirkungen auf die erfolgreiche Etablierung des EEA in einer Einrichtung haben (Krieg et al., 2010). Auf Basis der Ergebnisse können zwei Faktoren hervorgehoben werden, die dazu beitragen, dass sich den Pädagoginnen die Grundlagen des EEA nicht vollständig erschließen: Zum einen scheint die in der Literatur beschriebene Veranschaulichung der Grundprinzipien des EEA durch eine Schwerpunktsetzung der Ausbildung auf deren praktische Umsetzung in diesem Fall nicht erfolgt zu sein (vgl. Kapitel 6.2). Zum anderen blieb bisher die notwendige gezielte Reflexion der eigenen Rolle, Haltung und Handlungsweisen aus (Krieg et al., 2010; Wüst & Wüst, 2010). Es ist aber gerade wichtig, schon in einer frühen Phase der Ausbildung nach dem EEA die mit dem Ansatz verbundene pädagogische Haltung zu vermitteln und sicherzustellen, dass diese von den PädagogInnen verinnerlicht wird (Eichrodt, 2008). An dieser Stelle wäre es wichtig zu klären, inwieweit in der Ausbildung eine Auseinandersetzung mit den pädagogischen Strategien stattfand, da diese als Handwerkszeug für die Selbstreflexion dienen (Lepenes, 2007). Des Weiteren dürfen die einzelnen Aspekte des EEA nicht voneinander isoliert vermittelt werden, sondern es muss schon in der Ausbildung ein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Komponenten hergestellt werden.

Verknüpfung alter und neuer Arbeitsweisen

Weder vor noch in der Ausbildung wurde nach Aussage der Pädagoginnen abgeglichen, welche Aspekte des EEA für sie neu seien oder bereits praktizierten Arbeitsweisen entsprachen. Stattdessen sei vor allem die Stuttgarter Einrichtung als Beispiel für die Praxis herangezogen worden. Hier merken die Pädagoginnen an, dass es zur Verbesserung der Ausbildung beigetragen hätte, wenn der Ausbildungsleiter sich im Voraus über die aktuellen Arbeitsweisen und Vorgänge informiert hätte. Eine Pädagogin erklärt:

Manchmal habe ich mir gedacht, er hätte vielleicht öfter bei uns schon schauen sollen, wie wir wirklich arbeiten. Dann hätte er vielleicht auch schon gewusst, dass wir eh schon viel in die Richtung arbeiten, also praktisch viel gemacht wird.
(P1, 22)

Viele Elemente und Arbeitsweisen des EEA sind den Pädagoginnen bereits aus anderen pädagogischen Ansätzen und vorangegangenen Ausbildungen bekannt, sind nach ihren Angaben gut mit den aktuellen Arbeitsweisen vereinbar oder stimmen bereits mit diesen überein. Aus diesem Grund beschreiben sie auch ihren Eindruck des Konzeptes nach dem Besuch des ersten Ausbildungsmoduls (Einführung in den EEA) als positiv und äußern, dass viele Elemente der Arbeit bloß einen neuen Namen bekommen haben:

Von der Arbeitsweise selber, da hab ich mich eigentlich sofort gefunden, weil ich schon Jahre ähnlich arbeite. Also es hat jetzt einfach einen anderen Namen. Das heißt halt jetzt Early Excellence Center, sozusagen, das pädagogische Konzept. Aber das entspricht ganz meiner Einstellung. (P7, 2)

Zum Beispiel werde laut den Pädagoginnen gerade durch die heilpädagogisch-integrative Arbeitsweise in St. Isidor eine ganzheitliche, ressourcenorientierte und individuelle, kind- und elternzentrierte Arbeitsweise ohnehin schon praktiziert. So wird auch mehrfach beschrieben, dass ihnen bereits in früheren Aus- und Weiterbildungen eine pädagogische Haltung vermittelt wurde, die der für den EEA grundlegenden positiven Einstellung gegenüber allen Beteiligten entspreche. Die Pädagoginnen fühlen sich daher durch den EEA in ihrer Arbeitsweise eher bestärkt, wie eine Pädagogin beschreibt:

[D]er Ansatz ist so, dass ich sag: hinter dem stehe ich auch. Das ist mein Ansatz auch. Also in Bezug auf die Kinder, aber auch in Bezug auf die Eltern, dass man dahinter schaut, dass man weiß: Warum sind Kinder so? Oder: Warum sind El-

tern so? Warum verhalten sie sich so? Ja, dass man nicht nur die Situation sieht, sondern auch die Hintergründe. Und da eben der positive Blick, genau. (P6, 148)

Zwei Pädagoginnen weisen jedoch bezüglich des positiven Blicks darauf hin, dass gerade in einer heilpädagogischen Einrichtung die speziellen Bedürfnisse und z.B. Diagnosen der Kinder nicht übergangen werden dürfen.

Die Ergebnisse bestätigen die in der Literatur vorherrschende Meinung, dass in der Ausbildung auf bisherige Arbeitsweisen Bezug genommen werden und Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Verknüpfungspunkte mit dem EEA herausgearbeitet werden sollten (Eden & Durand et al., 2011; Knauer et al. 2011). Wo es in der Literatur als Herausforderung beschrieben wird, auf der Basis des EEA eine gemeinsame, organisatorische Identität zu entwickeln, half den Auszubildenden im vorliegenden Fall offenbar eine große Zahl von übereinstimmenden Elementen, sich selbstverständlich mit dem neuen Ansatz zu identifizieren (Bertram & Pascal, 2009; Krieg et al., 2010). Allerdings wäre es sinnvoll, wenn diese Punkte nicht nur von den PädagogInnen selbst erkannt, sondern auch durch die/den Referentin/en in den Modulen aufgegriffen würden. Es stellt sich zudem die Frage, ob diese Übereinstimmungen nur aufgrund der heilpädagogisch-integrativen Arbeit zustande kommen, oder auch in einem Regelkindergarten vorzufinden wären. Weiterhin muss geklärt werden, ob in diesem Zusammenhang besprochen wurde, wie der positive Blick hinsichtlich der besonderen Bedarfe der Kinder und Familien einer heilpädagogisch-integrativen Einrichtung zur Anwendung kommt (Leu et al., 2007).

Ausstehende Ausbildungsmodule

Das Modul zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft stand zum Zeitpunkt der Interviews noch aus. Da bereits vor Projektbeginn die Zusammenarbeit mit den Eltern offen, individuell und intensiv gewesen sei, habe es seit Ausbildungsbeginn noch keine Veränderung in dieser gegeben. Allerdings gibt es laut den Pädagoginnen viele Unklarheiten bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern nach dem EEA, die als mögliche Herausforderung beschrieben wird. Die Pädagoginnen schildern, dass die Eltern bereits Erstinformationen über das Projekt erhalten haben. Bevor sie jedoch ausführlich informiert werden könnten, müssten nach Meinung der Leiterin zuerst die Pädagoginnen selbst besser über den EEA und die Zusammenarbeit mit den Eltern informiert sein und mehr Erfahrung mit der neuen Arbeitsweise sammeln.

Auch das Ausbildungsmodul zur Gemeinwesenorientierung steht noch aus. Trotzdem wünschen sich die Pädagoginnen bereits jetzt eine stärkere Vernetzung mit einem anderen Kindergarten sowie weiteren Dienstleistungsanbietern, sowohl innerhalb des Standortes St. Isidor als auch im Stadtteil. Denn die Pädagoginnen sehen die Grundsätze des EEA nur erfüllt, wenn der Kindergarten ein Netzwerk mit anderen Dienstleistern aufbaut, welche entsprechend des EEA geschult werden. Vor allem würden die Pädagoginnen eine stärkere Vernetzung der Dienstleistungen innerhalb des Standortes St. Isidor, basierend auf einem verbesserten Austausch und verstärktem Informationsfluss in Bezug auf das Projekt, begrüßen. Eine Pädagogin drängt hier darauf, die bereits vorhandene Infrastruktur zu nutzen:

Wir haben schon sehr gute Rahmenbedingungen da, sehr viele Möglichkeiten. Also wir haben das Ambulatorium, wir haben das Reitzentrum, wir haben die Wohngruppen. Also es ist ja eigentlich eh schon ideal, grundsätzlich. Aber dass da einfach auch die Vernetzung und der Informationsfluss überall irgendwie besser und schneller ist. (P1, 142)

Auch die Leiterin empfindet es als notwendig, weitere Abteilungen des Standorts zu mit einzubeziehen, da diese nur so die Werte des EEA mit tragen könnten. Sie beschreibt den Netzwerkgedanken als einen zentralen Teil des EEA und erklärt, dass dieser in den kommenden Modulen intensiv betrachtet werden müsse.

Indem die Umsetzungsschritte gemeinsam mit den Auszubildenden ausgearbeitet werden, können Unsicherheiten vermieden und die Transfermotivation gesteigert werden (Meyer-Ulrich et al., 2008). Aus den Ergebnissen geht hervor, dass Unsicherheiten hinsichtlich der zukünftigen Ausgestaltung ihrer Tätigkeit reduziert werden können, wenn den Auszubildenden bereits in der Anfangsphase des Projektes ein Überblick über den EEA vermittelt wird. Dieser müsste sowohl eine inhaltliche Übersicht, aber auch die Abklärung der Ressourcen und Rahmenbedingungen beinhalten, damit auf dieser Grundlage ein zeitlicher Rahmen für die einzelnen Schritte der Realisierung erstellt werden kann. Zu klären ist in diesem Zusammenhang, inwiefern die Zusammenarbeit mit weiteren Dienstleistern eine Schulung der selbigen verlangt und zu welchem Zeitpunkt im Ausbildungs- bzw. Umsetzungsprozess entsprechende Schritte einzuleiten sind.

8.3 Aspekte der Umsetzung

Aus den Daten lassen sich drei Thematiken bezüglich des Transfers der Ausbildungsinhalte ableiten: die Explikation der Projektziele, die Diskussion der Ressourcen sowie die Zusammenarbeit der Beteiligten.

Explikation der Projektziele

Verstärkt betonen die Pädagoginnen, dass ihnen die Umsetzung des EEA Probleme bereitet, da ihnen für das Projekt eine klar definierte Richtung und ein Gesamtziel fehlen. Die Erhebungen zeigen hier, dass den meisten Pädagoginnen nicht klar ist, was sich abgesehen von einem neuen Beobachtungsverfahren konkret verändern soll und welche Ausmaße das Projekt annehmen soll. Die fehlende Zielsetzung führt laut einer Pädagogin dazu, dass hohe persönliche Anforderungen an die Qualität der Umsetzung entsteht, da die Flexibilität in der Anpassung des EEA an die eigene Einrichtung nicht erkannt werde. Diesen Mangel an grundlegenden Informationen über die Vorstellungen des Trägers und dessen Vorgaben bezüglich der Umsetzung kritisieren die Pädagoginnen:

Einfach so wirklich: wie soll's bei uns dann einmal laufen? In welche Richtung soll das gehen? [...] das fehlt einfach noch. Ideen waren glaube ich grundsätzlich so in unseren Köpfen schon ein bisschen drinnen. Aber wenn man generell nicht weiß: in welche Richtung soll es gehen? Dann nutzt die Idee nichts. (P2, 62)

Hier differenzieren zwei Pädagoginnen, dass ein hohes Maß an Freiraum in der Umsetzung zwar grundsätzlich positiv und erwünscht sei, aber auch zu Schwierigkeiten und Unsicherheit führen könne. Es entstehe kein Bewusstsein für den Ansatz und auch die Abgrenzung zur bisherigen Arbeitsweise bleibe undeutlich. Dementsprechend wünschen sie sich, dass die Ziele vom Träger konkretisiert und eine klare Richtung vorgegeben werde, aber dennoch eine Mitsprache der Pädagoginnen möglich ist: „[I]ch glaube wenn man einmal genau weiß: in welche Richtung soll es gehen? Dann ist es für alle einfach einmal ein bisschen entspannter, ja? Das man einfach auch das gut weiß“ (P2, 116).

Aus diesem Grund sei ein klar definiertes, individuell an die Einrichtung angepasstes Konzept hilfreich und wichtig: „Ein eigenes Konzept auch in gewisser Weise. Weil, natürlich gibt's das schon, aber noch mal viel mehr zu schauen: Was brauchen denn wir eigentlich? [...] Was sind unsere Klienten? Und was ist da das Hauptaugenmerk?“ (P4,

286f.). Ein solches klareres, durch verstärkten Austausch mit dem Ausbildungsleiter erstelltes Konzept wünscht sich auch die Leitung. Nur durch eine genaue Ermittlung der Ausgangssituation und Rahmenbedingungen sowie der Ziele könne laut den Pädagoginnen der Bezug des EEA zur eigenen Einrichtung hergestellt und eine passgenaue, den Bedarfen aller Beteiligten entsprechende Umsetzung sichergestellt werden. Hierfür wünschen sich die Pädagoginnen konkrete Vorgaben des Trägers bezüglich der Umsetzung. Eine Pädagogin beschreibt:

Nicht immer: ‚Das muss sich entwickeln!‘ Das ist uns schon klar, dass das für uns passen muss [...] ich mein ganz ohne Hintergedanken wird ja das nicht gemacht, irgendein Ziel und Plan haben sie ja irgendwo, gerade die Geschäftsführung oder eben der [Ausbildungsleiter]. (P1, 16)

Ihre Vorschläge für eine klar strukturierte Vorgehensweise beinhalten eine Ideensammlung zu den Ressourcen und Bedarfen der Pädagoginnen und die Definition der zeitnahen und zukünftigen Schritte der Umsetzung.

Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass für PädagogInnen in der Umsetzung des EEA eine Balance an Vorgaben des Trägers und Freiraum in der Mitgestaltung des Konzeptes wichtig ist (Meinsen, 2008). Zum einen können klare, von Beginn an konkretisierte Zielvorgaben Unsicherheiten beseitigen und die Umsetzung erleichtern. Wird vom Träger erwartet, dass sich Ziele erst im Projektverlauf entwickeln, kann dies den Transfer des EEA behindern. Zum anderen ist Mitsprache der PädagogInnen für eine passgenaue Umsetzung des EEA essenziell. Allerdings betrifft die Beteiligung der PädagogInnen nicht die Definition der Ziele, sondern die gemeinsame Gestaltung der Umsetzungsschritte, um besagte Ziele zu erreichen. So kann sichergestellt werden, dass der EEA den Ressourcen der Einrichtung und der MitarbeiterInnen entsprechend an das bisherige Konzept angepasst wird (Diller & Schelle, 2009; Scheffer, 2008).

Ressourcen

Die meisten Pädagoginnen beschreiben, dass grundsätzlich verschiedene Ressourcen in der Einrichtung fehlen bzw. verbessert werden müssten, da ihnen sonst die Umsetzung des EEA nicht möglich erscheint. Werden die Methoden des EEA über die alltägliche Kindertätigkeit hinaus angewendet, beschreiben die Pädagoginnen eine Klärung der Ressourcen als besonders notwendig:

Sobald das in eine Richtung geht, wo sich das erweitert, wo Freizeitaktivitäten, wo es in die Richtung einbezogen wird, glaube ich muss man sich das gut anschauen, wie das räumlich, zeitlich, finanziell auch gut machbar ist, dass das auch für alle gut passt. (P3, 120)

Eine Pädagogin weist darauf hin, dass die Besprechung der Rahmenbedingungen vor allem wichtig ist, um sich besser auf die Veränderung einzustellen: „weil man weiß, dass man einfach dann auch selber mit seinen Ressourcen haushalten muss“ (P4, 124). Die Leiterin beschreibt hier, dass fehlende Ressourcen erst dann komplett erfasst werden können, wenn alle Module abgeschlossen seien. Bisher wurden vor allem zeitliche, finanzielle und materielle, personelle sowie räumliche Aspekte von den Pädagoginnen angesprochen, auf die in diesem Abschnitt näher eingegangen wird.

Zeitliche Ressourcen. Die Pädagoginnen fordern, dass sichergestellt wird, dass die Arbeit für sie in einem annehmbaren Rahmen stattfindet und nicht zu zusätzlichem Mehraufwand wird. Schon vor dem Projekt wurde den Pädagoginnen von der Leiterin zeitliche Flexibilität, z.B. für die Elternarbeit, ermöglicht, jedoch sehen die Pädagoginnen generell einen bestehenden Mangel an Zeit, um sich neben den anfallenden administrativen und alltäglichen Angelegenheiten auch über das neue Konzept auszutauschen und sich mit dessen Umsetzung zu befassen. Vor allem zeigt sich die Notwendigkeit geregelter Vorbereitungs-, Besprechungs- und Reflexionszeiten, die ausschließlich dem EEA gewidmet sind, sowohl im Klein- und Großteam als auch mit dem Ausbildungsleiter:

Also ich würde auf jeden Fall sagen, [...] zum Thema Rahmenbedingungen, dass man exklusive Zeit zum Thema EEC festlegt. Sozusagen nicht nebenher und nur weil's jetzt irgendwie drängt, sondern sagen: Ok, man reserviert schon Zeit im Voraus dafür. (P7, 138)

Diese Notwendigkeit wird auch von der Leiterin gesehen.

Finanziell und materielle Ressourcen. Die Pädagoginnen vermissen Unterstützung im materiellen und finanziellen Bereich, um den EEA leichter umsetzen zu können. Dabei gehe es aktuell vor allem um die Dokumentation im Rahmen des neuen Beobachtungsverfahrens. Eine Pädagogin benennt konkret, wie fehlende Ressourcen die Arbeit einschränken:

Ja, das sind Rahmenbedingungen, dort löchern wir eh unseren Abteilungsvorstand in Richtung PC und Drucker. Wir haben schon oftmals Gespräche geführt, dass EEC, diese Dokumentation, überhaupt keine Schwierigkeit wäre. Aber wenn man ständig in ein anderes Haus oder irgendwo hin gehen muss, damit man irgendwas ausdruckt, das ist dann auch so hemmend und auch nicht wertschätzend. (P7, 142)

Für die Zukunft wünschen sich die Pädagoginnen außerdem ein Budget, um erweiterte Angebote, wie z.B. Vorträge mit externen Referenten, bereitstellen zu können.

Personelle Ressourcen. Vor allem die Leiterin drängt darauf, dass die Frage nach zusätzlichem Personal, wie z.B. SozialarbeiterInnen, geklärt werden müsse, damit für die Pädagoginnen kein unzumutbarer Mehraufwand entstehe. Zudem erklärt eine Pädagogin, die im vergangenen Arbeitsjahr wegen Ausfall ihrer Assistentin mit einer Springerin arbeiten musste und daher für die Umsetzung keine Zeit fand, dass es wichtig sei, das gesamte Personal über den EEA zu informieren, um auch in solchen Fällen die reibungsfreie Weiterarbeit zu ermöglichen.

Räumliche Ressourcen. Klärungsbedarf hinsichtlich der benötigten räumlichen Ressourcen besteht aus Sicht der Pädagoginnen bezüglich der Möglichkeit der Einrichtung zusätzlicher Räumlichkeiten, wie z.B. eines Personalraums für einen leichteren, ungezwungeneren Austausch der Mitarbeiterinnen oder einem Raum für weiterführende Angebote außerhalb der Kindergruppe. Außerdem beschäftigt sie die baldige Zusammenführung aller Kindergruppen in ein Gebäude. Die Leiterin sieht diese anstehende Zusammenlegung aller Kindergartengruppen bereits als einen Schritt in der Realisierung des EEA, bemängelt jedoch, dass in der Ausbildung „Was heißt das räumlich, EEC?“ (L, 50) noch nicht thematisiert worden sei.

Aus der Literatur geht hervor, dass Ressourcen und Rahmenbedingungen für die Umsetzung des EEA bereits zu Projektbeginn zu klären sind, da Unklarheiten den Transfer behindern können (Kieselhorst, 2015; Sommer-Himmel, 2012). Die Ergebnisse zeigen, dass dies im vorliegenden Fall nicht geschehen ist, weshalb Nachholbedarf besteht. Folglich ist eine umfängliche Analyse der aktuellen Ressourcen der Einrichtung nötig, um Potenziale, aber auch Defizite aufzudecken und gemeinsam Lösungswege für die Umsetzung des EEA zu entwickeln. Der Literatur folgend ist hierfür vor allem ein ver-

stärkter Austausch mit Leitung und Träger nötig, um Spielräume der Beteiligten zu klären (Meyer-Ulrich et al. 2008). Dies wird auch im nachstehenden Abschnitt deutlich.

Zusammenarbeit der Beteiligten

Bezüglich der Zusammenarbeit der Beteiligten ergeben sich aus den Daten zwei Themen, die im Folgenden betrachtet werden. Zuerst wird die Zusammenarbeit der Pädagoginnen im Team besprochen und im Anschluss die Kooperation mit Leitung und Träger. Die Arbeit in den Kleinteams wird von den Pädagoginnen als grundsätzlich gut abgestimmt beschrieben. Die Pädagoginnen berichten, dass die Kolleginnen aufeinander achten und sehen die gegenseitige Unterstützung als wichtig für ein Team an. Es herrsche Offenheit und Hilfsbereitschaft bei allgemeinen Fragen sowie für Diskussionen. Auch sei bereits vor der Ausbildung bei der Aufgabenverteilung auf persönliche Interessen der Kolleginnen eingegangen und ihnen Raum zur Erprobung und Entfaltung gegeben worden. Die Intensivierung der Zusammenarbeit durch den EEA wird als positiv empfunden. Es sei befruchtend, sich über die eigene Gruppe hinweg auch im Großteam auszutauschen und gegenseitig Impulse für die Umsetzung des EEA zu geben. Außerdem erwarten die Pädagoginnen, dass „auch das offene Arbeiten dann sicher gewinnbringend“ (P8, 88) sein werde.

Aktuell werde die gruppenübergreifende und offene Arbeit noch in geringem Maße praktiziert. Als Gründe hierfür werden die räumlichen und zeitlichen Ressourcen, unterschiedlichen Arbeitsweisen in den einzelnen Gruppen und Teamdynamiken benannt. Zwei Pädagoginnen sprechen hier explizit den Bedarf für Teamentwicklung im Großteam an, vor allem auf zwischenmenschlicher Ebene. Eine Pädagogin trennt zwar klar zwischen Arbeitsplatz und Alltag, aber betont: „Man muss nicht mit jedem gut Freund sein. [...] weil, das ist der Arbeitsplatz. Aber trotzdem dieses zwischenmenschliche, diese Empathie, die man ja gegenüber den Kindern hat, dass man die ein bisschen miteinander hat.“ (P4, 194). Auch die Leiterin hebt die Bedeutung des Gemeinsamen für die Entwicklung hervor, was zukünftig auch durch gemeinsame Räumlichkeiten unterstützt werde.

Treten Fragen oder Unklarheiten bezüglich des EEA auf, so tauschen sich die Pädagoginnen zuerst untereinander aus. Neben der direkten Klärung in der Ausbildung sei die Leiterin ansonsten die nächste Ansprechperson. Ein Grund dafür sei, dass die Leiterin

nun auch die EEA-MultiplikatorInnen-Ausbildung absolviere: „Also da merkt man einfach, dass die auch voll dahinter steht.“ (P7, 64). Bereits vor der Ausbildung wurde die Kommunikation mit der Leitung als anregend empfunden, weshalb auch nicht der Wunsch nach einer Veränderung besteht: „Also gerade mit der Leitung haben wir immer einen guten Austausch gehabt. Das war immer schon. Die war immer schon offen für Vorschläge“ (P1, 40). Wenn jedoch über die Arbeit in den Gruppen hinausgehende Angelegenheiten geklärt werden müssen, beklagen die Pädagoginnen, dass der Dialog mit dem Träger oftmals ein langwieriger Prozess sei. Eine Pädagogin beschreibt: „Wir reden im Team, aber von weiter oben bekommen wir da nicht wirklich Antworten.“ (P5, 44). Als unterstützend für den Umsetzungsprozess würden es die Pädagoginnen sehen, wenn auf ihre Anfragen, beispielsweise bezüglich benötigter Ressourcen, zeitnah eingegangen würde.

Allgemein wünschen sich die Pädagoginnen sichtbaren Einsatz vom Träger, durch die dessen Unterstützung des Projektes zum Ausdruck gebracht wird: „Ich meine er steht dahinter, aber er lässt es uns nicht spüren. Er müsste mehr mittendrin stehen. Oder irgendwen haben, der mittendrin steht.“ (P5, 219). Letzteres könne jetzt in Form der MultiplikatorInnenausbildung der Leiterin geschehen. Doch auch für diese sei es bislang schwierig, von den Verwaltungsebenen Antworten auf Fragen bezüglich des EEA zu erhalten. Aus diesem Grund habe sie das Gefühl, die Pädagoginnen nicht angemessen unterstützen zu können: „Was ganz eine blöde Situation ist, wenn du als Leitung dann eben von allen Seiten die Fragen kriegst, [...] Und du eigentlich nur da stehst und sagst: ‚Du, ich weiß nicht mehr als ihr‘“ (L, 40).

Nach Diller und Schelle (2009) sind Offenheit, der Zusammenhalt und der gegenseitige Austausch im Team maßgeblich für die erfolgreiche Umsetzung des EEA. Diese Grundvoraussetzungen einer zufriedenstellenden Zusammenarbeit scheinen hier im Team bereits in großen Teilen gegeben zu sein. Dennoch ist im Verlauf des Umsetzungsprozesses weiterhin Teamentwicklung nötig (Sommer-Himmel, 2012). Diese scheint vor allem hinsichtlich des positiven Blicks, der sich der sich auf alle Beteiligten und somit auch die MitarbeiterInnen beziehen soll, relevant (Lepenes, 2007). Neben der engen Zusammenarbeit im Team nimmt der Literatur nach die Leitung die wichtigste Rolle in der Unterstützung der PädagogInnen ein. In der Zusammenarbeit mit der Leitung scheint im vorliegenden Fall wenig Bedarf für Veränderungen zu bestehen.

Vielmehr besteht vordringlich die Notwendigkeit, die Rolle des Trägers im Prozess zu klären und die Zusammenarbeit zu verbessern, um Entscheidungsprozesse zu beschleunigen (Diller & Schelle, 2009; Meyer-Ulrich et al., 2008). Da zu diesem Zeitpunkt das Projekt noch nicht weit genug fortgeschritten ist und entsprechende Arbeitsweisen folglich noch nicht thematisiert wurden, ist schließlich der Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren und Netzwerkpartnern in Zukunft erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen.

8.4 Beobachtung und Dokumentation

Bereits vor der Ausbildung war die Beobachtung der Kinder den Pädagoginnen nach ein zentraler Aspekt des elementarpädagogischen Arbeitsalltags, weshalb ihnen die Grundlagen bekannt und sie bezüglich der Durchführung grundsätzlich optimistisch sind. Das bisherige Vorgehen bei Beobachtung und Dokumentation wurde nach Aussage der Pädagoginnen in den einzelnen Gruppen individuell gestaltet. Dabei werden Beobachtungen als eher spontan beschrieben und die Dokumentation als formlos, wobei oftmals Beobachtungen nur besprochen und nicht schriftlich festgehalten worden seien. Als Grund beschreiben die Pädagoginnen die Herausforderungen der Verschriftlichung:

Ich hab oft das Gefühl, [...] dass sozusagen die Schreibhemmung manchmal einfach so die Hürde ist, ja? Ich soll jetzt da was aufs Papier bringen. Und das soll jetzt vielleicht furchtbar gescheit sein oder furchtbar fachlich. Und wenn man dann aber das sagt: Ok, man spricht dann drüber, dann ist es irgendwie ganz einfach. (P7, 70)

Auch individuelle, an den Interessen und Bedarfen der Kinder orientierte Angebote habe es bereits vor der Ausbildung gegeben. Dies sei auf die heilpädagogisch-integrative Arbeit zurückzuführen, nach der ohnehin differenzierter mit den Kindern gearbeitet werde, um gezielt auf deren Bedürfnisse einzugehen. Jedoch seien diese Angebote bisher nicht systematisch erstellt worden, sondern vielmehr beiläufig aus der Reflexion des Alltagsgeschehens. Weiterhin seien die Angebote nicht dokumentiert worden. Die aus dem für den EEA entwickelten Beobachtungsverfahren resultierenden Veränderungen und Herausforderungen werden im Folgenden dargestellt und diskutiert.

Veränderungen

Die Erörterung der neuen Werkzeuge ist laut den Pädagoginnen in der Ausbildung bisher der einzige konkrete Bezug zur Praxis. Den Pädagoginnen sei das mit dem EEA

verbundene Beobachtungswerkzeug und die damit einhergehende Verschriftlichung und Dokumentation bisher unbekannt. Sie hatten keinen Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der neuen Werkzeuge. Anstatt diese einfach vorgesetzt zu bekommen, hätten sich die Pädagoginnen gewünscht, in die Planung der neuen Methode einbezogen zu werden. Im Voraus hätte das bis dahin praktizierte Vorgehen bei der Beobachtung und Dokumentation mit dem neuen Verfahren abgeglichen werden sollen, um zu eruieren, welche Aspekte übernommen werden können und ob veränderte Methoden nötig seien. Manche Pädagoginnen planen nun selbstständig, die altbewährten und neuen Beobachtungsweisen in Zukunft zu verbinden.

Durch das neue Verfahren werden Beobachtung und Dokumentation nach Meinung der Pädagoginnen einheitlicher und strukturierter: Wöchentlich solle ein Kind in den Fokus gestellt und nicht mehr nur von Pädagoginnen, sondern nun auch von Helferinnen der Gruppe beobachtet werden. Auf dieser Grundlage werde gemeinsam im Team ein individuelles Angebot geplant. Diese klaren Vorgaben, unterstützt durch die neuen Werkzeuge, werden als positiv empfunden und die Pädagoginnen erhoffen sich davon einen Nutzen in ihrer Arbeit:

[D]ie Dokumentation ist immer schon ein schwieriges Thema. Und jetzt – ich erhoff mir schon durch diese Art von Dokumentation vielleicht auch ein bisschen eine Erleichterung. [...] dass ich einfach komprimierter Sachen auf den Punkt bringen kann und vielleicht unnütze Sachen einfach auch dann wegfallen können. (P4, 152f.)

Wo bei Spontanbeobachtungen die Gefahr bestanden habe, ein Kind zu übergehen, bringe das Verfahren den Vorteil, dass sichergestellt sei, dass kein Kind ausgelassen werde. Jedoch äußern drei Pädagoginnen Bedenken, dass auf diese Weise Beobachtungen zur Akkordarbeit werden könnten, um den gesetzten Zeitplan einzuhalten.

Sie empfinden es deshalb als wichtig, weiterhin individuell und flexibel beobachten zu können:

[V]ielleicht braucht's auch bei einem Kind viel länger als eine Woche. [...] Und vielleicht gäbe es genau dann eine Situation, wo ich sage: Aber jetzt ist eigentlich das Kind – jetzt gibt's irgendwas. Weil, man muss ja diese ganzen Veränderungen in der Familie auch mit sehen. (P4, 84f.)

In Übereinstimmung mit der Literatur zeigen diese Ergebnisse, dass die Systematisierung und Strukturierung der pädagogischen Arbeit durch ein festgelegtes Beobachtungsverfahren eine unterstützende Wirkung für PädagogInnen hat (Edelmann, 2011; Vetter, 2012). Dennoch dürfen bisherige Arbeitsweisen nicht außer Acht gelassen werden. Stattdessen ist das neue Verfahren daran anzupassen, was durch die flexiblen Vorgaben des EEA ermöglicht wird. Hier sind, wie in allen Schritten des Transfers, die PädagogInnen an der Planung zu beteiligen (Flämig et al., 2009; Scheffer, 2008).

Herausforderungen

Die Pädagoginnen benennen mehrere Herausforderungen, die mit dem neuen Verfahren einhergehen. Zum einen wird sich in Zukunft die Aufgabenverteilung in den Teams ändern: Wo vorher die gruppenführende Pädagogin allein die schriftlichen Beobachtungen und Vorbereitungen übernommen habe, werden nun auch Assistentinnen und Helferinnen selbstständig beobachten und dokumentieren. Dass die Beobachtung von mehreren Fachkräften durchgeführt wird, empfinden die Pädagoginnen als verbindend und stärkend für das Team. Sie erhoffen sich von der Beobachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln auch eine Verbesserung der Qualität ihrer Arbeit. Schwierigkeiten, wie zum Beispiel größere Hemmungen bei der Verschriftlichung, werden durch das veränderte Vorgehen vor allem für die Helferinnen erwartet, die im Gegensatz zu den Pädagoginnen bisher nicht mit Beobachtung und Dokumentation vertraut seien. Um den Helferinnen ihre neuen Aufgaben zu veranschaulichen und ihnen eventuelle Vorbehalte zu nehmen, möchte die Leiterin das Verfahren nochmals mit ihnen aufarbeiten. Auch die Pädagoginnen achten darauf, dass die Helferinnen diesbezüglich unterstützt werden: „[W]ir holen sie dazu und bestärken sie und dadurch wird das sicher funktionieren“ (P5, 96). Die Leiterin begrüßt die Hilfestellung der Pädagoginnen: „Von den Pädagogen her find ich’s gut, weil sie jetzt intensiver über pädagogische Sachen mit den Helferinnen reden. [...] und dieses Eingebundensein, wirklich auch eingebunden sein, find ich nicht schlecht.“ (L, 97). Sie erhofft sich, dass die Helferinnen hierdurch auch ein tieferes Verständnis von und noch mehr Respekt für die Arbeit der Pädagoginnen entwickeln.

Als weitere Schwierigkeit in jeglichem Beobachtungsprozess ungeachtet des Verfahrens beschreiben die Pädagoginnen eine objektive Herangehensweise:

Ich glaube, dass Beobachtungen allgemein schwierig sind. Also, dass man sich da allgemein einfach schulen muss, [...] dass ich eben beobachte und nicht in-

terpretiere was ich jetzt sehe. Sondern dass ich wirklich schau: Was macht das Kind? Wie ist das Kind? Und nicht: Was glaube ich was das Kind macht? Also, dass da allgemein die Schwierigkeiten liegen. (P1, 136)

Die Pädagoginnen nehmen an, dass bereits vorhandene Erfahrungen mit Beobachtungen sowie ihre zusätzlichen Ausbildungen die Arbeit nach den neuen Verfahren und vor allem eine unvoreingenommene Herangehensweise erleichtern können. Daher mutmaßen sie, dass die Helferinnen mehr Schwierigkeiten bei der Umsetzung haben werde und dass das neue Verfahren z.B. für einen Regelkindergarten eine größere Herausforderung darstellen würde. Insgesamt sehen die Pädagoginnen die Umsetzung der neuen Vorgaben als Entwicklungschance an und erwarten einen bereichernden Lernprozess, bei dem vor allem das eigene Arbeiten reflektiert werden müsse, um Objektivität zu erreichen. So gehen sie davon aus, auch diese neue Tätigkeit meistern zu können.

Manche Pädagoginnen beschreiben nicht zuletzt die Dokumentation und Präsentation des individuellen Angebots als Herausforderung. Ihnen ist dabei noch nicht klar, was nach der Durchführung des individuellen Angebotes in der Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern geschehen soll. Dennoch sieht eine Pädagogin gerade der Dokumentation der Angebote positiv entgegen, weil sie sich hierdurch erhofft, den Ansatz gerade auch für Außenstehende greifbarer zu machen:

Also ich freu mich schon auf die Zeit wo die individuellen Angebote konkretisiert werden und das auch ohne Scheu dann auch so öffentlich präsentiert wird. [...] das wird für die Zukunft auch eher so ein bisschen so ein Durchbruch werden, wenn so die ersten Präsentationen dann auch da sind. (P7, 140)

Zwei Pädagoginnen äußern indessen Bedenken, ob es in einer integrativen Gruppe mit 15 Kindern, geschweige denn in einem Regelkindergarten mit größeren Gruppen zeitlich möglich sei, alle Kinder mindestens einmal im Jahr zu beobachten und das individuelle Angebot dann in die Jahres- und Gesamtplanung zu integrieren:

Man muss ja immer zwar das einzelne Kind sehen, aber das dann immer wieder in Verbindung bringen: Was heißt das für die ganze Gruppe? Und das ist natürlich da, weil man ja sagt: Interessen von einem Kind [sind] die beste Motivation für andere Kinder. (P4, 156)

In der Literatur wird eine längere Ausbildungszeit bezüglich der Beobachtungsverfahren vorgeschlagen. Auf Grundlage der Ergebnisse kann man es als wahrscheinlich an-

nehmen, dass eine solche Maßnahme auch im vorliegenden Fall den PädagogInnen eine vertiefte Auseinandersetzung mit den neuen Vorgehensweisen erlauben würde und somit Hindernisse bei der Umsetzung abgebaut würden (Laevers & Schlömer, 2007; Leu et al., 2007). So könnte zum einen eine dem positiven Blick entsprechende, wertfreie Herangehensweise verstärkt geübt werden (Eden & Staeger et al., 2011, Neuß, 2010b). Zum anderen könnte durch eine gründliche Auseinandersetzung mit allen Elementen des Verfahrens, von der Planung bis zum Einsatz in der Zusammenarbeit mit Eltern, vermieden werden, dass die Inhalte im Nachhinein nochmals aufgearbeitet werden müssen (Krieg et al., 2010; Müller, 2011). Auch wenn Teamarbeit wichtig ist, um sich bei der Umsetzung gegenseitig zu unterstützen, stellt sich abermals die Frage, ob die Ausbildung entsprechend der Ausbildungsstände und Vorerfahrungen der Auszubildenden hätte modifiziert werden sollen (Eden & Staeger et al., 2011; Eichrodt, 2008). Nicht zuletzt zeigt sich erneut, dass Rahmenbedingungen geklärt werden müssen, um den PädagogInnen für die Umsetzung des Verfahrens genügend Zeit einzuräumen.

8.5 Weitere Projektentwicklung und Ausblick

Aus den Interviews geht hervor, dass nach dem ersten Ausbildungsjahr im Vergleich zu der von Unsicherheiten und Bedenken geprägten Phase vor dem Projektstart die „Stimmung schon positiver geworden“ (P1, 111) ist, da den Pädagoginnen bewusst geworden ist, dass viele Elemente bereits bekannt sind und sich daher nicht die komplette Arbeitsweise ändern wird. Nichtsdestotrotz äußern einige Pädagoginnen aufgrund der vielen verbleibenden Unklarheiten immer noch Ängste vor einem möglichen Mehraufwand. Eine Pädagogin legt dar:

Ich glaube es ist immer noch viel Unsicherheit da. [...] Wie viel Arbeit wird das? Und wie viel wird dann bestimmt werden, wo wir selber nicht mit entscheiden können? Aber grundsätzlich glaube ich, ist so das Ding, dass wir alle sagen: Es geht in die Richtung, in die wir schon gearbeitet haben und ist quasi eine gute Weiterentwicklung von der Thematik her. (P3, 118)

So sehen sie die Umsetzung des EEA nun als einen Prozess, der sich langsam entwickeln muss, geleitet durch klare Zielvorgaben. Um zu vermeiden, dass Veränderungen erzwungen werden, nur, um den Ansatz für die Öffentlichkeit sichtbar zu machen, wünscht sich eine Pädagogin,

dass man nichts überstürzt, dass man alles sich gut überlegt. Und auch die Vorarbeit muss gut sein, damit man's umsetzen kann. [...] Also es muss schon sehr gut geplant sein. [...] das ist ein langsames Hineinwachsen, das nicht von heute auf morgen passieren kann. Dann hat man sicher mal Zeiten da geht's schneller, ja? Aber man darf nichts überhüdeln (lacht). (P5, 172)

Auch die Leiterin beschreibt den Prozess als ein „Erproben müssen“ (L, 61), in dem Dinge auch noch verbessert oder verändert werden können. In diesem Kontext gibt eine Pädagogin anderen Einrichtungen, die sich auf den Weg in Richtung EEA machen möchten mit auf den Weg,

dass es mehr braucht als zwei, drei Tagesmodule (lacht). Also und dass da ein Prozess passieren muss, wo alle eingebunden sind. Wo man Fragen stellen kann, Unsicherheiten aussprechen kann. Wo es einfach ein Prozess sein soll und nicht nur ein vorgeseztes Thema. (P6, 172)

Die Pädagoginnen hoffen, sich mit ihren bereits vorhandenen Ideen bezüglich der Umsetzung nun an der Gestaltung des Projektes beteiligen zu können: „Es ist ja spannend, wenn man vielfältige, verschiedene Ideen hat und die alle einfließen können. Also grundsätzlich denke ich mir: es ist ein super Projekt.“ (P4, 282). Nach dem ersten Ausbildungsjahr beschreiben sie das Projekt als spannend und blicken dessen weiteren Verlauf insgesamt mit positiver Erwartung entgegen.

Nach Eichrodt (2008) ist das Vorhandensein von Motivation und eine positive Einstellung seitens der PädagogInnen hinsichtlich der Umsetzung des EEA elementar für deren Gelingen. Diese Voraussetzungen sind den Ergebnissen nach in St. Isidor gegeben und können als wichtiger Indikator für eine erfolgreiche Etablierung des Ansatzes in der Einrichtung angesehen werden. Um die aufgeschlossene Haltung seitens der Auszubildenden aufrecht zu erhalten, sind Unsicherheiten weiterhin ernst zu nehmen und offen anzusprechen (Krieg et al., 2010). Darüber hinaus ist es insbesondere wichtig, dem Wunsch der PädagogInnen nach mehr Beteiligung nachzukommen (Meyer-Ulrich et al., 2008; Scheffer, 2008). Vor allem ist, wie bereits aus den Ergebnissen hervorgeht, der Transfer des EEA als sukzessiver Prozess zu betrachten (Diller & Schelle, 2009; Meyer-Ulrich, 2008).

9. Implikationen und Ausblick

Die Evaluation des ersten Jahres der Ausbildung nach dem Early Excellence Ansatz zeigt, dass der Transfer des Ansatzes auf den Kindergarten St. Isidor durch verschiedene Faktoren begünstigt wird. Zum einen bietet die Einrichtung durch ihre bestehende Einbindung in ein lokales Netz an Dienstleistungen gute Grundvoraussetzungen für die Arbeit nach dem EEA. Zum anderen hat die bisherige Ausbildung gezeigt, dass der EEA in vielerlei Hinsicht bereits im Einklang mit den aktuellen Arbeitsweisen steht bzw. auf Grund seines undogmatischen Rahmens flexibel daran angepasst werden kann. Auch wurden in der Ausbildung umfassend die theoretischen Grundlagen vermittelt. Im vorliegenden Fall trägt die daraus entstehende Erkenntnis, dass Arbeitsweisen sich ähneln, z.B. in der Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern oder bezüglich Beobachtung und Dokumentation, zur Akzeptanz des Ansatzes bei. Außerdem konnte auf diese Weise eine Identifikation der Auszubildenden mit dem EEA erreicht werden. Weiterhin können Arbeitsabläufe durch die Umsetzung des vermittelten Beobachtungsverfahrens verbessert werden. Nicht zuletzt wurde im Verlauf der Ausbildung die Motivation der Auszubildenden zur Umsetzung des EEA gesteigert.

Bereits aus der Literatur geht jedoch hervor, dass die Ausbildung nach dem EEA weit mehr leisten muss, als einen theoretischen Hintergrund für neue Arbeitsweisen zu schaffen. In der vorliegenden Arbeit wird dies unter anderem durch den geringen Fortschritt der praktischen Umsetzung der Ausbildungsinhalte nach dem ersten Projektjahr bestätigt. Es werden folglich in sechs Bereichen Modifikationen für die Ausbildung vorgeschlagen, um den Auszubildenden die Umsetzung des EEA in die Praxis zu ermöglichen: (A) Verknüpfung von Theorie und Praxis; (B) Bedarfsgerechte Anpassung der Ausbildung; (C) Ressourcen und Rahmenbedingungen; (D) Überblick und Vertiefung; (E) Interaktion und Kooperation; (F) Beteiligung der Auszubildenden.

(A) Verknüpfung von Theorie und Praxis. Nur indem die theoretischen Inhalte des EEA kontinuierlich in Bezug zu deren praktischer Umsetzung gesetzt werden, kann der Transfer auf die Einrichtung erfolgreich stattfinden. Idealerweise verfügen ReferentInnen selbst durch elementarpädagogische Praxiserfahrung über ein tiefes Verständnis des Arbeitsfeldes. Weiterhin ist es wichtig, die Verbindung von Theorie und Praxis zu thematisieren und dabei den Gestaltungsspielraum innerhalb des flexiblen Rahmens des

EEA zu nutzen. Vor allem muss hierbei eine Verbindung zu bisherigen Arbeitsweisen hergestellt bzw. an diese angeknüpft werden, um Bereiche, in denen Veränderungen stattfinden, abzugrenzen. Durch die aktive Mitgestaltung der Umstellung durch die Auszubildenden kann sichergestellt werden, dass der EEA den Ressourcen der Einrichtung und der MitarbeiterInnen entsprechend an das bisherige Konzept angepasst wird. Nicht zuletzt ist eine zeitnahe Umsetzung der Ausbildungsinhalte in die Praxis zu unterstützen.

(B) Bedarfsgerechte Anpassung der Ausbildung. Es ist wichtig, die Ausbildung angepasst an die Bedarfe der Auszubildenden zu gestalten. Hierbei sind die Wissensstände und Vorerfahrungen der Beteiligten in die Planung mit einzubeziehen, um eine umfassende Auseinandersetzung mit den Inhalten zu ermöglichen und einen Mehraufwand durch notwendige Aufarbeitung zu vermeiden. Dies kann auch die Anpassung des zeitlichen Umfangs einzelner Module beinhalten.

(C) Ressourcen und Rahmenbedingungen. Die für die Realisierung des Ansatzes zur Verfügung stehenden Ressourcen und Rahmenbedingungen müssen eruiert werden, um im Austausch zwischen MitarbeiterInnen, Leitung und Träger Handlungs- und Entscheidungsspielräume der Beteiligten zu bestimmen. Hierzu ist bereits zu Beginn des Projektes eine Ist-Analyse nötig, um Defizite und Potenziale aufzudecken. Weiterhin sind zeitliche Aspekte zu klären: Die Durchführung der Ausbildungsmodule ist im Sinne der Auszubildenden zu gestalten, um einen inadäquaten Mehraufwand für die Betroffenen zu vermeiden und deren Motivation zu steigern. Für die Realisierung ist von den Beteiligten gemeinsam ein zeitlicher Rahmen als Richtschnur zu erstellen. Dabei sind auch zusätzlich zeitliche Ressourcen bereitzustellen, um den MitarbeiterInnen die Umsetzung des EEA zu ermöglichen.

(D) Überblick und Vertiefung. Für die Auszubildenden ist es wichtig, dass ihnen der Rahmen des Projektes von Beginn an deutlich vermittelt und klare Zielvorgaben festgesetzt werden, wodurch Unsicherheiten bezüglich der Durchführung beseitigt und die Umsetzung erleichtert werden. Hierzu muss bereits in einem frühen Stadium der Ausbildung ein Überblick über das Gesamtkonzept des EEA geschaffen und ein Grundverständnis für dessen Inhalte entwickelt werden. Im weiteren Verlauf der Ausbildung muss dann eine tiefer gehende Beschäftigung mit den Grundprinzipien des EEA erfol-

gen. Indem jeweils einzelne Aspekte und deren praktische Umsetzung in den Fokus gestellt werden, wird sichergestellt, dass die mit dem EEA verbundene Haltung und Handlungsweisen von den Auszubildenden internalisiert werden. Hierzu ist vor allem Selbstreflexion sowie gemeinsame Reflexion im Team nötig.

(E) Interaktion und Kooperation. Für die Umsetzung des EEA ist eine gute Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen wichtig. Zum einen ist die intensive Kooperation der Auszubildenden untereinander wichtig, um Arbeitsweisen abzustimmen und ein einheitliches Verständnis des Ansatzes zu erreichen. Um die Umsetzung in der Praxis voranzutreiben, muss weiterhin die Aufgabenverteilung diskutiert und konkretisiert werden. Diese Prozesse können durch aktive Teamentwicklung gefördert werden. Zum anderen ist eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Führungsebenen nötig. Im vorliegenden Fall betrifft dies vor allem die Kooperation mit dem Träger. Wichtig ist dabei, die Rolle des Trägers im Umstellungsprozess zu klären, um Entscheidungswege abzukürzen.

(F) Beteiligung der Auszubildenden. Die Beteiligung der Auszubildenden ist für eine passgenaue Umsetzung des EEA essenziell. Indem Unsicherheiten ernst genommen werden, wird einer Abwehrhaltung vorgebeugt und die Motivation der Beteiligten gesteigert. Die Beteiligung hat dabei in allen Phasen des Projektes stattzufinden, also bereits vor der eigentlichen Ausbildung zu beginnen. Die Einbeziehung der Auszubildenden wird am besten erreicht zum einen durch verstärkte und gezielt auf den Ansatz gerichtete Diskussionen und Reflexionen im Team sowohl innerhalb als auch außerhalb der Ausbildungsmodule. Zum anderen muss der direkte Austausch mit der Leitungs- und Trägerebene ermöglicht werden, um Entscheidungsfreiräume und die Rollen der einzelnen Beteiligten zu eruieren.

Auf Grund der Betrachtung eines einzelnen Falls, der sich aus einer kleinen Anzahl an ausschließlich weiblichen Befragten zusammensetzt, wird kein Anspruch auf Generalisierbarkeit der Ergebnisse erhoben. Auch wenn in der qualitativen Forschung Generalisierungen grundsätzlich möglich sind, gelten die Ergebnisse nur für solche Situationen, die in gewisser Weise mit der Forschungssituation vergleichbar sind (Lamnek, 2010; Bortz & Döring, 2006). Dennoch kann diese Erhebung auch anderen Einrichtungen Impulse für ihre Entwicklung geben und außerdem als Vorbereitung für weitere, differen-

ziertere Forschung dienen, um zum Beispiel Richtlinien für die Ausbildung nach dem EEA, ausgerichtet an den Bedarfen der Auszubildenden, zu entwickeln.

Aus den Ergebnissen gehen dabei bereits verschiedene Gesichtspunkte hervor, unter denen die Ausbildung zukünftig untersucht werden sollte. Hervorzuheben sind hier vor allem drei Aspekte: Zum einen muss überprüft werden, welchen Einfluss die heilpädagogisch-integrative Arbeitsweise der PädagogInnen auf die Ergebnisse bzw. auf die Bedarfe bezüglich der Ausbildung hat und welche Ansprüche an die Ausbildung aus der Arbeit nach anderen elementarpädagogischen Ansätzen hervorgehen. Obwohl aus den Ergebnissen Empfehlungen für den weiteren Verlauf der Ausbildung abgeleitet werden können, sind außerdem die hier nicht berücksichtigten Elemente der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und der Gemeinwesenorientierung in einer weiteren Untersuchung näher zu beleuchten. Da der Transfer des EEA in St. Isidor während des ersten Ausbildungsjahres nur mäßig fortgeschritten ist, muss nicht zuletzt erhoben werden, welche zusätzlichen Bedarfe bezüglich der Ausbildung sich für die Auszubildenden aus der Weiterführung der Umsetzung ergeben.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass auch die Umsetzung aller genannten Empfehlungen in der Ausbildung keine Garantie dafür ist, dass die Etablierung des EEA in einer Einrichtung gelingen wird. Wenn sich allerdings alle Beteiligten stets vergegenwärtigen, dass es sich beim Transfer des EEA um einen langsamen Prozess handelt, der ständiger Veränderung unterliegt, dessen Erfolg nicht in der Geschwindigkeit gemessen werden kann, mit der Veränderungen durchgesetzt werden können, und an dem alle Beteiligten wachsen können, können die Erfolgsaussichten als gut eingeschätzt werden.

Literaturverzeichnis

- Bamler, V., Schönberger, I. & Wustmann, C. (2010). *Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Bamler, V., Werner, J. & Wustmann, C. (2010). *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2009). *Eltern-Kind-Zentren in Hamburg. Bericht der Evaluation 2008/09*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.
- Behse-Bartels, G. (2010). Zielgruppe(n) Eltern - Differenzierung als Grundlage professionellen Handelns im qualitätsorientierten Bildungsmanagement. In M. R. Textor (Hrsg.), *Kindergartenpädagogik. Online Handbuch*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1636.html> [zuletzt geprüft am 20.12.2015].
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Integrierte Angebote zur frühkindlichen Betreuung in der Praxis: Eine Evaluation der Early Excellence Centers in England. In K. Altgeld & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik* (S. 179–204). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertram, T., Pascal, C., Bokhari, S., Gasper, M. & Holtermann, S. (2002). *Early Excellence Centre Pilot Programme. Second Evaluation Report 2000-2001*. Nottingham: DfEE Publications.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Berlin: Springer Medizin Verlag.
- Brandau, H. (2009). Die Zukunft der Arbeit mit Eltern: Inklusion als Leitbild von Teilhaben und Beitragen oder: "Lasst kein Kind zurück - und auch keine Eltern". In J. Scheipl, P. Rossmann & A. Heimgartner (Hrsg.), *Partizipation und Inklusion in der sozialen Arbeit* (Bd. 9, S. 141–153). Graz: Grazer Universitäts-Verlag.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burdorf-Schulz, J. (2003). *Kinder- und Familienzentrum – Schillerstraße in Berlin. Das erste Early Excellence Centre in Deutschland. E&C-Zielgruppenkonferenz: Familien im Zentrum – Integrierte Dienste im Stadtteil*. Dokumentation der Veranstaltung vom 11. und 12. Dezember 2003. Verfügbar unter <http://www.eundc.de/pdf/61012.pdf> [zuletzt geprüft am 20.12.2015].
- Burdorf-Schulz, J. (2005). Das Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße - Aufbau eines ersten Early Excellence Centres in Berlin. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.),

- Konzepte der Elternbildung. Eine kritische Übersicht* (S. 187–198). Opladen: Budrich.
- Burdorf-Schulz, J. (2007). "Ein Ziel - unterschiedliche Wege". Eltern in die Lernprozesse ihrer Kinder einbeziehen. In S. Hebenstreit-Müller (Hrsg.), *Early Excellence: der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell* (Bd. 10, S. 87–107). Berlin: Dohrmann.
- Charlotte Bühler-Institut (im Auftrag der Bundesländer Österreichs) (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien.
- Daum, J. (2010). Beobachten, Dokumentieren und Fördern. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (1. Aufl., S. 209–217). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Deinet, U. (2013). Sozialraumorientierung als Konzeptionsentwicklung. Vom einrichtungszentrierten Blick zum Lebensweltbezug. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (9), 8–12.
- Detert, D. (2015). Beteiligung von Eltern an den Bildungsprozessen von Kindern. In H. Engelhardt (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Familienzentrum. Voraussetzungen, Strukturen, Konzepte und Praxisbeispiele* (S. 84–98). Freiburg: Herder.
- Detert, D., Rückert, N., Bremer-Hübler, U., Asche, E. & Ullrich, S. (2012). *Wirkfaktoren von Familienzentren mit Early Excellence Ansatz. Wissenschaftliche Evaluation der bestehenden und sich entwickelnden Familienzentren in Hannover und Region*. Abschlussbericht. Hannover: Hochschule Hannover.
- Diller, A. & Schelle, R. (2009). *Von der Kita zum Familienzentrum. Konzepte entwickeln - erfolgreich umsetzen*. Freiburg, Br: Herder.
- Diller, A. (2006). *Eltern-Kind-Zentren. Grundlagen und Rechercheergebnisse*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Diller, A. (2010). Familienzentren und Co. Veränderte Organisationsformen und ihr Beitrag zur Veränderung des Verhältnisses von familialer und öffentlicher Erziehung. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (Bd. 25, S. 137–152). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Diller, A. (2012). Familienzentren. In K.-P. Horn, S. Iske & C. Adick (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Bd. 1, S. 392–393). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drosten, R. (2015). *Familienzentren - von der Idee zum Konzept: Ganzheitliche Unterstützungsstrukturen für Familien entwickeln*. Hamburg: disserta Verlag.

- Durand, J., Eden, H. & Staege, R. (2011a). Early Excellence. Ein Konzept und seine Praxis. *KiTa aktuell MO* (1), 9–11.
- Durand, J., Eden, H. & Staege, R. (2011b). Early Excellence - ein Konzept und seine Praxis. Das Kind individuell fördern - Die Bedeutung des individuellen Angebots im Berliner EEC Konzept. *KiTa aktuell MO* (6), 148–150.
- Durand, J., Eden, H. & Staege, R. (2011c). Early Excellence - ein Konzept und seine Praxis. Kinder und ihre Familien stärken - Die Zusammenarbeit mit Eltern im EEC Konzept Berlin. *KiTa aktuell MO* (7/8), 176–178.
- Edelmann, K. (2011). Schemas - Der mögliche Stellenwert eines Analyseinstruments frühkindlicher Lernprozesse im Beobachtungssystem EEC. In N. Kölsch-Bunzen (Hrsg.), *Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart* (S. 53–69). Berlin: Dohrmann.
- Eden, H., Durand, J. & Staege, R. (2011). Early Excellence - ein Konzept und seine Praxis. Neue Wege der Zusammenarbeit. *KiTa aktuell MO* (3), 4–6.
- Eden, H., Staege, R. & Durand, J. (2011). Early Excellence - die Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation. Das Lernen des Kindes in den Blick nehmen - Die Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation im Berliner EEC-Konzept. *KiTa aktuell MO* (4), 89–91.
- Eichrodt, A. (2008). *Innovationswerkstatt Kita. Transferprozesse des Early-Excellence-Modells* (Bd. 11). Berlin: Dohrmann.
- Engelhardt, H. (2015a). Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in und um Familienzentren. In H. Engelhardt (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Familienzentrum. Voraussetzungen, Strukturen, Konzepte und Praxisbeispiele* (S. 129–139). Freiburg: Herder.
- Engelhardt, H. (2015b). Vernetzung und Kooperationen: Potenziale einer trägerübergreifenden Zusammenarbeit. In H. Engelhardt (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Familienzentrum. Voraussetzungen, Strukturen, Konzepte und Praxisbeispiele* (S. 51–63). Freiburg: Herder.
- Flämig, K., Leu, H. R. & Musketa, B. (2009). *Bildungs- und Lerngeschichten für Kinder mit besonderem Förderbedarf*. Weimar: Verlag Das Netz.
- Geissler, C., Giener-Grün, A., Karber, A. & Wustmann, C. (2011). Elementarpädagogische Diskurse in Österreich. In R. Mikula & H. Kittl-Satran (Hrsg.), *Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 69–88). Graz: Leykam.
- Gernhardt, A. & Borke, J. (2015). Die Familiensprechstunde: Ein Beratungskonzept für die Kita. In H. Engelhardt (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Familienzentrum. Voraussetzungen, Strukturen, Konzepte und Praxisbeispiele* (S. 153–159). Freiburg: Herder.

- Gesemann, F., Schwarze, K. & Nentwig-Gesemann, I. (2015). *Ergebnisse der Evaluation des Landesprogramms „Berliner Familienzentren“*. Berlin: Institut für Demokratische Entwicklung.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gleich, J. M. & Haupt, U. (2009). Die Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen für Kinder zu Familienzentren. In J. M. Gleich (Hrsg.), *Familie heute. Aktuelle Lage, Orientierungen und Hilfestellungen* (S. 147–165). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hebenstreit-Müller, S. (2008). Early Excellence: Modell einer Integration von Praxis-Forschung-Ausbildung. In S. Rietmann & G. Hensen (Hrsg.), *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell* (S. 237–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hebenstreit-Müller, S. (2013). *Beobachten lernen - das Early Excellence Modell* (Bd. 14). Berlin: Dohrmann.
- Hebenstreit-Müller, S. (Hrsg.)(2007). *Early Excellence: der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell* (Bd. 10). Berlin: Dohrmann.
- Herrenbrück, S., Kägi, S. & Müller, J. (2013). Frühkindliche Bildung und Erziehung – Pädagogische Haltung und notwendige Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit in einem sich wandelnden Feld. In K. Blaha, C. Meyer, H. Colla & S. Müller-Teusler (Hrsg.), *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln* (S. 137–159). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hess, S. (2010). Themen, Methoden und Haltungen in der Zusammenarbeit mit Eltern. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (1. Aufl., S. 275–284). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hofmann-Röder, B. (2013). Eltern befragen - Qualität überprüfen. Erkenntnisse zu Bedarf und Zufriedenheit gewinnen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (9), 13–15.
- Kieselhorst, M. (2015). Organisationsentwicklung in Familienzentren. In H. Engelhardt (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Familienzentrum. Voraussetzungen, Strukturen, Konzepte und Praxisbeispiele* (S. 147–151). Freiburg: Herder.
- Klocker, G. & Mennel-Kopf, H. (2011). *Kinder- und Familienzentren - Familientreffpunkte in Vorarlberg. Handreichung für Gemeinden und Betreiber*. Bregenz: Amt der Vorarlberger Landesregierung.

- Knauer, R., Rehmann, Y. & Schorn, A. (2011). Familienzentren als neue Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen. *KiTa aktuell ND* (9), 202–204.
- Knauf, H. (2009). Zwischen Aufbruch und Abbau - Elementarpädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. In H. Knauf (Hrsg.), *Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung* (S. 164–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kobelt Neuhaus, D. (2008). Das Team als Thema im Kinder- und Familienzentrum. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (6), 6–7.
- Kobelt Neuhaus, D. (2013). Familienzentren als sozialpädagogische Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen im Sozialraum. *Jugendhilfe* (3), 189–197.
- Koch, B. (2013a). Die Qualifikation des Kindergartenpersonals in Österreich - Ist-Stand und Perspektiven. In C. Wustmann, A. Karber & A. Giener (Hrsg.), *Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive* (Bd. 20, S. 171–194). Graz: Grazer Universitäts-Verlag.
- Koch, B. (2013b). Elementarpädagogische Forschung in Österreich - Ein Überblick. In C. Wustmann, A. Karber & A. Giener (Hrsg.), *Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive* (Bd. 20, S. 13–22). Graz: Grazer Universitäts-Verlag.
- Kölsch-Bunzen, N. (2011b). Aspekte von Early Excellence - eine Einführung. In N. Kölsch-Bunzen (Hrsg.), *Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart* (S. 15–40). Berlin: Dohrmann.
- Kölsch-Bunzen, N. (Hrsg.)(2011a). *Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart*. Berlin: Dohrmann.
- Krieg, E., Meinig, B. & Wustrack, S. (2010). *Von der Kindertagesstätte zum Familienzentrum. Entwicklungen und Herausforderungen für die Praxis* (Bd. 18). Hannover: Blumhardt-Verlag.
- Kühnl, B., Huber, B. & Obak, G. (2013). Hilfen aus einer Hand – Übergänge zwischen Erziehungsberatung und Familienzentrum aus der Sicht ihrer Nutzer. *Praxis der Kinderpsychologie*, 62 (1), 47–60.
- Laevers, F. & Schlömer, K. (2007). *Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder* (Dt. Ausg. K. Schlömer). Erkelenz: Berufskolleg Erkelenz Fachschule für Sozialpädagogik.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lepenies, A. (2007). Der positive Blick auf das Kind: Die "Pädagogischen Strategien" des "Early-Excellence"-Ansatzes. In S. Hebenstreit-Müller (Hrsg.), *Early Excellence: der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell* (Bd. 10, S. 51–62). Berlin: Dohrmann.

- Leu, H. R. (2009). Beobachtung in der Praxis. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (2. Aufl., S. 232–243). Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen* (2. Aufl.). Weimar: Verlag das Netz.
- Lipp-Peetz, C. & Seehausen, H. (2012). Lernen vor Ort. *KiTa aktuell spezial* (1), 39–41.
- Lorber, K. & Neuß, N. (2010). Berufswissen von Elementarpädagoginnen. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (1. Aufl., S. 18–28). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meinsen, S. (2008). Von der Betreuungseinrichtung zum Familienzentrum Den Wandel erfolgreich gestalten. In S. Rietmann & G. Hensen (Hrsg.), *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell* (S. 169–181). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer-Ulrich, G. (2008). *Familienzentren NRW: Qualitative Ergänzungsstudien zur Weiterentwicklung von Einrichtungen nach der Pilotphase. Arbeitsbericht 6 der wissenschaftlichen Begleitung*. Berlin: Pädagogische Qualitäts-Informationssysteme gGmbH.
- Meyer-Ulrich, G., Schilling, G. & Stöbe-Blossey, S. (2008). *Der Weg zum Familienzentrum - Eine Zwischenbilanz der wissenschaftlichen Begleitung*. Berlin: Pädagogische Qualitäts-Informationssysteme gGmbH.
- Meyn, K. & Walther, J. (2014). Der "Kindergarten" im Wandel: Aktuelle Rahmenbedingungen und Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen. In F. Dieckreder, S. M. Koschmider & M. Sauer (Hrsg.), *Kita-Management. Haltungen - Methoden - Perspektiven* (S. 11–29). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, H. (2011). Eltern als Experten ihrer Kinder im Early Excellence Ansatz. In R. Sommer-Himmel & T. Brandl (Hrsg.), *Aus der Hochschule in die Praxis - Bildungsansätze im Kita-Alltag* (S. 97–113). Berlin: Logos-Verlag.
- Musiol, M. (2008). Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtung* (4. Aufl., S. 285–299). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Neuß, N. (2010a). Bildung und Lernen in der frühen Kindheit. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (1. Aufl., S. 129–146). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Neuß, N. (2010b). Pädagogisches Verstehen und Handeln. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (1. Aufl., S. 82–92). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. Verfügbar unter http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-ii_9789264035461-en# [zuletzt geprüft am 20.12.15].
- OECD (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiiqualitytoolboxforecec.htm> [zuletzt geprüft 20.12.2015].
- OFSTED (2004). *Children at the Centre. An Evaluation of Early Excellence Centres*. Manchester: OFSTED.
- Pascal, C., Bertram, T., Gasper, M., Mould, C., Ramsden, F. & Saunders, M. (2001). *Research to Inform the Evaluation of the Early Excellence Centres Pilot Programme*. London: Department for Education and Employment.
- Pausewang, F. (2013). Partizipation und Zukunftsfähigkeit. In M. R. Textor (Hrsg.), *Kindergartenpädagogik. Online Handbuch*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2266.html> [zuletzt geprüft 20.12.2015]
- Pen Green Centre Team. (2004). Schemata - Kindliche Verhaltensmuster. Eine Informationsbroschüre für Eltern und Erzieher/innen. In S. Hebenstreit-Müller (Hrsg.), *Kinderbeobachtung in Kitas. Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin* (Bd. 6, S. 62–66). Berlin: Dohrmann.
- Peucker, C. & Riedel, B. (2004). *Häuser für Kinder und Familien. Recherchebericht*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V..
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Pugh, G. (2003). Children's Centres and Social Inclusion. *Education Review*, 17 (1), 23–29.
- Refle, G. & Voigtländer, C. (2012). Eltern schätzen und stärken - Die Kita als Lernort für Familie gestalten. *KiTa aktuell spezial* (1), 14–15.
- Riedel, B. (2012). Early Excellence Centres. In K.-P. Horn, S. Iske & C. Adick (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Bd. 1, S. 293). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rietmann, S. (2013). Interdisziplinäre Netzwerke als Zukunftsmodell in der Tagesbetreuung. In H. Wulfekühler, S. Wiedebusch, S. Maykus, S. Rietmann & M. Renic (Hrsg.), *Interprofessionalität in der Tagesbetreuung* (S. 41–50). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Scheffer, D. (2008). Individuell Motivieren. Herausforderungen an Leitung und Fachkräfte im Familienzentrum. In S. Rietmann & G. Hensen (Hrsg.), *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell* (S. 203–221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schenk, A. (2015). Prävention und Kinderschutz am Beispiel des Programms Familienzentren in Hannover. In H. Engelhardt (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Familienzentrum. Voraussetzungen, Strukturen, Konzepte und Praxisbeispiele* (S. 164–176). Freiburg: Herder.
- Schlevogt, V. (2008). Regiestelle, Management und Personalentwicklung. Anforderungen an Leitung und Fachkräfte beim Aufbau von Familienzentren. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (6), 24–27.
- Schlevogt, V. (2012). KiFaz, Eltern-Kind-Zentrum oder Haus der Familie. *KiTa aktuell spezial* (1), 6–8.
- Schlevogt, V. (2013). Ins Gespräch kommen. Methoden der Bedarfserhebung und Sozialraumanalyse. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (8), 16–19.
- Schönberger, K. (2011). Der qualitative Weg zu einer quantitativen Befragung. In N. Kölsch-Bunzen (Hrsg.), *Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart* (S. 69–90). Berlin: Dohrmann.
- Schreiber, N. & Tietze, W. (2008). *Familienzentren NRW: Familienzentren im Entwicklungsprozess Die Perspektive von Einrichtungen und Eltern. Arbeitsbericht 1 der wissenschaftlichen Begleitung*. Berlin: Pädagogische Qualitäts-Informationssysteme gGmbH.
- Schwarz, J. (2012). Der weiteste Weg beginnt mit dem ersten Schritt. *KiTa aktuell spezial* (1), 25–26.
- Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2009). Individuelle Förderung in Kindertagesstätten Begründungen, Ziele, Herausforderungen. In M. R. Textor (Hrsg.), *Kindergartenpädagogik. Online Handbuch*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2005.html> [zuletzt geprüft am 20.12.2015].
- Sommer-Himmel, R. & König, J. (Hrsg.)(2012). *Familienzentren - Entwicklungsperspektiven, Standards und Evaluationsergebnisse*. Berlin: Logos.
- Sommer-Himmel, R. (2012). Grundlagen und Voraussetzungen zur Arbeit in Familienzentren in Nürnberg. In R. Sommer-Himmel & J. König (Hrsg.), *Familienzentren*

- *Entwicklungsperspektiven, Standards und Evaluationsergebnisse* (S. 15–30). Berlin: Logos.
- Statistik Austria & Österreichischer Städtebund (2014). *Österreichische Städte in Zahlen 2014*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (Hrsg.)(2013). *Familien- und Haushaltsstatistik. Ergebnisse der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung*. Wien: Herausgeber.
- Statistik Austria (Hrsg.)(2014). *Migration und Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2014*. Wien: Herausgeber.
- Stöbe-Blossey, S. (2011). *Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Eine Zwischenbilanz*. IAQ-Report 2011-06. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen.
- Stöbe-Blossey, S. (2014). Familienzentren - Vom Pilotprojekt zur Daueraufgabe. *KiTa aktuell NRW* (1), 14–16.
- Stöbe-Blossey, S., Mierau, S. & Tietze, W. (2009). Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum - Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 105–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strätz, R. (2011). Viele junge Familien haben es heute bestimmt nicht leicht. *KiTa spezial* (1), 39–42.
- Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.)(2005). *Konzepte der Elternbildung. Eine kritische Übersicht*. Opladen: Budrich.
- Vandenbussche, E., Laevers, F. & Schlömer, K. (2009). *Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuener Engagiertheitsskala* (Dt. Ausg. K. Schlömer). Erkelenz: Berufskolleg Erkelenz, Fachschule für Sozialpädagogik.
- Vetter, A. (2012). *Familienzentren nach dem Early Excellence Konzept. Praktische Umsetzung in einem Stadtteilprojekt*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Wehinger, U. (2005). Einblick in die Arbeit des Pen Green Centre, England. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung. Eine kritische Übersicht* (S. 175–186). Opladen: Budrich.
- Whalley, M. (2007). *Involving Parents in Their Children's Learning* (2. Aufl.). London: Paul Chapman Publishing.
- Wilke, F. (2004). Schemata. Eine Theorie kindlicher Bildungsprozesse. In S. Hebenstreit-Müller (Hrsg.), *Kinderbeobachtung in Kitas. Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin* (Bd. 6, S. 46–61). Berlin: Dohrmann.
- Wulfekühler, H. (2013). Grundlagen interprofessioneller Zusammenarbeit in der Kinderbetreuung. In H. Wulfekühler, S. Wiedebusch, S. Maykus, S. Rietmann & M.

- Renic (Hrsg.), *Interprofessionalität in der Tagesbetreuung* (S. 51–88). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wüst, J. (2012). Kinder und Familienzentren als Knotenpunkt im kommunalen Netzwerk rund um die Familie. *KiTa aktuell spezial* (1), 16–18.
- Wüst, R. & Wüst, J. (2010). Der Professionelle Umgang mit Kindern. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (1. Aufl., S. 168–178). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Wüstenberg, W. (2012). Berufsbegleitende Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften in der Tagesbetreuung von Kinder- und Familienzentren. *KiTa aktuell spezial* (1), 36–38.
- Wustmann, C. (2012). Wissen - Können - Tun. Über Haltung und Handeln im elementarpädagogischen Bereich. In A. Holzinger (Hrsg.), *Frühe Bildung. Projekte, Befunde, Perspektiven* (Bd. 2, S. 61–76). Graz: Leykam.
- Wustmann, C., Bodi, O., Gerhart, H. & Geißler, C. (2010). *Wissen, was so los ist! Mit Kindergartenleiterinnen reden und Bedarfe ermitteln*. Graz: Land Steiermark. Verfügbar unter http://www.plattform-educare.org/2011/Wissen%20was%20los%20ist_Endversion%20Studie%20Wustmann%20Dez%202010.pdf [zuletzt geprüft am 20.12.2015].

Anhang

Anhang A - Interviewleitfaden

Einführung

Vorweg: Information zum Thema, Verwendung der Daten, Datenschutz, Anonymität, Aufzeichnung

Zum Einstieg würde ich gerne über ihren ersten Kontakt mit dem Early Excellence Ansatz hören:

1. Wann und wie haben Sie erfahren, dass in Ihrer Einrichtung die Arbeit nach dem Early Excellence Ansatz eingeführt werden soll und was waren Ihre ersten Gedanken dazu? Hatten Sie vorher schon von EE gehört?

Ausbildung und Voraussetzungen

Fragen allgemein zur Einführung des Early Excellence Ansatzes und zur bisherigen Ausbildung:

2. Hatten Sie bezüglich der Umsetzung des Ansatzes in Ihrer Einrichtung die Möglichkeit mit zu entscheiden? Wenn ja – wie?
 - 2.1. Wenn nein – wäre dies gewünscht gewesen? Wie ist die Entscheidung abgelaufen?
3. Was waren Ihre Gedanken nach dem ersten Ausbildungsmodul, also nach einer Einführung in den Early Excellence Ansatz?
4. Wurden die von Ihnen bereits praktizierten Arbeitsweisen und -abläufe in der Ausbildung berücksichtigt - und wenn ja, wie?
5. War es für Sie möglich, Ihre eigenen Erfahrungen, Ideen und Wünsche während der Ausbildung einzubringen – wenn ja, wie?
 - 5.1. Wie wurde darauf eingegangen?
 - 5.2. Hätten Sie sich denn gerne mehr eingebracht – wenn ja, an welchen Stellen?
6. Wie können Sie den zeitlichen Rahmen der Ausbildung realisieren? (neben normalem Arbeitsalltag?)

Umsetzung des Early Excellence Ansatzes

Nun würde ich gerne über die Umsetzung der Ausbildungsinhalte in die Praxis sprechen...

7. Wie wurden bzw. werden Ziele und Informationen bezüglich der Umsetzung vermittelt?
 - 7.1. Von wem? Leitung/Träger?
 - 7.2. Hat sich bezüglich des Austauschs seit der Ausbildung etwas geändert – wenn ja, was?
 - 7.3. Ist die Umsetzung des Ansatzes (in Ihrer Einrichtung) für Sie nachvollziehbar gestaltet?
 - 7.4. Wie gehen Sie bei Fragen oder Unklarheiten vor?
8. Was waren erste Schritte in der Umsetzung des EE-Ansatzes/des bisher Gelernten in den Arbeitsalltag Ihre Einrichtung?
 - 8.1. Worauf haben Sie bei der Umsetzung aufbauen können?
9. Wo oder was können Sie im Umsetzungsprozess mitgestalten?
 - 9.1. Würden Sie sich gerne mehr einbringen – wenn ja, wie?
10. Welche Inhalte haben in der Ausbildung gefehlt, für die (erfolgreiche) Umsetzung des EE-Ansatz in die Praxis?
 - 10.1. Welche Inhalte müssen für Sie noch aufgearbeitet werden?
11. Werden Sie in ihrer Arbeit von der Leitung/vom Träger unterstützt – wenn ja, wie?
 - 11.1. Wünschen Sie sich mehr Unterstützung – wenn ja, wo?
12. Hat sich in ihrer Rolle als Pädagogin etwas durch die Ausbildung verändert – wenn ja, was?
 - 12.1. Welche Herausforderungen gibt es für Sie aktuell in ihrer Arbeit bei dem Versuch den EEA umzusetzen?

Arbeit im Team

Nun würde ich gerne über die Arbeit im Team sprechen:

13. Hat sich durch die Ausbildung die Zusammenarbeit mit den anderen Pädagoginnen geändert – wenn ja, wie?
 - 13.1. (Wenn ja/nein,) wie gestaltet sich die Zusammenarbeit?
14. Haben sich durch die Ausbildung die anfallenden Aufgaben geändert – wenn ja, wie? (entfallene/zusätzlich?)
 - 14.1. Wie werden diese bewältigt?
 - 14.2. Wie unterstützen sich Kolleginnen gegenseitig? Gegenseitige Rückmeldungen?

- 14.3. Welche Punkte sind bezüglich der zeitlichen Ressourcen zu nennen?
- 14.4. Haben sich ihre eigenen Aufgaben geändert – wenn ja, wie?
- 15. Gibt es im Team einen Fachaustausch über den Ansatz?
 - 15.1. Wenn ja - wie findet die Auseinandersetzung mit dem Ansatz statt?
 - 15.2. Wenn nein – hätten sie gerne die Möglichkeit zum Austausch?
- 16. Wie war vor der Ausbildung allgemein die Stimmung im Team bezüglich der Umsetzung des EEA?
 - 16.1. Hat sich die Stimmung im Lauf des Projekts geändert – wenn ja, wie?

Arbeit mit Kindern

Wenn Sie nun an die tägliche Arbeit mit den Kindern in Ihrer Einrichtung denken...

- 17. Hat sich durch die Ausbildung die Zusammenarbeit mit den Kindern geändert – wenn ja, wie?
 - 17.1. Haben die Kinder die Veränderung ihrer Meinung nach gemerkt? Wie? Reaktionen?
 - 17.2. Andersrum: Wie hat sich Ihr Blick auf die Kinder entwickelt?

Beobachtung und Dokumentation

Als nächstes würde ich gerne mit Ihnen über die Beobachtung und Dokumentation sprechen:

- 18. Haben sich durch die Ausbildung Beobachtung und Dokumentation geändert – wenn ja, wie?
 - 18.1. Ja: Worauf konnte aufgebaut werden? Welche Unterschiede gibt es?
 - 18.1.1. Was geschieht mit den Beobachtungen?
 - 18.2. Ja: Wie funktioniert für Sie persönlich die Umsetzung in die Praxis?
 - 18.3. Welche Hindernisse gibt es für Sie bzw. im Team?
 - 18.4. Wenn nein: Wie sieht Beobachtung und Dokumentation aus?
- 19. (Haben sie bereits Erfahrungen mit der Umsetzung individueller Angebote gemacht – wenn ja, welche?)

Arbeit mit Eltern

Das Ausbildungsmodul zur Elternarbeit folgt erst im nächsten Ausbildungsjahr. Dennoch:

20. Welche Reaktionen gab es von den Eltern auf die Umstellung und wie sind sie damit umgegangen?
21. Gibt es seit der Ausbildung schon Veränderungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern?
 - 21.1. Wenn ja, wie hat sich die Zusammenarbeit entwickelt?

Zukunft des Early Excellence Ansatz

Wir kommen zum Ende des Interviews - Wenn Sie an die Zukunft in Ihrer Einrichtung denken...

22. Welche Strukturen würden Sie sich wünschen, könnten noch mehr ausgebaut werden, um besser nach dem EE-Ansatz arbeiten zu können?
 - 22.1. Welche zusätzlichen Ressourcen würden Sie sich in Ihrer Arbeit wünschen?
 - 22.2. Welche Wünsche haben Sie an die Leitung/den Träger?
23. Wie würden Sie sich die weitere Entwicklung des EEA in ihrer Einrichtung wünschen? Wie soll es von hier aus weiter gehen?
24. Was/welche von Ihren Erfahrungen würden Sie an eine Einrichtung weitergeben, die überlegt, ihre Arbeit nach dem EEA umzustellen?

Abschluss

25. Gibt es noch etwas, was wir bisher nicht besprochen haben, was Sie noch für wichtig halten und noch teilen möchten?
26. Demographische Daten der Interviewpartnerin: → Ausbildung → Dauer der Tätigkeit als Elementarpädagogin insgesamt → Dauer der Tätigkeit in dieser Einrichtung

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für das Gespräch genommen haben!

Anhang B – Transkriptionsmerkmale

- Wort- = Das Wort wird abgebrochen, oder der Satz wird abgebrochen; Sprecher wird unterbrochen; Sprecher überlappen sich
- -Wort = vorherige Äußerung wird fortgeführt
- (...) = 3 Sec. Gesprächspause (..) 2 Sec., (.) 1 Sec., (..XSec..) mehrere Sec.
- (...?) = Wort oder Äußerung unverständlich, daher ausgelassen
- (Wort?) = Vermuteter Wortlaut einer nicht zweifelsfrei verstandenen Äußerung
- (Telefon klingelt),
(lacht), (sehr leise) = nichtsprachliche Lautierungen; außersprachliche Ereignisse, Störungen, Stimmveränderungen etc.;
- Wir mussten = betont gesprochen
- „Zitate“ = exemplifizierende Zitate z.B. P: Dann sagt man „hey, das geht so nicht“
- xxx = Anonymisierung von erwähnten Namen
- (*kursiv*) = Ins Transkript eingeschobener Kommentar oder Erläuterung, Anmerkungen zur Gesprächssituation durch die Forscherin
- (klein Geschriebenes sind Anmerkungen der ForscherInnen - zum Beispiel das Gespräch verläuft sich hier in eine unwesentliche Richtung, die folgenden Stellen werden ausgelassen)