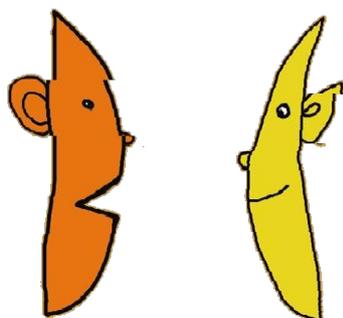
 Fachhochschule Hannover  
University of Applied Sciences and Arts  
Fakultät V – Abteilung Soziale Arbeit

## Bericht über die Evaluation



„Flächendeckende Sprachförderung für Migrantenkinder und Kinder mit Sprachschwierigkeiten“ in der Landeshauptstadt Hannover

Rosemarie Lüters  
(Master of Social Work)  
RLueters@t-online.de

Prof. Dr. phil. Joachim Romppel  
Blumhardtstr. 2  
30625 Hannover, Mai 2009

# Inhalt

## Einleitung

### Bericht - Teil 1

	- Seite-
<b>Evaluation zur „flächendeckenden Sprachförderung“</b>	
<b>1. <u>Einführung in das städtische Projekt</u></b>	- 8-
1.1. Projektziele	
1.2. Projektverlauf und beteiligte Stadtbezirke	
<b>2. <u>Evaluationsziele</u></b>	-11-
<b>3. <u>Forschungsverfahren</u></b>	-12-
3.1. Methodisches Handeln	
3.2. Auswertung	
<b>4. <u>Evaluationsgruppen und Forschungsinstrumente</u></b>	-13-
4.1. Zusammensetzung der einzelnen Evaluationsgruppen	
4.2. Untersuchungsinstrumente des Jahres 2007	
4.3. Untersuchungsinstrumente des Jahres 2008	
<b>5. <u>Beteiligte Mütter in den Elterngruppen der Kindertagesstätten</u></b>	-18-
5.1. Soziodemografische Daten	
5.2. Interesse am Projekt	

## **Bericht - Teil 2**

### **Bedeutung des Projekts für Kinder und Eltern**

1. **Förderprogramme in den Einrichtungen** -20-
  - 2.1. Kinder finden Worte und machen sich verständlich
  - 2.2. Kinder werden auf die systematische Sprachförderung vorbereitet
  - 2.3. Elemente des „Rucksack-Programms“ werden in die Sprachförderung integriert
  - 2.4. Kommunikative, aktivierenden und soziale Dimensionen sind relevant
  - 2.5. Zusammenfassung zur Bedeutung für die Kinder
  
3. **Ergebnisse zur Aktivierung in den Familien** -26-
  - 3.1. Bastelarbeiten dienen als aktivierendes Mittel
  - 3.2. Mütter interessieren sich mehr für das Geschehen in den Kitas
  - 3.3. Zusammenfassung zur Aktivierung in den Familien
  
4. **Ergebnisse zur Qualifizierung in den Elternwerkstätten** -28-
  - 4.1. Zukünftige Ansprechpartnerinnen und Elternbegleiterinnen festigen ihre Arbeitsbeziehungen
  - 4.2. Die beteiligten Fachkräfte und Mütter gehen aufeinander zu
  - 4.3. Das in der Elternwerkstatt vermittelte Wissen nützt in Kitas und zu Hause
  - 4.4. Zusammenfassung zur Qualifizierung in den Elternwerkstätten

**5. Ergebnisse zu den Elterngruppen in den Kitas** -31-

**5.1. Die interkulturelle Kommunikation unter Müttern wird angeregt**

**5.2. In erfolgreichen Gruppen werden Mütter zur Beteiligung ermuntert**

**5.3. Soziale Kompetenzen werden sichtbar**

**5.4. Zusammenfassung zur Bedeutung der Elterngruppen**

**Bericht - Teil 3**

**Fachliche Praxis der Elterngruppenarbeit**

**1. Arbeit der Elternbegleiterinnen** -34-

**1.1. Das Programm bietet Orientierung - Fachkompetenzen kann es nicht ersetzen**

**1.2. Modelle der gegenseitigen Stärkung bei Verständigungsproblemen**

**1.3. Zusammenfassung zur Praxis in den Elterngruppen**

**2. Praxis der zentral organisierten Begleitung** -37-

**2.1. Die sozialpädagogische Begleitung fördert Fachkompetenzen und stärkt Elternbegleiterinnen**

**2.2. Zusammenfassung zur Praxis der zentral organisierten Begleitung**

**3. Unterstützung der Elternbegleiterinnen durch Ansprechpartnerinnen** -38-

**3.1. Ansprechpartnerinnen in den Kitas werden aktiv und fragen nach**

**3.2. Ansprechpartnerinnen werden sozialpädagogisch tätig**

**3.3. Zusammenfassung zur Unterstützung durch die Ansprechpartnerinnen**

## **Bericht - Teil 4**

### **Ergebnisse zur Öffnung der Einrichtungen nach innen und außen**

- 1. Bedeutung des Projekts für die Elternarbeit** -41-
  - 1.1. Elternaktivitäten aus Sicht der Kitas**
  - 1.2. Beziehungsqualität in den Einrichtungen**
  - 1.3. Kontakte und Unternehmungen für den interkulturellen Dialog**
  - 1.4. Zusammenfassung zur Elternarbeit in den Einrichtungen**
  
- 2. Bedeutung des Projekts für Fachkräfte ohne Funktion** -45-
  - 2.1. Fortbildungen zur Sprachförderung in den Teams**
  - 2.2. Verständnis für Eltern und Interesse an Erziehungskulturen**
  - 2.3. Praxistransfer der Einheiten zur Interkulturellen Sensibilisierung**
  - 2.4. Maßnahmen des „Rucksack-Programms“ erscheinen als Zusatz zu pädagogischer Arbeit**
  - 2.5. Zusammenfassung zur Bedeutung des Projekts für Fachkräfte ohne Funktion**
  
- 3. Zusammenarbeit mit Einrichtungen des Stadtteils** -49-
  - 3.1. Außenorientierung der Kitas**
  - 3.2. Zusammenfassung zur Zusammenarbeit im Stadtteil**
  
- 4. Stadtteilorientierung und Elternbeteiligung** -51-
  - 4.1. Stadtteilorientierung aus Sicht der Fachkräfte**
  - 4.2. Stadtteilorientierung aus Sicht der Funktionsträgerinnen**
  - 4.3. Zusammenfassung zur Stadtteilorientierung und Elternbeteiligung**

## **Bericht – Teil 5**

### **Zusammenfassung**

<b>1. <u>Auswertungsergebnisse im Überblick</u></b>	<b>-54-</b>
1.1. Bedeutung des Projekts für Kinder und Eltern	
1.2. Fachliche Praxis der Elterngruppenarbeit	
1.3. Öffnung der Einrichtungen nach innen und außen	
<b>2. <u>Themen und Fragen für konzeptionelle Weiterentwicklungen</u></b>	<b>-62-</b>
2.1. Gruppenleitungskompetenz der Elternbegleiterinnen	
2.2. Funktion der Elternbegleiterin als Schlüsselperson	
2.3. Sozialpädagogische Kompetenz und Funktion der Ansprechpartnerinnen	
2.4. Interkulturelle Kompetenzen und Stadtteilorientierung	
<b>Quellen/ Literaturhinweise</b>	<b>-66-</b>
<b>Anhänge</b>	<b>-71-</b>
<b><u>Tabellen zu Auswertungsergebnissen</u></b>	
Interessen der Mütter in Elterngruppen	
Sprachförderprogramme im 2. Durchgang	
<b><u>Erläuterungen zum Verfahren</u></b>	
Legenden der Tabellen	
Grafik zu den Erhebungen	

## Einleitung

Im Juli 2007 fragten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des ersten ‚internationalen Treffens der Vereinten Nationen zum Thema Migration und Entwicklung‘, inwiefern positive Potenziale der Migration für die Entwicklung der verschiedenen Länder berücksichtigt werden können (vgl. Das Parlament 07/07). Für die in der globalisierten Welt unverzichtbar gewordenen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Frauen und Männern wird auf Bildungsabschlüsse, Freundes- und Familiennetzwerke sowie Risikokompetenzen hingewiesen.

Migration wird demnach als generationsübergreifendes Familienprojekt angesehen, in dem der Familie eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Integration in die Aufnahmegesellschaft zukommt, weil sie quasi als ‚Motor‘ für gelingende Bildungsprozesse fungiert (vgl. Modood 2004). In den Einrichtungen des Elementarbereichs begegnen sich Mütter, Väter und Kinder mit vielfältigen Familientraditionen und Sprachen sowie Fachkräfte mit mehrsprachiger Herkunft als Minderheiten in Mehrheitskontexten ebenso wie Kinder, Eltern und Fachkräfte der Mehrheitsgesellschaft. Kindertagesstätten mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Kinder sind dementsprechend stets mit interkulturellen Themen und Fragen befasst. Die nach den neueren Konzeptionen und Programmen arbeiten Einrichtungen sind Sozialraum bezogen tätig und beziehen Eltern in die institutionellen Bildungsprozesse stärker ein. Mehrsprachige Mütter werden dann als Kontaktpersonen und Multiplikatorinnen eingesetzt, wenn es darum geht schwer erreichbare Mütter und Väter aus struktur- und bildungsbenachteiligten Familien anzusprechen und das elterliche Interesse an der Bildung ihrer Kinder zu fördern.

Die Landeshauptstadt Hannover orientiert sich an den neueren Entwicklungen. Auf Grundlage der bereits im Jahr 2004 in der „Arbeitsgemeinschaft Kindertagesstätten Fachplanung“ erarbeiteten „Leitlinien zur ganzheitlichen Sprachförderung“ wurde in Hannover die Konzeption zur „flächendeckenden Sprachförderung“ entwickelt und im Jahr 2005 als fachbereichsübergreifendes Konzept eingeführt. Die stadtweite Förderung zur Sprachbildung startete zum Beginn des Kindergartenjahres 2005/2006 als Pilotprojekt. Sie wurde in vier städtischen Kindertagesstätten erprobt, mit Beginn des Kindergartenjahres 2006/2007 in zwei Durchgängen ausgebaut und in weiterentwickelter Form fortgesetzt.\*

Im Frühling 2007 beauftragte die Landeshauptstadt Hannover die damalige Evangelische Fachhochschule Hannover (jetzt: Fachhochschule Hannover, Fakultät V, Soziale Arbeit) mit der Evaluation zur „flächendeckenden Sprachförderung für Migrantenkinder und Kinder mit Sprachschwierigkeiten“. In der Zeit vom Mai 2007 bis zum April 2009 führte Frau Rosemarie Lütters (Master of Social Work) unter Leitung von Herrn Professor Dr. phil. Joachim Romppel die Forschungsarbeiten durch.

Die Zusammenarbeit gestaltete sich dank der Offenheit und Bereitschaft der Bereichsleitung des Fachbereich Jugend und Familie, der Mitarbeiterinnen in der Projektstelle, in Projektteam und „Elternwerkstatt Sprachbildung“, der am Projekt beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kindertageseinrichtungen, der Elternbegleiterinnen und Eltern konstruktiv. Sie hat zu den vielfältigen Ergebnissen beigetragen. Dadurch lassen sich die erfolgreiche Umsetzung und Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung erkennen.

\* Über den gesamtstädtischen Ausbau des Projekts geben der Rechenschaftsbericht 2006 und der Sachstandsbericht zur flächendeckenden Sprachförderung in der Landeshauptstadt Hannover für das Kindergartenjahr 2007/2008 Auskunft.

Der Bericht gliedert sich in fünf Teile. Im ersten Teil finden sich Erläuterungen zur Evaluation einschließlich der relevanten Projekthalte sowie der Strukturdaten zu den in den Müttergruppen der Kindertagesstätten erreichten Frauen. Im zweiten Berichtsteil geht es um die Bedeutung der evaluierten Maßnahmen. Daran schließen sich Erkenntnisse zu fachlichen Praxis der Elterngruppen an (Berichtsteil 3). Im vierten Berichtsteil präsentieren wir Ergebnisse zur Öffnung der Einrichtungen nach innen und außen. In den Berichtsteilen 2, 3 und 4 befinden sich zu Beginn der einzelnen Abschnitte jeweils Erläuterungen zu den Datenquellen. Die Abschnitte schließen jeweils mit einer Zusammenfassung zu den Auswertungsergebnissen. Im fünften Berichtsteil findet sich eine Übersicht zu den Auswertungsergebnissen und Fragen für weiterführende konzeptionelle Überlegungen.

Wenn wir die Bezeichnungen „Elternbildungsprogramm“, „Rucksack“ oder „Rucksack-Programm“ verwenden, beziehen wir uns auf die in der Konzeption der Landeshauptstadt beschriebene Form. Um die Lesbarkeit zu erhöhen, werden die in den Einrichtungen arbeitenden Fachkräfte wie Erzieherinnen, Sozialpädagoginnen unter der Bezeichnung pädagogische Fachkräfte zusammen gefasst. Die Zitate der Gesprächsteilnehmerinnen aus den Gruppendiskussionen und Interviews sind kursiv geschrieben.

## **Bericht -Teil 1**

### **Evaluation zur „flächendeckenden Sprachförderung“**

Die Evaluation bezieht sich auf die sogenannte „Elternwerkstatt Sprachbildung“ und ihre Bedeutung im Kontext der Maßnahmen zur systematischen Sprachförderung. Im Mittelpunkt steht die für die hiesigen Gegebenheiten weiter entwickelte Anwendung des Elternbildungsprogramms „Rucksack“, wie es in der Broschüre der Veranstaltenden beschrieben wird (vgl. Gemeinsam aktiv werden mit dem Rucksackprogramm Eltern für Eltern. Broschüre der Landeshauptstadt Hannover, 2008). Die im Rahmen dieser Elternwerkstatt beforschten Maßnahmen für Kinder, Eltern, Elternbegleiterinnen und Fachkräfte werden mit „Baustein A“ bezeichnet und betreffen Inhalte der Elternbildung. Die Bereiche mit dem Titel „Baustein B“ (systematische Sprachförderung) und „Baustein C“ (Vernetzung im Stadtbezirk) sind nicht Bestandteil der Evaluation (vgl. Sachstandsbericht 2007/2008).

#### **1. Einführung in das städtische Projekt**

Das Elternbildungsprogramm „Rucksack“ entstand 1998 in den Niederlanden und wurde im darauf folgenden Jahr von der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien in Essen (RAA) auf die deutschsprachigen Verhältnisse übertragen. Es zeichnet sich durch die Parallelität der Qualifizierungseinheiten für Kinder, Mütter und Fachkräfte aus. In einem Qualifizierungskonzept werden die Lerneinheiten durch strukturelle Verbindungselemente so verbunden, dass sich gemeinsame Lernprozesse wechselseitig verstärken können, weil die Teilnehmenden über die sie interessierenden Alltagsthemen ins Gespräch kommen. Die in den didaktisch aufbereiteten Arbeitsmaterialien angebotenen Übungen zur Förderung der Sprachfähigkeit von Kindern bilden das Kernelement der Bildungsinhalte, die alle Anwesenden zur Kommunikation anregen. Kinder entdecken Zusammenhänge zwischen der symbolischen Darstellung und verbalem Ausdruck, Mütter erhalten Hintergrundinformationen und Fachkräfte können inhaltliche und didaktische Fragen mit den Müttern besprechen (vgl. Berichtsteil 2).

Dementsprechend bietet das Programm den Kindertagesstätten (Kitas) ein systematisch angeleitetes Verfahren mit dem das Team geschult und Eltern angeregt werden, sich für Erziehungsfragen zu interessieren und die Sprachentwicklung ihrer Kinder zu fördern. Mütter aus verschiedenen kulturellen Traditionen und Sprachzusammenhängen sowie mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen werden befähigt als sogenannte Elternbegleiterinnen in den Kitas aktiv zu werden, um ihrerseits als Multiplikatorinnen andere Mütter in Elterngruppen anzuleiten, damit diese zu Hause in der Muttersprache mit ihren Kindern die Arbeitsmaterialien bearbeiten können. Parallel dazu behandeln die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen die Themen und Inhalte mit den Kindern in deutscher Sprache (zu den Zielen, vgl. Schweitzer 2002, Naves, Schweitzer 2004).

Bei den Maßnahmen zur „flächendeckenden Sprachförderung“ in Hannover stehen die Bildungschancen für Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund im Fokus der Aufmerksamkeit. Daher bilden Fragen zur interkulturellen Kommunikation einen wesentlichen Bestand der Förderung. Die eingangs beschriebenen wechselseitigen Verstärkungen und Rückkoppelungen beziehen sich deshalb nicht nur auf die Sprachförderinhalte. Wie nebenbei werden Inhalte über Kultur spezifische Unterschiede der alltäglichen Lebensabläufe mit erörtert. Auf diese Weise verbessert sich die interkulturelle Kompetenz aller Beteiligten (vgl. Berichtsteile 2, 3).

Dieser Aspekt ist in der Konzeption der Landeshauptstadt Hannover in besonderer Weise berücksichtigt. Dort sind Veränderungen des Qualifizierungskonzepts aus dem „Rucksack-Programm“ vorgenommen worden. Bevor die Arbeitsmaterialien des Elternbildungsprogramms in den Kindertagesstätten eingesetzt werden, kommen die Beteiligten aus mehreren Einrichtungen regelmäßig zusammen, um sich über Themen zur Sprachentwicklung und Sprachförderung fortzubilden. In dieser zehnmonatigen Qualifizierung, werden Interaktionsanlässe zwischen den beteiligten Müttern (zukünftigen Elternbegleiterinnen) und pädagogischen Fachkräften geschaffen, weil sie sich gemeinsam das neue Wissen aneignen. Darüber hinaus sind regelmäßig auch Fachkräfte aus Einrichtungen der Stadtteilkulturarbeit beteiligt. Diese Qualifizierung in den Elternwerkstätten (Phase 1) ist in dreizehn Qualifizierungseinheiten\* gegliedert, die sich mit Inhalten zur Sprachentwicklung, Sprachförderung befassen und Praxis vorbereitende Schritte einbeziehen (Arbeit mit Kindern, Praktikum in der Kita, Präsentation, Bibliotheksbesuch), da aus dieser Gruppe die zukünftigen Elternbegleiterinnen ausgewählt werden, die für die Elterngruppen in den Kitas zuständig sind.

Nach dieser Vorbereitung werden die Arbeitsmaterialien aus dem „Rucksack-Programm“ eingesetzt. Mütter aus den Kitas treffen sich regelmäßig mit den Elternbegleiterinnen. Diese werden von Mitarbeiterinnen aus der Projektstelle und von pädagogischen Fachkräften, sogenannten Ansprechpartnerinnen in den Kitas betreut, die auch als Multiplikatorinnen für „Rucksack“ in den Teams tätig sind (vgl. Gemeinsam aktiv werden mit dem Rucksackprogramm Eltern für Eltern. Broschüre der Landeshauptstadt Hannover 2008).

Die in Hannover vorgenommene Änderung des Qualifizierungskonzepts machen wir im Bericht sichtbar. Wir sprechen daher von der „Qualifizierung in den Elternwerkstätten“, wenn wir uns auf die erste Phase beziehen. Die Umsetzung des „Rucksack-Programms“, die in den Elterngruppen der Kitas stattfindet, bezeichnen wir mit Phase 2. Die in das Projekt integrierten Studientage zur „Interkulturellen Sensibilisierung“ der gesamten Teams in den Einrichtungen wurden in die Evaluation einbezogen (vgl. Berichtsteil 4). Die Maßnahmen zur flächendeckenden Sprachförderung mit den parallel stattfindende Fortbildungsangeboten sowie den koordinierenden und beratenden Stellen werden im Sachstandsbericht zur flächendeckenden Sprachförderung 2007/2008 ausführlich beschrieben.

\*Die im Herbst 2008 eingeführten Veränderungen („Griffbereit“ für 1-3 Jährige) sind nicht Teil der Evaluation/ Darstellung.

## 1.1. Projektziele

Die Evaluation beruht auf den in der Konzeption der Landeshauptstadt Hannover beschriebenen Zielen (vgl. Konzeption der LHH, Entwurf ohne Datum). Sie werden folgendermaßen benannt:

- Verbesserung der Bildungs- und Startchancen von Kindern und Jugendlichen
- Akzeptanz der Mehrsprachigkeit als Identität stärkende Kompetenz
- Erziehungspartnerschaften mit Eltern aus den Einrichtungen
- Unterstützung und Qualifizierung der Eltern zur Förderung des Spracherwerbs ihrer Kinder
- Qualifizierung des Fachpersonals in den Kindertagesstätten
- Stärkung interkultureller Kompetenzen aller Beteiligten

## 1.2. Projektverlauf und beteiligte Stadtbezirke

Nach der seit 2005 durchgeführten Pilotphase begannen die Veranstaltenden im Herbst 2006 mit dem ersten Durchgang zur „flächendeckenden Sprachförderung“. Jeder Durchgang umfasst zwei Jahre. Im ersten Jahr treffen sich die beteiligten Erwachsenen in den Stadtbezirken (ggf. zentral außerhalb des Bezirks), um die zehnmonatige Qualifizierung zu absolvieren (Phase 1). Die Gruppe der sich dort Versammelnden besteht im Regelfall aus den für die Begleitung der Mütter zuständigen pädagogischen Fachkräften aus vier Einrichtungen eines Stadtbezirks (eine je Kita), aus einer Fachkraft aus der Stadtteilkulturarbeit und aus vier Müttern. Im zweiten Jahr werden die Arbeitsmaterialien aus dem Elternbildungsprogramm „Rucksack“ in den Kindertagesstätten eingesetzt (Umsetzung, Phase 2).

Im ersten Durchgang beteiligten sich 25 Einrichtungen aus sieben Stadtbezirken\* an dem flächendeckend angebotenen Projekt. Das sind folgende Stadtbezirke: Vahrenwald- List (Bezirk 2), Bothfeld- Vahrenheide (Bezirk 3), Buchholz- Kleefeld (Bezirk 4), Ricklingen (Bezirk 9), Ahlem- Badenstedt- Davenstedt (Bezirk 11), Herrenhausen- Stöcken (Bezirk 12) und Nord (Bezirk 13). Im zweiten Durchgang, der im Herbst 2007 begann, sind acht Einrichtungen aus den Bezirken Mitte (Bezirk 1), Kirchrode- Bemerode- Wülferode (Bezirk 6) und Döhren- Wülfel (Bezirk 8) im Projekt aufgenommen worden.

\*Vier Einrichtungen bilden einen Verbund und werden zusammengefasst; eine Einrichtung schied aus. Die beteiligten Einrichtungen sind im Sachstandsbericht der Landeshauptstadt veröffentlicht. Vier weitere nach der Konzeption aus Essen arbeitende Einrichtungen aus Linden Süd sind nicht Bestand der Evaluation.

## 2. Evaluationsziele

Auf Grundlage der Vorgespräche mit der für Koordinierung des Projekts beauftragten Mitarbeiterin aus der Landeshauptstadt Hannover wurde ein Evaluationskonzept erstellt. Mit der Evaluation soll der Frage nachgegangen werden, wie die in der Projekt-Konzeption beschriebenen Fördermaßnahmen umgesetzt werden und weiterentwickelt werden können. Dementsprechend geht es um:

- Bedeutung für das pädagogische Fachpersonal, Eltern und Kinder
- Aussagen zur Signifikanz der Sprachförderung in den Einrichtungen
- Anregungen für die Weiterentwicklung der implementierten Maßnahmen

Die Ziele der Evaluation sind in Anlehnung an die oben beschriebenen Projektziele mit der Koordinierung abgestimmt. Im Mittelpunkt steht die Verbesserung der Bildungs- und Startchancen von Kindern im Elementarbereich. Es war Ziel der Evaluation das Interaktionsgeschehen und die in den Einrichtungen sichtbar gewordenen Veränderungen zu erkunden. Da es sich nicht um eine linguistische Wirkungsanalyse handeln sollte, werden keine Aussagen zu entsprechenden Wirkungen gemacht.

Die für die Evaluation relevanten Themen betreffen die:

- Bedeutung des Projekts für Kinder und Eltern
- Anschlussfähigkeit in Kombination mit der systematischen Sprachförderung
- Qualifizierung in den Elternwerkstätten (Phase 1)
- Erreichbarkeit von Müttern in Elterngruppen (Phase 2)
- Fachliche Praxis in den Kitas (Phase 2)
- Einbindung der Eltern in die Kita (Phase 2)
- Qualifizierung des Fachpersonals (Interkulturelle Trainings)
- Öffnung zum Stadtteil (Vernetzung, soziale Integration)
- Entwicklung interkultureller Kompetenzen aller Beteiligten

Ausführliche Erläuterungen zu den Inhalten finden sich bei der Darstellung der Ergebnisse in den Berichtsteilen 2,3,4.

### **3. Forschungsverfahren**

Das Qualifizierungskonzept des Projekts ist in einer vielschichtigen Struktur so angelegt, dass Fachkräfte aus verschiedenen Handlungsfeldern und Mütter mit unterschiedlichen Sprachhintergründen, Traditionen und Lebenswelten in Kontakt treten. Ziel der Evaluation ist es, das komplexe Geschehen so zu reflektieren, dass Interaktionen und Handlungsvollzüge der kommunizierenden Personen nachvollziehbar werden. Eine zugegebenermaßen nicht einfache Aufgabe, die die Reichweite eines einzelnen Forschungsinstrumentariums übersteigt. Erschwerend kommt hinzu, dass der Evaluationsbeginn im Mai 2007 nicht mit dem Beginn des Projekts im Herbst 2006 zusammenfiel. Nach der Pilotphase hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des ersten Durchgangs die Qualifizierung in den Elternwerkstätten bereits fast abgeschlossen. Wir hatten noch gut zwei Monate Zeit, um Erhebungsinstrumente zu entwickeln und Befragungen durchzuführen. Da wir den Beginn der ersten Phase nicht mehr erfassen konnten, entschieden wir uns für ein mehrperspektivisches Evaluationsverfahren, das alle Ebenen der operativen Handlungsvollzüge berücksichtigt. Wir kombinierten die Forschungsinstrumente so, dass quasi ein wissenschaftlicher Dialog, ein „Reflexionsgespräch“, zwischen den einzelnen Befragungsgruppen entsteht.

#### **3.1. Methodisches Handeln**

Die Evaluation ist als qualitative Praxisforschung angelegt. In der qualitativen Perspektive stehen Fragen im Vordergrund, die sich damit beschäftigen, wie und unter welchen Bedingungen die innerhalb der flächendeckenden Sprachförderung eingeleiteten Prozesse gestaltet werden und über welche Dynamiken die Beteiligten berichten (Heiner 1988, 1998; Lamnek 1993). Innerhalb des formativen Settings bildeten regelmäßige ungefähr im dreimonatigen Abstand stattfindende Besprechungen mit der Koordinatorin ein wesentliches Element. Für die Entwicklung der Befragungsinstrumente führten wir Vorgespräche mit den Verantwortlichen aus der Projektstelle und dem Projektteam sowie aus Planung und Organisation der beteiligten Einrichtungen und Bildungsträgerschaften, die mit der Leitung der Elternwerkstätten (Volkshochschule Hannover) sowie der Planung und Durchführung der Trainings zur interkulturellen Sensibilisierung für die Teams in den am Projekt beteiligten Einrichtungen (Gustav-Stresemann-Institut, Bad Bevensen) betraut waren.

Die eingesetzten qualitativen Verfahren bestanden aus Leitfaden gestützten Interviews (vgl. Problemzentriertes Interview nach Witzel 1982) und Gruppendiskussionen bei denen zielbasierte Fragen diskutiert wurden (Lamnek 1993). Darüber hinaus integrierten wir quantitative Untersuchungseinheiten (schriftliche Befragungen, persönliche Befragungen per Fragebogen und Telefonbefragungen), um Rückmeldungen zur Bedeutung der eingeleiteten Maßnahmen für Kinder, Eltern und Fachkräfte in größerer Anzahl einzubeziehen. Dazu entwickelten wir auf Basis von Vorgesprächen und Vorannahmen jeweils spezifische Fragebögen für die einzelnen Evaluationsgruppen (vgl. 4).

Nach der ersten Untersuchungsphase erstellten wir im Oktober 2007 einen Zwischenbericht über die Ergebnisse der Qualifizierung in den Elternwerkstätten. Im Dezember 2008 fand eine Vorstellung und Diskussion ausgewählter Resultate und Fragestellungen mit den Beteiligten aus dem Projektteam statt. Die wesentlichen Evaluationsergebnisse wurde einer interessierten Fachöffentlichkeit im März 2009 in einer von der Projektstelle organisierten Präsentation, im Neuen Rathaus der Landeshauptstadt Hannover vorgestellt.

### 3.2. Auswertung

Für die Auswertung der Gruppendiskussion vom Frühling 2007 entwickelten wir theoriegeleitete Kriterien nach Staub-Bernasconi (Staub-Bernasconi 1998) und erkundeten verschiedene Wissensformen. Die Auswertung der qualitativen Evaluationseinheiten aus dem Jahr 2008 (Gruppendiskussionen und Interviews) orientiert sich an den Prinzipien der Grounded Theory (nach Strauss/Corbin 1996), um Prozesse und Dynamiken des Handelns abzubilden. Die Auswertung der Gruppendiskussionen basiert auf den Ergebnissen des anerkannten Codierschemas. Für die Auswertung der Interviews mit den Elternbegleiterinnen bildeten wir nach der offenen Codierung an den Evaluationsthemen ausgerichtete Auswertungsfragen und verknüpften diese mit den induktiv gewonnenen Erkenntnissen. Die Auswertung der quantitativ orientierten Evaluationseinheiten legten wir als deskriptive Beschreibung an. Wir verwendeten das Auswertungsprogramm „Eva-Sys“.

In der Zusammenfassung wurden diese Ergebnisse mit den qualitativ gewonnenen Erkenntnissen verbunden und an entsprechenden Stellen nachvollziehbar interpretiert. Diese Triangulation dient damit als „Verbreiterung der Erkenntnismöglichkeit über einen Forschungsgegenstand“ (vgl. Flick 1992 in Cloos 2008). Das von Peter Cloos beschriebene Anspruchsniveau an die Verfahrensweise nach der die Verknüpfung „mehrerer Bilder“ (ebd.) zu einer verdichteten Beschreibung ein hohes Maß an Reflexivität der Forschenden und Prüfung erfordert, möchten wir an dieser Stelle ausdrücklich bestätigen.

## 4. Evaluationsgruppen und Forschungsinstrumente

<u>Überblick zu zehn Untersuchungen zwischen Mai 2007 und August 2008</u>
- Zwei schriftliche Befragungen der Leitungskräfte in allen im Frühling 2008 am Projekt beteiligten Einrichtungen in beiden Phasen. 27 der 33 angeschriebenen Einrichtungen sandten die Fragebogen zurück.
- In vier Gruppendiskussionen erreichten wir im Frühling 2007 und 2008 insgesamt 40 Fachkräfte aus Kitas und Kultureinrichtungen der beteiligten Stadtteile.
- Im Sommer 2008 beteiligten sich 21 pädagogische Fachkräfte aus 25 Einrichtungen an einer Befragung per Telefon.
- Im Frühling 2008 führten wir 15 leitfadengestützte Interviews mit Elternbegleiterinnen.
- In zwei „face to face“ Befragungen erreichten wir insgesamt 145 Mütter.
- Insgesamt wurden 248 Personen befragt.

### 4.1. Zusammensetzung der einzelnen Evaluationsgruppen

In Konzeption des mehrperspektivischen Forschungsdesigns, setzten wir die Erhebungsgruppen so miteinander in Beziehung, dass wir uns am Praxisprozess orientieren konnten. Die Untersuchungszeiträume waren durch den Evaluationsbeginn im Frühling 2007 gekennzeichnet. Die beteiligten Einrichtungen des ersten Projektdurchganges befanden sich zu diesem Zeitpunkt in der Abschlussphase der Qualifizierung in den Elternwerkstätten (Phase 1) und begannen im Herbst 2007 mit den Elterngruppen in den Kitas (Phase 2). Im Juni 2007 befragten wir alle an der Qualifizierung in den Elternwerkstätten teilnehmenden Mütter. Um darüber hinaus auch Anfängererlebnisse mit den Elterngruppen in den Kitas zu erkunden, bezogen wir die im Herbst 2007 neu in das Projekt eingestiegenen Einrichtungen in die Evaluation ab 2008 ein.

Die Auswahl der in den Untersuchungen angesprochenen oder angeschriebenen Fachkräfte orientierte sich an den Forschungsfragen zu den Evaluationsthemen. Sie wurden unter Berücksichtigung der zeitlichen Projektverläufe in erkundenden (qualitative Orientierung) und bewertenden (quantitative Orientierung) Konstellationen so zusammengestellt, dass einzelnen Einrichtungen nicht übermäßig belastet werden und gleichzeitig eine hohe Fachkompetenz zu den jeweiligen Fragen vorausgesetzt werden konnte. Daher entwickelten wir für beide Phasen definierte Kriterien für die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppendiskussionen und der an der Telefonbefragung beteiligten pädagogischen Fachkräfte.

Auf diese Weise formierte sich im Juni 2007 eine Expertinnenrunde in der sich Ansprechpartnerinnen aus den seit 2006 in den Elternwerkstätten zusammen kommenden Einrichtungen, Vertreterinnen aus Kulturarbeit und Schule sowie aus der Projektstelle versammelten, um die Bedeutung der Elternwerkstätten zu diskutieren (Auswahlkriterien und teilnehmende Personen, siehe Zwischenbericht). Die drei im Mai 2008 durchgeführten Gruppendiskussionen bezogen sich auf die Phasen 1 und 2. Für die erste Gruppendiskussion (2008) schrieben wir alle Einrichtungen an, die seit Herbst 2007 in der Phase 1 in Elternwerkstätten zusammen kamen. Die pädagogischen Fachkräfte waren Ansprechpartnerinnen für das „Rucksack- Programm“ und beschäftigten sich, in der die Ergebnisse des Jahres 2007 vertiefenden Gruppendiskussion, mit der Bedeutung der Elternwerkstätten und den Trainings zur interkulturellen Sensibilisierung (GD 1).

Die Teilnehmerinnen der beiden anderen Gruppendiskussionen befanden sich in der Umsetzungsphase (Phase 2) und waren seit Herbst 2006 am Projekt beteiligt. Für diese Gruppen erstellten wir jeweils eine Auswahlmatrix. Hier bildeten der Erfahrungshintergrund mit den unterschiedlichen Sprachförderprogrammen und Elterneinbindung sowie Trägerschaften wichtige Auswahlkriterien. Inhaltlich ging es um das „Rucksack - Programm“ im Kontext der systematischen Sprachförderung (GD 2) und um Erfahrungen und Einschätzungen zum „Rucksack- Programm“ nach ca. 20 Monaten Projekterfahrung (GD 3). In den Gruppen waren Fachkräfte aus der Pilotphase vertreten.

Die zuletzt genannte Gruppe (GD 3) bildete die Bezugsgruppe für die Einschätzungen zur Bedeutung des „Rucksackprogramms“ aus Sicht der Kita – Mitarbeiterinnen und der Mütter (quantitative Orientierung) und für die in der Praxis der Kindertagesstätten wahrgenommenen Prozesse und Veränderungen bei Elternbegleiterinnen und Müttern (qualitative Orientierung). Einschätzungen zur Bedeutung des „Rucksack - Programms“ eruierten wir auch in einer Befragung pädagogischer Fachkräfte, die in den am Projekt beteiligten Kitas arbeiteten, aber nicht mit einer Aufgabe im „Rucksack – Programm“ betraut waren, sondern die Kinder in ihren alltäglichen Gruppen pädagogisch betreuten. Darüber hinaus befragten wir die Mütter der Elterngruppen dieser Auswahlgruppe (quantitative Orientierung).

Um die in der Praxis wahrgenommenen Prozesse, Dynamiken und Arbeitsweisen zu erkunden (qualitative Orientierung), diskutierten wir mit den im „Rucksack-Programm“ eingesetzten Ansprechpartnerinnen (GD 3) und führten 15 Interviews mit den Elternbegleiterinnen aus den Kitas dieser Auswahlgruppe. In der Befragung der Führungskräfte aus allen in den oben beschriebenen Zeiträumen (2007, 2008) am Projekt beteiligten Einrichtungen ging es um die Bedeutung des Projekts aus Sicht der Planungsebene. Eine Grafik zu den Erhebungsgruppen findet sich im Anhang. In der folgenden Übersicht stellen wir die in den Erhebungsgruppen erreichten Personen dar.

## 4.2. Untersuchungsinstrumente des Jahres 2007

### Gruppendiskussion

- Die erste Gruppendiskussion mit 14 Fachkräften aus Kitas und den beteiligten Kulturinstitutionen sowie einer Fachfrau aus der Projektstelle fand im Juni 2007 statt.

### Mütterbefragung

- Im Juli 2007 befragten wir alle an der Qualifizierung in den Elternwerkstätten teilnehmenden Mütter (Soziodemografische Angaben, siehe Zwischenbericht). Dazu übersetzten wir einen Fragebogen in die fünf Hauptsprachen, den wir im persönlichen Gespräch abfragten. Wir erreichten 66 der 83 Mütter, die sich seit Herbst 2006 in der Qualifizierung in den Elternwerkstätten befanden (79,5%). An der Befragung beteiligten sich Studierende mit kurdisch- und türkischsprachigem Hintergrund.

## 4.3. Untersuchungsinstrumente des Jahres 2008

### Leitungsbefragung

- Die schriftliche Befragung der Leitungskräfte in den involvierten Kitas fand im März/April 2008 statt. Dazu schrieben wir die acht Einrichtungen der Phase 1 an, die sich seit Herbst 2007 im Projekt befanden. Aus dieser Gruppe beteiligten sich 6 Leitungskräfte (75%). Von den 25 Einrichtungen der Phase 2 (ehemals 27), die seit Herbst 2006 am Projekt teilnahmen, beteiligten sich 16 an der Befragung (64%). Zu diesem Zeitpunkt hatten die Einrichtungen der Phase 2 ungefähr achtzehn Monate Erfahrung mit dem Projekt, davon sechs Monate in der Phase der Elterngruppen in den Kitas.

Die Ergebnisse der Leitungsbefragung aus der ersten Phase beziehen sich auf den zweiten Durchgang vom Herbst 2007. Eine Übersicht zu den Ergebnissen der Leitungsbefragungen finden sie im Anhang. Im Bericht stehen die Ergebnisse aus der zweiten Phase im Mittelpunkt.

### Gruppendiskussionen

- An der im Mai 2008 stattfindenden Gruppendiskussion (GD 1) beteiligten sich vier von acht möglichen Ansprechpartnerinnen für das „Rucksack- Programm“ (50%). Sie hatten seit Herbst 2007 in der Qualifizierung in den Elternwerkstätten mit den zukünftigen Elternbegleiterinnen Kontakt.
- Zu der Gruppendiskussion über die Anschlussfähigkeit im Kontext der systematischen Sprachförderung (GD 2 vom Mai 2008) luden wir Ansprechpartnerinnen für das „Rucksack- Programm“, Sprachförderkräfte aus den am Projekt beteiligten Einrichtungen und externe Sprachförderkräfte ein, die noch keine Erfahrungen mit dem „Rucksack – Programm“ hatten. So konnten wir Innensicht und Außenperspektive gegenüberstellen. An der Gruppendiskussion beteiligten sich zwölf der zwanzig eingeladenen Fachkräfte (60%).

Das waren fünf Ansprechpartnerinnen für das „Rucksack- Programm“, drei Sprachförderkräfte (und eine Praktikantin) aus Kitas, die mit diesem Programm arbeiteten sowie drei externe Sprachförderkräfte ohne Erfahrungen mit diesem Programm. Es stellte sich heraus, dass vier der fünf Ansprechpartnerinnen für das „Rucksack- Programm“ Doppelfunktionen bekleideten. Drei waren gleichzeitig als Sprachförderkräfte und eine als stellvertretende Leitung tätig.

- An der im Mai 2008 stattfindenden Gruppendiskussion zur Reflexion der Praxiserfahrungen beteiligten sich acht der vierzehn eingeladenen Ansprechpartnerinnen für das „Rucksack- Programm“ (57,1%), die zu diesem Zeitpunkt seit ca. 20 Monaten im Projekt waren und acht Monate Erfahrungen in den Elterngruppen sammeln konnten.

#### Telefonbefragung pädagogischer Fachkräfte

- Die im Juli/ August 2008 telefonisch befragten pädagogischen Fachkräfte arbeiteten in Einrichtungen, die zu diesem Zeitpunkt ca. 22 Monate in das Projekt involviert waren. Von den Leitungskräften wurde eine pädagogische Fachkraft ausgewählt, die an den Trainings zur interkulturellen Sensibilisierung teilgenommen hatte. Es nahmen 21 Fachkräfte aus den 25 angefragten Einrichtungen teil (84%). In der folgenden Tabelle setzen wir die ermittelten Daten zu den Berufsjahren und Sprachhintergründen in Beziehung.

#### Soziodemografische Daten der befragten pädagogischen Fachkräfte

<u>Berufsjahre</u>	<u>Sprachhintergrund</u>
	N=21
32-28 Jahre	3 x deutschsprachiger Hintergrund
27-18 Jahre	11 x deutschsprachiger Hintergrund
16-8 Jahre	2 x deutschsprachiger Hintergrund 2 x russischsprachiger Hintergrund 1 x polnischsprachiger Hintergrund 1 x türkischsprachiger Hintergrund 1 x französisch-hebräischer Hintergrund

Dementsprechend beteiligten sich fünf Fachkräfte mit mehrsprachigem Hintergrund an der Befragung (31,3%). Die Gruppe der telefonisch Befragten bestand zu zwei Dritteln aus Fachkräften mit langjähriger Berufserfahrung und zu knapp einem Drittel aus Fachkräften, die als Expertinnen für mehrsprachige Erfahrungen bezeichnet werden können. Die Befragung wurde von einer Studierenden mit türkischsprachigem Hintergrund nach einer entsprechenden Schulung durchgeführt.

### Interviews mit Elternbegleiterinnen

- Im April/ Mai 2008 führten wir Interviews mit 15 Elternbegleiterinnen aus den 14 Kitas der Auswahlgruppe (bei 25 Elterngruppen im Projekt). Die Gespräche dauerten ca. 45 – 60 Minuten, manchmal länger, um eine klare Verständigung sicher zu stellen. Die Elternbegleiterinnen hatten in der Regel sieben bis acht Monate Erfahrungen mit der Leitung der Müttergruppen. Zwei arbeiteten bereits in der Pilotphase in den Einrichtungen. Mit Rücksicht auf die knappen zeitlichen Ressourcen der Frauen fanden die Interviews während der Gruppenzeit oder direkt im Anschluss an die Elterngruppen statt. Die Angaben zu den soziodemografischen Daten ergeben folgendes Bild.

Vier Elternbegleiterinnen besaßen die Hochschulreife (26,7%, davon einmal in Deutschland erworben). Drei hatten in Deutschland die Realschule absolviert (20%). Von den acht Frauen mit allgemeinen Abschlüssen (53,3%) besuchten fünf eine deutsche Hauptschule (33,3%). Dementsprechend hatten neun der 15 Frauen (60 %) in Deutschland die Schule besucht (einmal als Muttersprachlerin). Vier Elternbegleiterinnen arbeiteten in sprachlich homogen zusammengesetzten Gruppen (türkisch), elf leiteten international zusammengesetzte Gruppen.

### Mütterbefragung

- Für die Mütterbefragung setzten wir Fragebögen ein, die in die fünf Hauptsprachen (arabisch, kurdisch, persisch, russisch, türkisch) übersetzt waren. Wir befragten Mütter aus 14 Kitas der Auswahlgruppe, die sich seit ca. sieben bis acht Monaten in den Elterngruppen trafen. Von den gemeldeten 126 Müttern aus 20 Gruppen (teilweise zwei Gruppen je Kita) beteiligten sich 79 Mütter (62,7%). Das waren bei insgesamt 204 Teilnehmerinnen 38,7 Prozent aus den Gruppen aller Kitas. Auch bei dieser Befragung wurden Studierende mit mehrsprachigem Hintergrund (russisch, türkisch) eingesetzt.

## 5. Beteiligte Mütter in den Elterngruppen der Kindertagesstätten

### Datenquellen

In diesem Abschnitt stellen wir die in der Mütterbefragung vom Frühling 2008 ermittelten soziodemografischen Daten vor. Die Daten aus der Befragung aus dem Jahr 2007 finden sich im Zwischenbericht. Da es sich dort um die Auswahlgruppe für die zukünftigen Elternbegleiterinnen handelt, die sich auf ihre Aufgabe in den Kitas vorbereiten, können beide Gruppen nicht miteinander verglichen werden. Die jetzt folgenden Hintergrundinformationen beziehen sich auf die Frauen, die sich seit Herbst 2007 in den Elterngruppen der Kitas versammelten, um mehr über die Sprachförderung ihrer Kinder zu lernen.

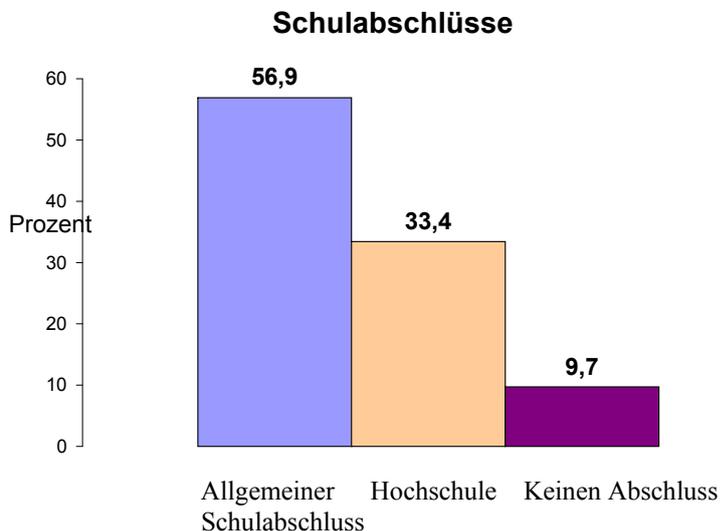
Von den 79 befragten Müttern stammen 40,8 Prozent aus dem türkischen Sprachraum. Ein Viertel kommen aus dem arabischen und arabisch-kurdischem Sprachraum (Ägypten, Irak: arabisch und kurdisch, Libanon, Syrien); 14,5 Prozent sind aus dem russischen Sprachraum (Aserbaidschan, Kasachstan, Lettland, Moldawien, Russland, Ukraine); 11,8 Prozent aus sonstigen Sprachräumen (Italien, Kosovo, Polen, Senegal, Serbien, Sri Lanka); 5,3 Prozent der Frauen besitzen einen deutschsprachigen Hintergrund und 2,6 Prozent sprechen persisch (Iran). Wir erreichten Frauen mit zwanzig unterschiedlichen Sprachhintergründen. Insbesondere die Teilnahme der sonst schwer zugänglichen Frauen aus Aserbaidschan, dem Senegal, aus Sri Lanka und aus kurdisch sprechenden Zusammenhängen wird als Erfolg gewertet, da Frauen mit geringen Deutschkenntnissen die Möglichkeit erhielten, sich zu artikulieren.

### 5.1. Soziodemografische Daten

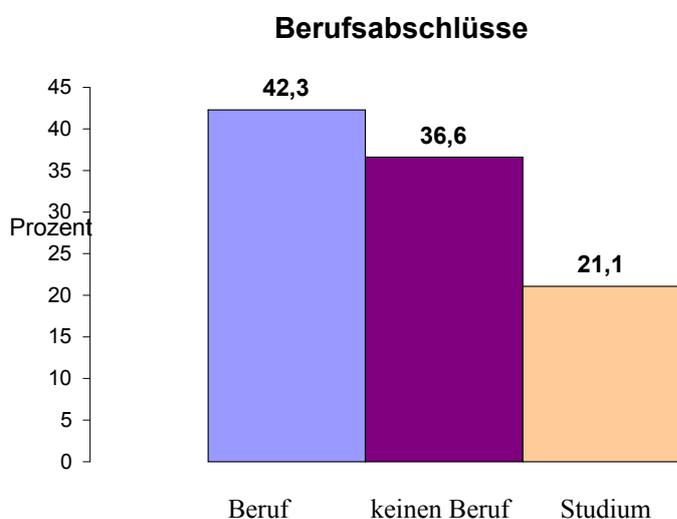
Die Frage, ob die Frauen eine Arbeits- oder Aushilfsstelle außerhalb des Hauses besitzen, beantworten knapp 68 Prozent der Befragten mit nein, 32,4 Prozent mit ja (N=68).

<b>Arbeitsstelle/ Aushilfe</b>	
	Prozent
(N=68)	
nein	67,9%
ja	32,4%

Auf die Frage nach dem Schulabschluss antworten knapp 57 Prozent, dass sie einen allgemeinen, einfachen oder einen Realschulabschluss besitzen. Ein Drittel erreicht die Hochschulreife und 9,7 Prozent geben an, dass sie keinen Abschluss haben.



Mehr als ein Drittel geben an, dass sie keine Ausbildung beendeten (36,6%), 42,3 Prozent erlernten einen Beruf und 21,1% schlossen ein Studium ab.



## 5.2. Interesse am Projekt

Da die türkisch sprechenden Frauen die größte Einzelgruppe der 79 befragten Mütter bildeten, möchten wir die Ergebnisse genauer betrachten. An dieser Gruppe lässt sich gut darstellen, welchen Sinn die Elterngruppen für die Frauen haben.

- Von den 25 Frauen mit unterschiedlichem Sprachhintergrund, die sagen, dass sie einen Hochschulabschluss besitzen, sprechen sieben türkisch (28%). Damit liegt der Anteil der türkisch sprechenden Frauen etwas unter dem für die Gesamtheit ermittelten.
- Von den 26 Frauen aus der Befragung, die angeben, dass sie keine Ausbildung absolvierten, sprechen neunzehn türkisch (73,1 %). Von diesen besitzen dreizehn keine Arbeits- oder Aushilfsstelle (68,4%).

Das heißt, dass gut zwei Drittel der türkisch sprechenden Frauen, die keine Ausbildung absolvierten, das Haus auch nicht verlassen, um Beschäftigungen außerhalb des Hauses nachzugehen. Hier zeigt sich, dass diese Frauen durch die Elterngruppe Gelegenheit erhalten, sich mit anderen Frauen zu treffen, um sich im Gespräch mit den besser ausgebildeten Frauen ihrer Sprache oder mit anderen Sprachhintergründen zu bilden.

Von den Frauen mit Hochschulreife sind 65,2% nicht außerhalb des Hauses beschäftigt. Bei den Frauen ohne Ausbildung sind es 69,2%. Demnach bieten die Elterngruppe vielen Müttern, die ohne Beschäftigung sind, eine Möglichkeit das Haus zu verlassen. Das Interesse am Projekt ist dementsprechend nicht vom Bildungsstand abhängig. Auch gut ausgebildete Mütter sind daran interessiert, sich mit anderen Frauen zu treffen und etwas Neues für sich und ihre Kinder zu lernen. In den Zusammenkünften geht es nicht nur darum, Kontakte zu knüpfen. Die bildungsgemischten Gruppen bieten Möglichkeiten zum gegenseitigen Lernen (vgl. Interessen der Mütter in Elterngruppen im Anhang).

## **Bericht -Teil 2**

### **Bedeutung des Projekts für Kinder und Eltern**

Am Beginn dieses Auswertungsteils befindet sich eine Übersicht zu den in der größten Befragungsgruppe verwendeten Sprachförderprogramme (Phase 2). Anschließend stehen die Ergebnisse aus den Evaluationszielen zur Bedeutung des Projekts für Kinder, Mütter und Familien sowie Aussagen zur Anschlussfähigkeit im Rahmen der systematischen Sprachförderung im Mittelpunkt (vgl. Abschnitte 2 und 3). Die im Projekt initiierten Elternwerkstätten“ Sprachbildung“ mit ihren am „Rucksack-Programm“ orientierten Elterngruppen besitzen in ihrer Doppelfunktion als Mittel für die Erreichbarkeit von Müttern und zur Stärkung der Sprachbildungskompetenzen in den Familien besondere Relevanz.

Die in der Konzeption neu eingeführten Qualifizierungsmaßnahmen in den Elternwerkstätten haben sich bewährt. Wie vom Konzept beabsichtigt, fördert die regelmäßig stattfindende gemeinsame Arbeit die Beziehung zwischen den als Ansprechpartnerinnen eingesetzten pädagogischen Fachkräften und den zukünftigen Elternbegleiterinnen. In den Elternwerkstätten bauen die beteiligten Mütter neue Selbst- und Sozialkompetenzen sowie Basiswissen zur Sprachförderung ihrer Kinder auf (vgl. Abschnitt 4). Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Elternwerkstätten und die in den Kitas stattfindenden Elterngruppen Orte der Begegnung sind, an denen die Beteiligten aktiv werden, sich artikulieren. Dort findet interkultureller Austausch statt und die beteiligten Frauen vertiefen ihre Kenntnisse über die Prozesse zur frühkindlichen Bildung und Erziehung, um ihre Kinder zu ermuntern Worte zu lernen und sich sprachlich auszudrücken (Abschnitt 5).

Um die durch die verschiedenen Vertreterinnen und Vertreter der evaluierten Handlungsebenen gewonnenen Erkenntnisse darzustellen, beziehen wir uns in den Ausführungen jeweils auf die entsprechenden Evaluationsgruppen, die wir zu Beginn der einzelnen Abschnitte vorstellen.

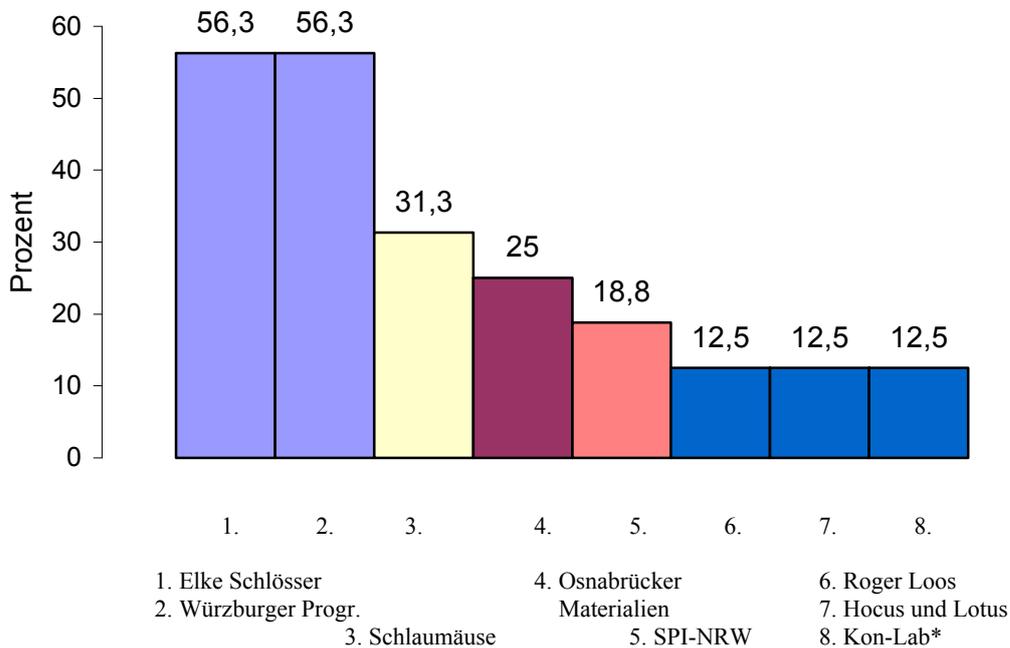
#### **1. Förderprogramme in den Einrichtungen**

##### Datenquelle

An dieser Stelle werden Sprachförderprogramme präsentiert, die in der Leitungsbefragung (Phase 2) ermittelt wurden und sich auf die seit Herbst 2006 im Projekt beteiligten Einrichtungen beziehen (1. Durchgang). Das betrifft alle Einrichtungen, die seit Herbst 2007 mit der Arbeit in den Elterngruppen begonnen hatten. Informationen über die im zweiten Durchgang verwendeten Programme finden sich in der Tabelle im Anhang.

Parallel zum Elternbildungsprogramm „Rucksack“ wenden die beteiligten Einrichtungen unterschiedliche Programme zur Sprachförderung an. Das sind die Förderung nach Elke Schlösser, die Würzburger Trainingsprogramme, das computergestützte Programm „Schlammäuse“, die Osnabrücker Materialien, die Sprachförderung im Situationsansatz (SPI-NRW), die Förderung nach Roger Loos, die Förderung „Kon-Lab“ und die Materialien „Hocus und Lotus“. Einzelne Nennungen betreffen die Materialien „Wuppi“ und Konzepte zu „Sprache/Bewegung/Rhythmik“. In der folgenden Tabelle findet sich die prozentuale Verteilung aus der Umsetzungsphase (Phase 2) auf die wir uns in den Darstellungen zur Arbeit in den Kitas beziehen.

### Verwendete Sprachförderprogramme



\* Zur Bedeutung der Förderprogramme vgl. Reich u. a. 2002; Bertschi-Kaufmann u. a. 2006 sowie Jampert u. a. 2007

Interessant ist, dass mehr als die Hälfte der Einrichtungen aus dieser Phase das Sprachförderprogramm „wir verstehen uns gut“ nach Elke Schlösser benutzt. Mit diesem Programm werden die sprachlichen Voraussetzungen erhoben und Elterninformationen einbezogen (vgl. Jampert u. a. 2007). Genau so viele Kitas verwenden die Würzburger Trainingsprogramme als vorbereitende Maßnahmen auf die Schule.

Bei der Frage nach den sonstigen in den Einrichtungen eingesetzten Förderprogrammen wurde neben Maßnahmen zur Elternarbeit (Familienfreizeit, Elterncafé usw.) einmal die Konzeption der AWO zur Verbesserung der interkulturellen Kompetenz genannt. Wir fragten auch, seit wann interkulturelle Aspekte in den Einrichtungen berücksichtigt wurden (offene Frage). In der Tabelle sind wieder die Ergebnisse der Umsetzungsphase (Phase 2) zusammen gefasst.

N=15	<u>Kita verwendet interkulturelle Aspekte</u>		
	Dauer	27-37 Jahre	6-12 Jahre
Einrichtungen	20% (3x)	53,3% (8x)	26,6% (4x)

Hier geben mehr als die Hälfte der Einrichtungen an, dass sie sich seit sechs bis zwölf Jahren mit interkulturellen Themen befassen. 73,3% sagen, dass sie mehr als sechs Jahre zu dem Thema arbeiten. Mit dem „Rucksack-Programm“ erhalten sie demnach neue Motivationen für die Arbeit mit Eltern.

## **2. Ergebnisse zur Sprachförderung der Kinder**

### Datenquellen

In diesem Abschnitt berichten wir über die Bedeutung der Sprachfördermaßnahmen mit dem „Rucksack-Programm“ im Mittelpunkt. Unter 2.1. befassen wir uns mit den Ergebnissen zur Anschlussfähigkeit des „Rucksack-Programms“ in Kombination mit der systematischen Sprachförderung, die im Kontext sonstiger Fördermaßen stattfindet und ebenfalls sprachliche Bildungsaspekte einbeziehen (Gesang, Musik, Theater). Es handelt sich um Erkenntnisse, die wir aus den Gesprächen mit den Funktionsträgerinnen der entsprechenden Gruppendiskussion vom Mai 2008 gewonnen haben (GD 2). Anschließend vergleichen wir diese mit Daten aus der telefonischen Befragung der pädagogischen Fachkräfte vom Sommer 2008, mit Ergebnissen aus der Mütterbefragung vom Frühling 2008 und mit Einschätzungen der Elternbegleiterinnen aus den Interviews (Erhebungsgruppen vgl. Teil 1, unter 3.2.).

### **2.1. Kinder finden Worte und machen sich verständlich**

Aus der Sicht der Sprachförderkräfte weckt das „Rucksack-Programm“ die *Lust am Sprechen*, da es den Wortschatz der Kinder erweitert. Für die Fachkräfte, die in den Einrichtungen als Ansprechpartnerinnen für das „Rucksack-Programm“ arbeiten, waren darüber hinaus aktivierende und soziale Dimensionen bedeutsam, wenn Kinder miteinander in Kontakt treten. Sie erläutern den Wiedererkennungswert, weil sich die wiederholenden Inhalte (in der Kita in Deutsch) wie ein roter Faden aneinander reihen, wenn sich die Kinder an die zu Hause in der Muttersprache behandelten Themen erinnern. Dementsprechend erlangen Kinder mehr sprachliche Sicherheit. *Die Kinder werden (in der Kita) noch einmal mit den Themen konfrontiert und erleben die Thematik in einem anderen Zusammenhang. ... Es reizt sie. Sie bearbeiten die Arbeitsblätter gerne.*

Die Fachkräfte nehmen auch wahr, dass Kinder mehr fragen. *Die Kinder zeigen mehr Interesse und fragen nach. Warum sind die Dinge so? Was kann man damit machen?* In den kleinen Gruppen wird die Aufmerksamkeit erhöht. Das Wissen erweitert sich, da die Kinder Begriffe, Worte erkennen und verstehen lernen, erklärt eine Fachkraft. Die hier sichtbar gewordene kommunikationsfördernde Kraft des im Kontext der Sprachförderung eingesetzten „Rucksack-Programms“ bezieht sich demnach auf die Anregung zum Sprechen in einem sozialen Miteinander, das individuelle Zuwendung möglich macht.\*

\*Auswertung zum Sprachentwicklungstest (SETK 3-5) vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2005

### **2.2. Kinder werden auf die systematische Sprachförderung vorbereitet**

Sprachförderkräfte aus Kitas, die nicht mit dem „Rucksack-Programm“ arbeiten erleben, dass es schwierig war Programme wie „Wuppy“ oder „Kon Lab“ anzuwenden, weil die Kinder zu wenige deutsche Vokabeln beherrschten. Eine externe Sprachförderkraft berichtet folgendes über ihre Situation in sprachlich homogen zusammengesetzten Kindergruppen, mit muttersprachlichen Erzieherinnen. *Wenn ich als Sprachförderbeauftragte einmal wöchentlich mit fünf Stunden in der Gruppe arbeite und auf ein Programm zurückgreife, ist es erst einmal ganz schwer den Kindern das zu vermitteln.* Eine andere Fachkraft, die in zwei Kitas mit mehrsprachigen Kindern arbeitet, bestätigte die Erfahrung. Sie sagt, dass die Vorschulkinder sich auf „Wuppy“ freuen. Aber da sie die vorgesehenen täglichen Wiederholungen als externe Sprachförderkraft nicht leisten kann, benötigt sie 25 statt der 17 vorgesehenen Stunden. Eine andere berichtet, dass sie sich nach dem Prinzip ihres Situationsansatzes auf die Bedürfnisse

der Kinder einstellt. In ihrem Fazit spricht sie die lange Vorlaufzeit an. In der sie *Anlauf* für die Arbeit in Kindergruppen benötigt.

Es wurde darauf hingewiesen, dass der Anspruch für drei- bis vierjährige Kinder ohne Deutschkenntnisse auch im „Rucksack-Programm“ zu hoch ist. Die Materialien des Programms werden dann im Rahmen der ganzheitlichen Pädagogik angepasst. Auch über nachlassendes Interesse nach mehreren Durchgängen wird berichtet (vgl. Elterngruppenarbeit im Berichtsteil 3). Hier wird deutlich, wie intensiv und an die jeweiligen Bedürfnisse angepasst die Arbeit betrieben wird. Dann wird erkennbar, wie langfristig angelegt die Sprachförderung ist.

Eine andere Fachkraft berichtet, dass sie mit verschiedenen Programmen arbeitet und Schwierigkeiten wegen des fehlenden Wortschatzes hat. Sie erklärt die Bedeutung des „Rucksack-Programms“: *Letztes Jahr, als wir noch nicht mit „Rucksack“ arbeiteten war es schwer, weil der Wortschatz fehlte. ... Aber Rucksack für sich reicht nicht aus.* Demnach wird „Rucksack“ als vorbereitende Maßnahme oder in Verbindung mit den jeweiligen Sprachförderansätzen den Kitas eingesetzt. Über Erfahrungen mit dem Einsatz des „Rucksack-Programms“ in Kombination mit der systematischen Sprachförderung, die sich über langfristige Zeiträume erstreckten, konnten die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion noch nicht berichten. Dazu wären systematische Auswertungen nach längeren Zeitintervallen nötig.

### **2.3. Elemente des „Rucksack-Programms“ werden in die Sprachförderung integriert**

In der Gruppendiskussion beschreiben die Fachkräfte einige Beispiele für das Zusammenspiel von unterschiedlichen Sprachförderkomponenten und „Rucksack“. Sprachförderkräfte erklären, dass mundmotorische Elemente in das „Rucksack-Programm“ integriert werden können, um die Wortfindungsprozesse zu fördern. Andere Fachkräfte vertraten die Meinung, dass spezifische Programme wie „Kon-Lab“ oder „Osnabrücker Materialien“ zur Vorbereitung auf die Schule wichtig sind, da insbesondere grammatische Übungen im „Rucksack-Programm“ fehlten. Eine Sprachförderkraft führt aus: *Es ist eine Unterstützung, um den deutschsprachigen Wortschatz anzulegen. Weiterführend ist es für mich wichtig, Programme mit den Kindern zu erarbeiten, damit sie Sprachregeln und Grammatik lernen. ... Diesen Teil sehe ich bei Rucksack überhaupt nicht.*

Im Rahmen der ganzheitliche Sprachförderung wird auf integrierende Maßnahmen hingewiesen. Die Fachkraft erklärt: *Bei uns ist „Rucksack“ in Kombination mit der ganzheitlichen Sprachförderung eine passende Sache...wenn Kinder, die sozusagen bei Null anfangen erst einmal Laute lernen und Sinnes Erfahrungen machen.* Es wird auch erläutert, wie wichtig es ist einzelne Kinder gezielt zu fördern. Fachkräfte weisen auf die Bedeutung der Muttersprachlichen Förderung für die Kontaktaufnahme mit den Müttern hin oder sie unterstreichen die sozialen Dimensionen in der Beziehungsarbeit mit den Kindern.

Es wird deutlich, dass das „Rucksack-Programm“ in den Einrichtungen in verschiedene Sprachförderansätze integriert und mit unterschiedlichen Programmen kombiniert wird. Aus Sicht der Ansprechpartnerinnen für „Rucksack“ und der Sprachförderkräfte werden die kommunikation fördernden Aspekte im Zusammenspiel der einzelnen Fördermaßnahmen und Ansätze in den Kitas gesehen.

## 2.4. Kommunikative, aktivierenden und soziale Dimensionen sind relevant

Auch die in der Telefonbefragung erreichten pädagogischen Fachkräfte sprechen über die Kommunikation fördernde Bedeutung und über Auswirkungen im sozialen Miteinander. Wir fragten sie in einer offenen Frage nach der wichtigsten Wirkung des Programms für Kinder. Die meisten Äußerungen (gut ein Drittel) beziehen sich auf sprachliche und kommunikative Verbesserungen wie z. B. den Wortschatz erweitern, Begriffe lernen, leichter ins Deutsche kommen, die Muttersprache schätzen. Die anderen Äußerungen lassen sich in drei etwa gleich große Blöcke teilen. Sie betreffen die soziale Kompetenzen der Kinder (Gruppenfähigkeit, Toleranz, Kontinuität), die Verbesserung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern (mehr Aufmerksamkeit) und das bessere „Klima“ zwischen Eltern und Fachkräften (Offenheit, es kommen mehr Eltern, sie bewegen sich sicherer). Darüber hinaus gibt es Äußerungen zu individuellen Erfolgen.

Dementsprechend werden aus dieser Sicht ebenfalls die Aspekte der Sprachförderung als Grundlage für eine verbesserte Kommunikation angesprochen und Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder registriert. Im folgenden Zitat fasst eine Sprachförderkraft aus der Gruppendiskussion die für das Alltagsgeschehen in den Kita- Gruppen bedeutsamen sozialen Veränderungen zusammen. Sie sagt: *Ich merke dann beim Freispiel, dass sich Freundschaften und Kontakte gebildet haben. Die Kinder haben einfach mehr Mut und Selbstvertrauen bekommen sich in der Großgruppe zu platzieren.* Darüber hinaus wird wahrgenommen, dass sich die Beziehungen zwischen allen Beteiligten innerhalb der Kita und im Elternhaus verbessern. Eltern werden aktiv. Sie sind in den Einrichtungen sichtbar.

Die befragten Mütter setzen einen anderen Schwerpunkt als die Fachkräfte. Auch sie nehmen sprachliche Verbesserungen wahr. Bei der Frage, was sich bei ihrem Kind verändert, beobachteten jeweils etwas mehr oder weniger als die Hälfte der Mütter für den Spracherwerb relevante Veränderungen. Allerdings rangiert die sprachliche Förderung in dieser Perspektive erst an zweiter Stelle nach den beim Basteln erlernbaren Handfertigkeiten, die auf die Schule vorbereiten. Die hier deutlich werdenden aktivierenden Impulse lassen sich weiter differenzieren (vgl. 2.).

Frage an die Mütter		
	Was verändert sich bei Ihrem Kind? (Mehrfachnennungen, N=70)	
<u>Ergebnisse</u>	<u>Rangfolge</u>	<u>Anzahl</u>
Handfertigkeiten	Mein Kind lernt etwas zu basteln (anmalen, ausschneiden, kleben)	51
Sprechen	Mein Kind lernt nach dem Namen von Dingen fragen	36
	Mein Kind spricht mehr Wörter, Sätze in der Muttersprache	32
Buchkontakt	Mein Kind möchte zu Hause Bilderbücher anschauen	33
Lernen in Interaktion	Mein Kind lernt mehr über das Leben in Deutschland	14
	Mein Kind spielt mehr mit deutschen Kindern	13
Keine	Ich bemerke keine Veränderungen	4

Die befragten Mütter bestätigen die soziale Bedeutung des Projekts. Auf unsere Frage nach den Veränderungen in der Kita bildeten Anerkennung durch das pädagogische Fachpersonal und sozialen Kontakte unter Gleichaltrigen die ersten Ränge. Zu den im Rahmen dieser Evaluation nicht näher erkundeten einzelnen Wirkungen des „Rucksack- Programms“ möchten wir auf die vorliegenden Veröffentlichungen hinweisen\*.

\* Naves, Schweitzer 2004; Fröhlich-Gildhoff u.a., 2005; Naves, Rummel 2006/2008

## **2.5. Zusammenfassung zur Bedeutung für die Kinder**

Im Projekt werden kommunikationsfördernde Veränderungen angeregt. Zurückgezogene Kinder können sich in der Kita besser verständlich machen, weil sie neue Worte lernen, Lust am Sprechen entwickeln und Fragen stellen. Im Zusammenhang mit der systematischen Sprachförderung eignet sich das „Rucksack-Programm“ nach Einschätzung der Fachkräfte als vorbereitende oder ergänzende Fördermaßnahme. Es wird in Kombination mit Programmen zur systematischen Sprachförderung oder im Rahmen der Kita- Konzepte angewendet, um die Ausdrucksfähigkeit der Kinder zu stärken. Inwieweit die vorschulische, sprachliche Förderung durch das Projekt gestärkt wird, müsste in Langzeituntersuchungen geprüft werden. Die Schilderungen verdeutlichen, dass die Fachkräfte zielgerichtet vorgehen und dass die Lernprozesse zeitaufwendig sind, wenn Kinder keine oder geringe Deutschkenntnisse mitbringen.

Darüber hinaus nehmen die erreichten Fachkräfte aktivierende Impulse bei Kindern und Eltern wahr und beschreiben Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder. Sozial aktivierende Lernprozesse beziehen sich auf Kontakte, Gespräche sowie den Erwerb von Handfertigkeiten und die Kommunikation über diese. Die Beziehungen der beteiligten Kinder, Mütter und Fachkräfte verbessern sich. Die Kinder werden aktiv und treten stärker in den Einrichtungen in Erscheinung. Sie erhalten mehr Aufmerksamkeit von ihren Müttern (vgl. 3.). Demnach greifen Kommunikation fördernde, aktivierende und soziale Dimensionen im verbesserten Interaktionsgeschehen ineinander. Die in den Familien sichtbar gewordenen Veränderungen zählen zu den weiteren Ergebnissen der Evaluation.

### **3. Ergebnisse zur Aktivierung in den Familien**

#### Datenquellen

In diesem Abschnitt stellen wir Ergebnisse aus der Mütterbefragung vom Frühling 2008, aus Gruppendiskussionen mit Fachkräften, aus der Telefonbefragung und aus den Interviews mit den Elternbegleiterinnen vor, die sieben bis acht Monate in den Elterngruppen mit den Müttern arbeiteten. Zur Bedeutung in der Familie stellen wir die Fragen: Wie das „Rucksack- Programm“ bei Kindern und Erwachsenen in den Familien ankommt, welche Personen sich engagieren und inwieweit die aktivierenden Dimensionen auf das Interaktionsverhalten in den Familien wirken. Es wurde deutlich, wie wichtig zielgerichtete Maßnahmen und erkennbare Ergebnisse sind, die von den Familien als nützlich für die weitere Entwicklung ihrer Kinder angesehen werden.

#### **3.1. Bastelarbeiten dienen als aktivierendes Mittel**

Die befragten Mütter nehmen den Zugewinn an Handfertigkeiten wahr. Der Wert des Selbstproduzierten wird auch im häuslichen Umfeld unterstrichen. Bei der Frage nach den Gründen für Veränderungen im Geschwisterverhältnis rangiert Basteln an erster Stelle. Die Bedeutung der Muttersprache ist für die Kommunikation zwischen den Kindern eher nachrangig (Basteln: 1. Platz; Spielen: 2. Platz; Arbeitsbogen: 3. Platz; Muttersprache: 4. Platz). Es wird deutlich, dass es für die Mütter wichtig ist, dass ihre Kinder Handfertigkeiten erlernen und etwas herstellen.

In den Interviews thematisieren einige Elternbegleiterinnen die Bedeutung des in der Familie erkennbaren Sinns oder Nutzens. Für die erwachsenen Familienmitglieder ist es wichtig, dass sich der deutsche Wortschatz der Kinder verbessert, sie mehr in der Muttersprache sprechen oder dass die Ehefrau sich bildet. Diese Wahrnehmung deckt sich mit dem Ergebnis zur hohen Bedeutung der angefertigten Bastelarbeiten (zur Relevanz der Herstellungsprozesse in den Elterngruppen, vgl. Abschnitt 3). Die hier sichtbar werdende Ergebnisorientierung der Familien wird auch von pädagogischen Fachkräften thematisiert, wenn sie Leistungsorientierung und Leistungsdruck ansprechen und relativierend eingreifen. Sie weisen auf pädagogisch motivierte Bildungsansätze im Elementarbereich hin (offene Räume, ganzheitliche Sprachförderung usw.), die weniger leistungsorientiert sind.

Im Rahmen des „Rucksack- Programms“ wird der Kommunikation fördernde Eigenwert zur Förderung interaktiver Prozesse genutzt. Dieser Aspekt korrespondiert mit den Zielen zur ganzheitlichen Sprachförderung, wenn Emotionen und Bewegung sowie sinnlich erfahrbare Aktivitäten einbezogen werden (vgl. Leitlinien zur ganzheitlichen Sprachförderung der Landeshauptstadt Hannover, 2005). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass das Projekt die Interessen und Bedürfnisse der Menschen berücksichtigt. Die Akzeptanz steigt. Die Familien werden erreicht\*.

\* Zu den Interessen in Familien, siehe Bedürfnisorientierung bei Staub-Bernasconi 1998 und 2007

### 3.2. Mütter interessieren sich mehr für das Geschehen in den Kitas

Wir fragten in der Mütterbefragung nach wahrgenommenen eigenen Veränderungen. In dieser Selbsteinschätzung gibt die große Mehrheit der Frauen an, dass sie ihr Kind öfter fragen, was es in der Kita gemacht hat (73,6%). Danach folgen Gespräche über alltägliche Dinge und die Einschätzung, dass mehr Zeit mit dem Kind verbracht wird. In der Rangfolge steht das Interesse am Kindergartenalltag an erster Stelle. Die Frauen registrieren bei sich selbst, dass sie durch Treffen in den Elterngruppen angeregt werden, sich bei ihrem Kind nach dem Geschehen in der Kita zu erkundigen. Bei der Frage nach den von Erwachsenen initiierten innerfamiliären Aktivitäten rangiert das „Geschichten erzählen“ (in der Muttersprache) an erster Stelle. Die Einschätzungen zur Verbesserung der Kommunikation in den Familien werden von den telefonisch befragten Fachkräften und von Gruppendiskussionsteilnehmerinnen geteilt. Auch sie beobachten die stärkere Aufmerksamkeit und Gesprächsbereitschaft den Kindern gegenüber.

In den Gruppendiskussionen sprechen sie über Entwicklungsfortschritte der Kinder und deren Interesse an den Fördermaßnahmen. Eine Fachkraft beobachtet, dass Kinder über die häuslichen Aktivitäten berichten. Sie sagt: *Es war ein Dialog da, der in die Kita zurückgestrahlt hat.* Es wird auch berichtet, dass Kinder darauf dringen, dass ihre Mütter sich Zeit nehmen. In diesen erfolgreich arbeitenden Kitas wirkt die Aktivierung der Kinder auf ihre Mütter und umgekehrt. Es wird beobachtet, dass die Kinder dieser Mütter untereinander im Wettbewerb um die aktivste Mutter stehen und ihre Mutter auffordern, zu Hause mit ihnen zu arbeiten. Auf der anderen Seite wird erklärt, dass die Erfolge auch von den Fähigkeiten der Elternbegleiterinnen abhängen. In weniger erfolgreichen Gruppen nimmt die Zahl der teilnehmenden Müttern ab (dies wird auch von Leitungskräften bekräftigt). Mütter holen sich dann nur die Materialien und nehmen nicht an den Gruppen teil. Über die Ausgabe der Arbeitsmaterialien lässt sich demnach die Teilnahme steuern.

Insgesamt wird erkennbar, dass Mütter mehr Interesse am Geschehen in den Kitas entwickeln und sich stärker ihren Kindern zuwenden. Zwei erfahrene Elternbegleiterinnen fassen ihre Einschätzungen zu den bei Müttern wahrgenommenen Veränderungen folgendermaßen zusammen. Eine sagt: *Einige sprechen mehr ihre Muttersprache, andere nehmen sich mehr Zeit für Kinder, ... Je nach dem, was sie brauchen.* Eine andere meint: *Sie sagen, es hat sich einiges verändert, sie reden in der Muttersprache\* mit den Kindern. ... Das macht Spaß. Sie verbringen mehr Zeit mit den Kindern.*

\* zur Förderung der Muttersprache vgl. Reich u.a. 2002; Bertschi-Kaufmann u.a. 2006

### 3.3. Zusammenfassung zur Aktivierung in den Familien

Es wird nachvollziehbar, dass die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Sprachfördermaßnahmen in den Familien ankommen und zu Aktivitäten anregen. Kinder basteln gemeinsam. Mütter interessieren sich mehr für den Alltag ihrer Kinder in den Kindertagesstätten und wenden sich den Kindern stärker zu. Im konzeptionellen Ansatz wird davon ausgegangen, dass in den Familien Gespräche über gemeinsame häusliche Tätigkeiten angeregt werden. Die Mütter sagen, dass die Kinder mehr gemeinsam basteln, demnach können wir davon ausgehen, dass sie auch miteinander sprechen.

Es wird bestätigt, dass Eltern Wert auf die zu erlernenden Handfertigkeiten legen und sich über Ergebnisse freuen. Insofern müssen Fachkräfte und Elternbegleiterinnen einschätzen und abwägen, wie sie die Gespräch anregenden praktischen Herstellungsprozesse, die von den Familien akzeptiert werden, so gestalten, dass der anerkannte Nutzen bestehen bleibt. In den Gruppendiskussionen weisen die Fachkräfte darauf hin, dass sie die Materialien altersgerecht anpassen oder sie bei nachlassendem Interesse umgestalten. Auch die Elternbegleiterinnen sprechen über Veränderungen, die sie vornehmen (siehe Berichtsteil 3). Die Arbeitsbogen besitzen einen fachlich-inhaltlichen und sozial-aktivierenden Wert, weil sie als Dialog- und Handlungsvorlage eingesetzt werden können. Sie können dementsprechend für Aktivierungsprozesse genutzt werden.

#### **4. Ergebnisse zur Qualifizierung in den Elternwerkstätten**

##### Datenquellen

Für die Schilderungen aus den Qualifizierungsmaßnahmen berücksichtigen wir die Daten und Erkenntnisse der Gruppendiskussionen aus den Jahren 2007 und 2008, Erkenntnisse aus den Interviews mit den Elternbegleiterinnen und aus der Mütterbefragung zur Qualifizierung in den Elternwerkstätten vom Sommer 2007. Wir gehen auf die wesentlichen Lerninhalte und die aktivierende Bedeutung der Elternwerkstätten ein, die auch unter dem Aspekt interkultureller Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Müttern als Erziehende betrachtet werden können (ausführliche Darstellung im Zwischenbericht).

##### **4.1. Zukünftige Ansprechpartnerinnen und Elternbegleiterinnen festigen ihre Arbeitsbeziehungen**

In den Elternwerkstätten arbeiteten Mütter, die sich auf ihre Aufgaben als Elternbegleiterinnen vorbereiten und pädagogische Fachkräfte aus Kindertagesstätten und Kultureinrichtungen zusammen. Das Ergebnis der Mütterbefragung vom Frühling 2007 weist eine verbesserte Beziehungsqualität aus. Fast die Hälfte der befragten Mütter bezeichneten die Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften als freundlich (48%) und gut die Hälfte als persönlich zugewandt (51%). Nur zwei Prozent nennen sie zurückhaltend (N=65). Sie finden die Beziehung wichtig (Ergebnisse, siehe Zwischenbericht).

Die Beiträge der im Jahr 2007 an der Gruppendiskussion teilnehmenden Fachleute aus Kitas, Kultureinrichtungen, Projektsstelle und Schule veranschaulichen, dass eine neue Beziehungsqualität aufgebaut wird, weil Mütter ihr Verhalten ändern. Die Fachleute heben das entstandene Vertrauen hervor und nehmen eine neue Wertschätzung den pädagogischen Fachkräften gegenüber wahr. *Das Verständnis der Mütter für unsere pädagogische Arbeit ist enorm gewachsen*, sagt eine Erzieherin. Andere berichten von Müttern, die sich mit Erziehungsfragen an sie wenden oder die Lerninhalte reflektieren. Sie schildern, dass die beteiligten Mütter Fragen über die behandelten Inhalte zur Sprachförderung an sie richten und auch Schulbelange wie Einschulung, Fragen zum Klassenlehrer thematisieren oder kritische Anfragen stellen. Demnach interessieren sich die teilnehmenden Frauen für Erziehungsthemen und Sprachförderung. Sie treten in Erscheinung und wenden sich stärker an die Fachkräfte. Es entwickelt sich eine Basis für die zukünftige Zusammenarbeit.

#### **4.2. Die beteiligten Fachkräfte und Mütter gehen aufeinander zu**

Wir nahmen das Thema in der Gruppendiskussion im Juni 2008 erneut auf, um es mit pädagogischen Fachkräften, die sich seit ca. neun Monaten in den Elternwerkstätten befanden, zu besprechen. Aus der Gruppendiskussion heißt es: *Seit dem wir an dem Programm teilnehmen gibt es mehr Gespräche ... Mütter, die gerade an der Ausbildung teilnehmen sind Ansprechpartnerinnen für uns geworden.* In dieser persönlichen Zusammenfassung zeigt sich, die auf Seiten der Fachkräfte entstandene größere Gesprächsbereitschaft.

Die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion schildern den Prozess. Die in der Vergangenheit an die Eltern gerichteten Erwartungen, nach denen diese von sich aus auf die pädagogischen Fachkräfte zugehen sollten, haben sich geändert. Bereits in den Elternwerkstätten registrieren die teilnehmenden Fachkräfte, dass sie aktiv werden müssen, um zurückgezogene Eltern anzusprechen. Eine Fachkraft schilderte die Haltungsänderung. Sie sagt: *Bei uns in der Kita war eine Familie, die sich ... nicht so richtig angenommen fühlte. Wir dachten, die möchten auch gar nicht... und jetzt ... haben wir ... ein ganz anderes Verhältnis, weil wir über die Dinge sprechen.*

In dieser Gruppendiskussion wurde deutlich, dass die verbesserte Beziehung zwischen den Ansprechpartnerinnen und den beteiligten Müttern Verständnis schafft und zu Gesprächen über gemeinsame Themen anregt. Die an den Elternwerkstätten teilnehmenden zukünftigen Ansprechpartnerinnen werden eher von sich aus aktiv. Die Erwartungen an die Elternschaft treten in den Hintergrund. Darüber hinaus nehmen sie wahr, dass auch die an der Qualifizierung teilnehmenden Mütter in Erscheinung treten und sich mit Fragen an sie wenden. Es entstehen wechselseitige Kommunikations- und Interaktionsprozesse. Aus der Gruppendiskussion mit pädagogischen Fachkräften heißt es dazu, dass die Teilnehmerinnen *mehr auf Menschen zu zugehen, mehr über sich erzählen, sich über die eigenen Erfahrungen in der Kindertagesstätte austauschen oder über Stärken und Schwächen in der Erziehung reden.*

#### **4.3. Das in der Elternwerkstatt vermittelte Wissen nützt in den Kitas und zu Hause**

Wir befragten die in den Elternwerkstätten versammelten Mütter am Ende ihrer Qualifizierung. Nach dieser Vorbereitung werden sie in den Müttergruppen der Kitas als Elternbegleiterin eingesetzt oder kehren als Mütter (ohne Funktion in den Einrichtungen) in ihre Familien zurück. In den Elternwerkstätten lernen die Frauen neue Inhalte zur Sprachentwicklung, Sprachförderung sowie für die Praxis mit Kindern und vertiefen diese im Gespräch. In der Befragung wurde ihr hohes Bildungsinteresse deutlich.

Bei der Beantwortung der offen gestellten Frage, was sich durch die Teilnahme an der Elternwerkstatt geändert hat, sprechen die Frauen die Ziele der Qualifizierung von sich aus an. Bei der Gruppierung der Äußerungen über das eigene neue Wissen, stehen die Aussagen zur Sprachförderung an erster Stelle (24 Äußerungen über Sprachentwicklung, Sprachförderung, Methodenwissen). Danach folgen Interaktion fördernde Kompetenzen mit 18 Nennungen (Selbstvertrauen, Sozialkompetenzen, Kommunikation). An dritter Stelle geht es um Mehrsprachigkeit/ Muttersprache (11 Äußerungen) und danach um soziale Integration (9 Äußerungen). Dementsprechend sind Inhalte zur Sprachentwicklung, Sprachförderung und Kenntnisse über Verfahren zur Vermittlung des Wissens für die meisten Mütter wichtig. Fragen zur sozialen Integration sind aus ihrer Sicht eher nachrangig.

Auf die Frage, wie sie das neue Wissen verwenden wollen, antworten mehr als die Hälfte (57,4%), dass sie das Gelernte in der Familie ausprobieren möchten. Für gut ein Viertel steht die mit der Aufgabe als Elternbegleiterin verbundene Möglichkeit zur Erwerbstätigkeit und zum Geld verdienen im Vordergrund (26,2%). 14,8 Prozent sind unentschlossen und 1,5 Prozent haben kein bestimmtes Ziel (N=61). Die Frauen bekunden ernsthaftes Interesse an den Inhalten der Qualifizierung. Sie wollen das neue Wissen nach außen oder in die Familie weiter tragen. Sie werden angeregt ihr eigenes Erziehungsverhalten zu hinterfragen oder sich mit Entwicklungsproblemen der eigenen Kinder zu beschäftigen. Hier wird der Eigenwert der Erziehungskompetenz für die beteiligten Mütter deutlich. Sie erwerben Wissen über die Sprachentwicklung und Sprachförderung beim Kind.

#### **4.4. Zusammenfassung zur Qualifizierung in den Elternwerkstätten**

Die für den Beziehungsaufbau zwischen den zukünftigen Ansprechpartnerinnen und Elternbegleiterinnen in den Kitas relevante Bedeutung der Elternwerkstätten hat sich bestätigt. Darüber hinaus wird deutlich, dass die beteiligten Fachkräfte stärker auf die Eltern zugehen und dass die beteiligten Mütter sich mehr mit Fragen an die Fachkräfte wenden. Hier ist die Wechselseitigkeit der Aktivierungsprozesse interessant, die bereits in dieser Vorbereitungsphase von beiden Seiten bestätigt wird. Wirkungen im Team betrachten wir im vierten Berichtsteil.

Es wird offensichtlich, dass die beteiligten Mütter ernsthaftes Interesse an den Inhalten der Fortbildung bekunden und beabsichtigen das neue Wissen nach außen oder in die Familie weiter zu tragen. Dieser Aspekt ist für die in den Elternwerkstätten ausgebildeten Frauen wichtig, die nicht in den Kitas eingesetzt werden, da die Impulse in den häuslichen Wirkungsbereich übertragen werden können. Auch für die Begleitung der als Elternbegleiterinnen eingesetzten Mütter ist das bekundete Eigeninteresse interessant, wenn es um Arbeitshaltungen und Einstellungen geht (vgl. Berichtsteil 3). Nach Abschluss der Elternwerkstätten werden ausgewählte Absolventinnen der Elternwerkstätten als Leiterinnen der Elterngruppen in den Kitas eingesetzt.

Im Ergebnis wird deutlich, dass das in der Qualifizierung vermittelte inhaltliche Hintergrundwissen bei den Müttern ankommt und in die Familien der Teilnehmerinnen hinein wirken kann. Inwieweit der Zugewinn an Selbst- und Sozialkompetenzen für die Leitung der Elterngruppen befähigt, wird im dritten Berichtsteil angesprochen. In den Diskussionen weisen pädagogische Fachkräfte auf den Wert der praxisbezogenen Einheiten hin. Eigene kreative Aktivitäten sind eher nachrangig. Entwicklungspotenziale sind beim Austausch über Lebensgewohnheiten auszumachen (vgl. Zwischenbericht). Insgesamt erscheinen die Elternwerkstätten als Orte an denen Mütter ihr Wissen über Sprachförderung vermehren und sich über Erziehungsthemen austauschen. Auf die Frage, inwieweit dort mehr Zeit für interkulturelle Kommunikation und für den Austausch über fremde Lebenswelten genutzt werden kann, gehen wir im fünften Berichtsteil näher ein.

## 5. Ergebnisse zu den Elterngruppen in den Kitas

### Datenquellen

Die im April/Mai 2008 in den Einrichtungen geführten Interviews bilden die Basis dieses Auswertungsschnitts. Unter 5.2. berücksichtigen wir die Perspektiven der in Gruppendiskussionen befragten Fachkräfte und in der Mütterbefragung vom Frühling 2008 erreichten Teilnehmerinnen der Elterngruppen. Wir interviewten fünfzehn Elternbegleiterinnen in vierzehn ausgewählten Kitas, die Mütter in den Elterngruppen schulten (zur Zusammensetzung der Gruppen, vgl. Berichtsteil 1). Die Frauen waren in der Regel seit Oktober 2007 ungefähr sieben bis acht Monate als Elternbegleiterinnen tätig und hatten vorher die zehnmonatige Qualifizierung in den Elternwerkstätten absolviert. Für die Treffen der Mütter in den Elterngruppen lassen sich zwei Gruppenformen unterscheiden, die im internen Sprachgebrauch als homogene oder internationale Gruppen bezeichnet werden. In homogenen Gruppen versammeln sich Mütter mit demselben Sprachhintergrund. In internationalen Gruppen treffen sich Frauen mit verschiedenen Sprachen und Kulturen. Wir interviewten vier Elternbegleiterinnen aus homogenen Gruppen (türkisch sprechende Frauen) und elf aus internationalen Gruppen. Sie berichteten ausführlich über die Kommunikations- und Interaktionsprozesse in den Elterngruppen.

### 5.1. Die interkulturelle Kommunikation unter Müttern wird angeregt

Die aus der Sicht der Elternbegleiterinnen beschriebenen Kommunikationsinhalte lassen sich in drei Themenbereichen einteilen. In den Gesprächen aus beiden Gruppentypen (internationale und homogene Gruppen) werden Alltags- und Erziehungsthemen erörtert, es wird Wissen über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert, persönliche Fragen, Gedanken oder Gefühle werden geäußert und besprochen. Die in den Elterngruppen versammelten Mütter werden dazu angeregt sich mit den Arbeitsmaterialien des „Rucksack-Programms“ auseinander zu setzen, sich über die Inhalte und Aufgabenstellungen (Übungen für die Kinder, Bastelanregungen) zu verständigen und den Sinn von Worten zu klären.

Elternbegleiterinnen aus sprachlich homogen zusammengesetzten Gruppen sprechen die Bedeutung gegenseitiger Korrekturen der Muttersprache an und berichten über Gespräche zu Alltagsthemen. *Die Mütter verstehen sich und sprechen über die Heimat, über Kinder, Eltern und Verwandte oder tauschen Kochrezepte. Auch Fragen zu familiären Traditionen (z.B. Beschneidung) werden erörtert,* führt eine Elternbegleiterin aus. Aus den international zusammengesetzten Gruppen wird berichtet, wie Mütter *mit Händen und Füßen reden* und angeregt werden sich zu unterhalten. Die Mütter sprechen über Lebensgewohnheiten, Erziehungsstile und Traditionen. Dazu erklärt eine Elternbegleiterin. *Die Frauen können gut reden, sind offener und lockerer geworden. Die Mütter verständigen sich in Deutsch, wenn eine es nicht versteht, wird nachgefragt und erklärt. Eine persische Frau traut sich jetzt zu fragen, das war am Anfang nicht so. Wenn wir jetzt zum Beispiel über Essenstraditionen in verschiedenen Ländern sprechen, fragt sie, was ist das, wie heißt das auf Deutsch? Nicht nur sie, alle fragen.* Die Frauen mit unterschiedlichem Sprachhintergrund tauschen sich auch über Wortbedeutungen aus oder übersetzen die Texte.

In den Gruppen, das sind in Hannover mehrheitlich international zusammengesetzte Elterngruppen, werden dementsprechend Gespräche angeregt, die das Sprechen und das Wissen über Kulturen und Traditionen mehren. Auch in sprachlich homogen zusammengesetzten Gruppen setzen sich Mütter mit mindestens zwei Sprachen (Deutsch und Muttersprache) auseinander. Im interaktiven Austausch und Dialog können interkulturelle Kompetenzen der Teilnehmerinnen gefördert werden. Die vorgegebenen Programminhalte regen zu Auseinandersetzungen über Themen der Sprachförderung und über Erziehungsthemen an. Die Eltern-

begleiterinnen sprechen von der guten Atmosphäre, von persönlichen Gesprächen und von der Hilfsbereitschaft in erfolgreichen Gruppen.

Allerdings berichten sie auch von Bedenken, Tabuthemen, Schwierigkeiten und Streit sowie über konfliktreiche Situationen. Elternbegleiterinnen aus homogen zusammengesetzten Gruppen berichten von ihren Anstrengungen die Gruppendynamiken zu regulieren und alle Frauen gleichermaßen in das Geschehen einzubeziehen, wenn sich ehemalige Freundinnen zerstreiten (vgl. Berichtsteil 3). In einer internationalen Gruppe werden Abgrenzungstendenzen sichtbar. Die Fachkräfte aus der Gruppendiskussion zur Sprachförderung (GD2) berichten, dass eine osteuropäische Gruppe unter sich bleibt.

Hier wird sichtbar, dass die Elternbegleiterinnen Fähigkeiten zur Bearbeitung möglicher Konfliktsituationen erwerben müssen. Die Anregung zur sprachlichen Auseinandersetzung über Sprachförderthemen und Erziehungsfragen der Kinder schließt Gespräche über Alltagssituationen und Konflikte mit ein. Im interkulturellen Zusammenhang können dementsprechend durchaus gegensätzliche Positionen zu Erziehungsthemen und Vorgehensweisen angeregt werden, die nicht zuletzt durch familiäre oder kulturelle Traditionen, den Bildungsstand, durch die religiöse oder philosophische Verortungen mitbestimmt sein können. Die Gesprächsinhalte berühren demnach Inhalte, die über Handreichungen und Tipps zur Alltagsgestaltung hinaus reichen, weil sie vom konzeptionellen Ansatz her auf die Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen (Sprachförderung) angelegt sind und entsprechende Fragen und Probleme berühren.

Diese Themen werden unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit besprochen. Die Kommunikation findet auf der Basis von unterschiedlichen Bildungshintergründen und Deutschkenntnissen statt. Die an den Gruppen teilnehmenden Mütter verständigen sich nonverbal ohne Deutschkenntnisse, in der Muttersprache, auf einfachem deutschsprachigem Niveau oder mit hohen Deutschkenntnissen (Realschulabschluss, Abitur). Obwohl sie die anleitenden Arbeitsmaterialien aus dem „Rucksack-Programm“ einsetzen, müssen die Elternbegleiterinnen Gesprächsführung betreiben und sie müssen die Gruppendynamiken regulieren. Sie benötigen entsprechende Fähigkeiten. Ihre Arbeit bewegt sich dementsprechend an einer Schwelle zur Professionalisierung. In der Konzeption der Landeshauptstadt Hannover sind daher vorbereitende Maßnahmen und Unterstützungsleistungen eingeplant. Wir gehen im dritten Berichtsteil näher darauf ein, wenn wir uns mit den Ergebnissen zum Geschehen in der Praxis beschäftigen.

## **5.2. In erfolgreichen Gruppen werden Mütter zur Beteiligung ermuntert**

In den Interviews mit den Elternbegleiterinnen wird deutlich, dass die zur Handlung anregenden Potenziale des Projekts (aktivierende Dimension) in den Elterngruppen genutzt werden. In erfolgreichen Gruppen werden Frauen mit Verständigungsproblemen aktiv am Geschehen beteiligt, wenn sie sich mit eigenen Produkten einbringen können. Das im vorherigen Abschnitt geschilderte Kommunikationsgeschehen wird dann durch nonverbale Aktivitäten unterstützt. Elternbegleiterinnen berichten über gemeinsames Backen, zu Hause angefertigte Zeichnungen und von den Frauen hergestellte Erzeugnisse (Bastelarbeiten u.a.), die in der Gruppe präsentiert werden. Auf diese Weise kann die Kommunikation in den Elterngruppen und der Transfer in die eigene Familie vorbereitet werden (zu familiären Interessen, vgl. 1.2.). Mütter werden angeregt sich aktiv in das Geschehen einzubringen. In funktionierenden Gruppen herrscht eine auffordernde Atmosphäre, die dazu ermuntert sich zu unterhalten und eigene

Sprachbarrieren zu überwinden. Verbale Hindernisse können nachrangig werden, wenn Verständigung über ein vorzeigbares Produkt hergestellt wird.

Das Konzept sieht vor, dass die in den Elterngruppen besprochenen Arbeitsblätter und Anregungen zu Hause in der Muttersprache mit den Kindern erarbeitet werden. In den Familien können die Mütter sich alleine oder gemeinsam mit den Kindern damit beschäftigen. In diesem Zusammenhang sprechen Elternbegleiterinnen ihre eigenen Verständigungsprobleme an, wenn sie erläutern, dass sie beispielsweise in einer international zusammengesetzten Gruppe nicht einschätzen können, ob schlecht deutsch sprechende Mütter, deren Muttersprache sie nicht sprechen, die Aufgabenstellung für zu Hause verstanden haben.

Elternbegleiterinnen, die in Gruppen arbeiten, in denen die Verständigung teilweise nonverbal abläuft oder die sich nicht in der Muttersprache mit den Müttern verständigen können, legen daher großen Wert auf die Abbildungen in den Arbeitsblättern, auf visuelle Darstellungen, Spiele, Zahlen, auf Wiederholungen und auf ausreichend vorhandene Kopien und Bastelmaterialien, um die Aktivitäten der sprach- und bildungsbenachteiligten Frauen zu stärken und die Verständigung zu erleichtern. Für die befragten Frauen haben die eingesetzten Materialien einen hohen Wert. Wir fragten, nach der Bedeutung der Arbeitsmappen. Die meisten Mütter meinten: Es macht Spaß die Arbeitsblätter schön zu gestalten (71,2%) und Arbeitsmaterialien zum Nachschlagen sind mir wichtig (64,4%). In diesem Zusammenhang fragen sich Elternbegleiterinnen und Fachkräfte, inwieweit nicht in der Gruppe entstandene Zeichnungen oder Bastelarbeiten von Kindern angefertigt werden. Die Ergebnisse bekräftigen den Wert der eingesetzten Materialien für Elternbegleiterinnen, Mütter und Kinder.

### **5.3. Soziale Kompetenzen werden sichtbar**

Unter der Perspektive des sozialen Lernens ist hervorzuheben, dass Mütter ihre sozialen Kompetenzen in das Geschehen einbringen. So stärkt beispielsweise eine gut deutsch sprechende Teilnehmerin eine weniger gut deutsch sprechende Elternbegleiterin. Frauen bestärken sich, helfen sich gegenseitig bei den Übersetzungen der Arbeitsblätter oder fordern sich zur Pünktlichkeit und Beständigkeit auf. Die regelmäßigen Gruppentreffen können dazu beitragen den Frauenalltag zu unterbrechen. Eine Elternbegleiterin erklärt: *Der Plan ist wichtig, wenn jemand keinen Plan hat, kommt das Leben durcheinander. Dieses Programm ist ein Plan. Frauen lernen stufenweise, ... sehen nicht nur die kleine Welt, ... erweitern ihr Wissen... erkennen die Auswahl an Ländern, Sprachen, Traditionen und Meinungen.* In diesem Zusammenhang ist auch der Bildungshintergrund relevant, wenn schwächere Frauen von stärkeren lernen können.

### **5.4. Zusammenfassung zur Bedeutung der Elterngruppen**

Insgesamt wird deutlich, dass die interkulturelle Kommunikation in den Elterngruppen angeregt wird, weil die Frauen aufgefordert werden ihre Traditionen und Bräuche im Kontext der hiesigen Gewohnheiten auszuleuchten. Sie werden animiert sich mit Erziehungsfragen zu beschäftigen, wenn sie sich mit den Arbeitsmaterialien des „Rucksack-Programms“ auseinandersetzen. In Verständigungsprozessen über Wortbedeutungen oder Ähnlichkeiten, die in internationalen Gruppen geführt werden, finden gleichzeitig Aushandlungen über die inhaltlichen Themen zur Sprachförderung statt. Dort werden verschiedene sprachliche und kulturelle Zusammenhänge relevant. Aber auch in sprachlich homogen zusammengesetzten Gruppen tauschen sich Mütter über mindestens zwei Sprachen (Deutsch und Muttersprache) aus oder

vergleichen unterschiedliche muttersprachliche Kenntnisstände. Sprachlich homogen zusammengesetzte Gruppen eignen sich nach Einschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der im Dezember 2008 mit den Fachkräften des Projektteams durchgeführten Validation gut für die Kontaktaufnahme in der Anfangsphase.

Die Themen der Arbeitsmaterialien berühren Erziehungsfragen, die von individuellen Haltungen und Traditionen geprägt sind. Dementsprechend sind Auseinandersetzungen über persönliche Haltungsfragen logische Konsequenz. Sie können als Teil der Strategie bezeichnet werden, die darauf angelegt ist, Fragen darüber zu initiieren, wie ein Kind „richtig“ gefördert werden kann. Streitgespräche sind dementsprechend Teil eines Konzeptes, das darauf zielt, interkulturelle Kommunikation und Entwicklungen zu fördern und Fortschritt voran zu bringen. Die Regulierung entsprechender Dynamiken ist dann ein selbstverständlicher Teil der inhaltlichen Arbeit in den Elterngruppen und muss dementsprechend von allen Beteiligten Fachkräften, Elternbegleiterinnen und beteiligten Müttern zusammen bewältigt werden (vgl. Darstellung im dritten Berichtsteil).

In erfolgreichen Elterngruppen werden unterschiedliche Prozesse bei den teilnehmenden Müttern angestoßen. *Sie lernen nach Bedarf*, sagt eine Elternbegleiterin. Eine andere fasst ihre Beobachtungen folgendermaßen zusammen. *Die Mütter... gehen auf ein Gespräch zu. Sie sind nicht mehr so schüchtern. Wir haben im Oktober angefangen. Da haben einige Mütter sich nicht getraut Fragen zu stellen.... Ab Januar sind sie aufgeblüht.* Die Aktivierung in den Elterngruppen wird durch die eingesetzten Arbeitsmaterialien und gemeinsame Aktionen unterstützt, bei denen etwas produziert werden kann. In beiden Gruppentypen (in internationalen und homogenen Gruppen) werden Arbeitsblätter und Bastelmaterialien eingesetzt, um die Aktivierung und Verständigung zu fördern, damit die Frauen angeregt werden, sich über Themen der Sprachförderung und Erziehungsfragen auszutauschen. Der Wert dieser Medien wird von Elternbegleiterinnen und teilnehmenden Müttern bekräftigt. Die Elternbegleiterinnen sind in der konkreten Gruppensituation gefordert, weil sie den Frauen mit Verständigungsschwierigkeiten Hilfestellungen geben müssen oder Arbeitsblätter an die Bedürfnisse in den Familien anpassen.

## Bericht - Teil 3

### Fachliche Praxis der Elterngruppenarbeit

In diesem Berichtsteil vertiefen wir die angesprochenen Prozesse in den Elterngruppen, um die dort beobachteten Dynamiken im Kontext der neu entstandenen Arbeitsbeziehungen zu betrachten und die Bedeutung der von den Mitarbeiterinnen der Kitas und der Projektstelle geleisteten Unterstützungsmaßnahmen zu veranschaulichen. Wir stellen die Ergebnisse zu den Arbeitszusammenhängen der Elternbegleiterinnen vor, die in ihrer Schlüsselfunktion als selbst betroffene Mütter eigene Elterngruppen führen (zum Begriff Selbstbetroffenheit vgl. Brückner 2002; Hornung, Gümen, Weilandt 2001).

Die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse bilden den Kern des ersten Abschnitts. In den Aussagen wird erkennbar, an welchen Stellen Elternbegleiterinnen an ihre Handlungsgrenzen stoßen und wie Stärkungspotenziale in und außerhalb der Kitas aufgebaut wurden (Abschnitt 2 und 3). Die in der Konzeption der Landeshauptstadt Hannover zu Grunde gelegten Vorannahmen, nach denen die Frauen bei ihrer Arbeit auf die professionelle Unterstützung durch die zentral organisierte Koordinierung und durch die Ansprechpartnerinnen in den Kitas angewiesen sind, haben sich bestätigt.

#### 1. Arbeit der Elternbegleiterinnen

##### Datenquelle

In diesem Abschnitt stellen wir Ergebnisse zu den Arbeitsweisen der Elternbegleiterinnen aus ihrer Selbstsicht dar. Da es sich bei den Müttern mit türkischsprachigem Hintergrund um die größte Einzelgruppe des Projekts handelt, wählten wir vier Elternbegleiterinnen aus türkischsprachigen und elf aus mehrsprachigen Elterngruppen. In den türkischsprachigen (homogenen) Gruppen wurden Frauen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen eingesetzt. Drei der vier Elternbegleiterinnen absolvierten die Hauptschule. Zwei hatten eine Berufsausbildung (Friseurin, Arzthelferin). Alle vier besuchten deutsche Schulen. In den elf international zusammengesetzten Gruppen arbeiteten mehrheitlich Elternbegleiterinnen mit Berufsausbildung (63,3%). Von diesen sieben Frauen kamen zwei aus pädagogischen Berufen, zwei absolvierten keine Ausbildung (18,2%), zwei hatten akademische Hintergründe (eine als Studentin).

#### 1.1. Das Programm bietet Orientierung - Fachkompetenzen kann es nicht ersetzen

Die Berichte der Elternbegleiterinnen bieten einen Einblick in das Gruppengeschehen und veranschaulichen deren Rollenverständnis und Arbeitsweisen. Wir fragten sie, wie sie von den Teilnehmerinnen gesehen werden. Aus den Antworten lassen sich drei etwa gleich große Blöcke von Aussagen bilden, die Aufschluss über das eigene Rollenverständnis geben. Eine Teilgruppe unterstreicht den professionellen Charakter der Funktion Elternbegleitung. Die Frauen werden als Lehrerinnen oder Gruppenleiterinnen angesprochen. Für die zweite Gruppe ist das Expertentum als Mutter relevant. Die dritte Gruppe stellt die Beziehungsqualität in den Mittelpunkt. Letztere betrachtet sich als Freundinnen. Es fällt auf, dass die meisten Frauen einen Unterschied in der Funktion ansprechen, der sie als Sachverständige, Lehrende oder Leitende von den teilnehmenden Müttern unterscheidet und Aufgaben wie unterrichten und führen beinhaltet, die über Elternbegleitung hinaus reichen.

Die Arbeitskontexte in denen die Elternbegleiterinnen sich bewegen sind vielfältig. Es lassen sich Unterschiede abbilden, die von den Deutschkenntnissen oder Verständigungsmöglichkeiten, von der Gruppenzusammensetzung (Bildungshintergrund, Tradition) und den Erfahrungen der Elternbegleiterinnen abhängen (zum Bildungshintergrund vgl. Berichtsteil 1; 5.). Die Beschreibungen zum normalen Gruppenablauf verdeutlichen, dass die Arbeitsmaterialien des „Rucksack-Programms“ den nicht professionell ausgebildeten Gruppenleiterinnen Orientierung bieten. Vielen dienen sie als Leitfaden, der das Gruppengeschehen strukturiert, Sachthemen einführt und Gesprächssequenzen integriert. Den Gruppenverlauf schildert eine Elternbegleiterin folgendermaßen. *Ich erkläre den Müttern worum es geht. ...Wir konzentrieren uns hauptsächlich auf die Materialien. Zuerst kontrolliere ich die Aufgaben vom letzten Mal, dann klönen die Frauen. Danach besprechen wir über das neue Thema und klönen wieder. Es geht locker zu, sonst hätten sie keinen Spaß.*

Die Mütter unterhalten sich und diskutieren fachbezogene Themen, die persönliche Fragen betreffen können. In diesen Situationen müssen Elternbegleiterinnen einschätzen, wie viel Raum sie für Privates lassen. Eine in ihrem Herkunftsland als Erzieherin ausgebildete Elternbegleiterin erläutert, dass das Programm als Arbeitshilfe in den Hintergrund tritt, wenn spontane Fachthemen aufkommen und besprochen werden. Aus beiden Gruppentypen wird berichtet, dass es zu Streit oder Auseinandersetzungen unter den Frauen kommt. Eine Elternbegleiterin erläutert ihre Situation folgendermaßen. *Die Frauen besprechen Privates aus der Familie... zwei Freundinnen haben sich gestritten. Das ist stressig für mich, weil ich immer beide separat ansprechen muss, denn sie sprechen nicht miteinander. Danach wende ich mich der Gruppe zu.\**

Wenn wir die beiden typischen Zitate vergleichen, wird nachvollziehbar, dass die Elternbegleiterinnen in der Situation aufgefordert sind, das Gruppengeschehen zu strukturieren, auch wenn sie sich grundsätzlich an den Materialien orientieren. Sie müssen professionelle Distanz (reflektierte Empathie, vgl. Lüssi 1995), entwickeln um die Beziehungsdynamiken zu registrieren und zu lenken (vgl. Berichtsteil, 4.1.). Die Arbeitsmaterialien bieten Orientierung. Aber die Elternbegleiterinnen müssen in der konkreten Gruppensituation handeln, um die Gruppenprozesse zu regulieren. Demnach müssen sie Gruppenleitungskompetenzen erwerben.

\* zur psychischen Belastung der Elternbegleiterinnen vgl. Einzelfalluntersuchung in Fröhlich-Gildhoff u.a. 2005

## **1.2. Modelle der gegenseitigen Stärkung bei Verständigungsproblemen**

In einigen Kitas werden verständigungsbedingte Besonderheiten ersichtlich. Dort arbeiten Elternbegleiterinnen, die über weniger gute Deutschkenntnisse verfügen. In diesen Fällen lassen sich zwei Verfahrensweisen unterscheiden. In beiden stärken sich die Frauen gegenseitig. In einem Modell werden Ressourcen der Gruppe genutzt. Hier schildern die Elternbegleiterinnen, dass sie bei der Besprechung der Arbeitsmaterialien von Gruppenteilnehmerinnen mit guten Deutschkenntnissen unterstützt werden (vgl. Berichtsteil, 4.2.).

Im anderen Modell wird Teamarbeit eingesetzt. Dieses Modell ist schwer zu bewerten, da es sich um Einzelfälle handelt. Einmal arbeiten zwei Elternbegleiterinnen aus dem gleichen Sprachraum erfolgreich mit einer homogenen und einer internationalen Gruppe im gleichen Raum zusammen und werden professionell unterstützt. In einem anderen Fall ermöglicht eine erfahrene Kita Kleinstgruppenarbeit, um Frauen mit drei Sprachhintergründen gemeinsame Lernerfahrungen zu ermöglichen. Es wird deutlich, dass die jeweils spezifischen Sprachhin-

tergründe und Verständigungsmöglichkeiten berücksichtigt werden müssen. Das erfordert ein hohes Maß an Flexibilität bei den professionellen Arbeitsweisen.

### **1.3. Zusammenfassung zur Praxis in den Elterngruppen**

Insgesamt wird ersichtlich, dass in den Kitas komplexe Gruppenprozesse gestaltet, geleitet und begleitet werden. Die Arbeitshilfen des Programms bieten den Elternbegleiterinnen Orientierung. Welche Fachkompetenzen jeweils eingebracht werden müssen, hängt einerseits von den jeweiligen Gruppenzusammensetzungen (Sprach-, Bildungshintergründe und Traditionen) ab. Darüber hinaus müssen sich die Elternbegleiterinnen in den konkreten Situationen den Auseinandersetzungen vor Ort stellen und die Gruppendynamiken regulieren und lenken. Das hohe Anforderungsniveau zeigt sich insbesondere in Auseinandersetzungen, die durch die Thematik gefördert werden können (vgl. Berichtsteil, 4.2.).

In ihren Selbsteinschätzungen zum Rollenverständnis weisen die Elternbegleiterinnen implizit auf die notwendige fachkundige Handlungskompetenz hin, wenn sie sich mehrheitlich über fachliche Bezeichnungen definieren. Pädagogische Fachkräfte aus erfahrenen Kitas äußern in ihren Einschätzungen aus der Langzeitperspektive, dass das Interesse am Programm zurück geht. *Fakt ist, dass es nachlässt*, sagt eine Fachkraft mit dreijähriger Erfahrung. *Nach einem Jahr ist es nicht mehr so spannend*, meint eine andere. Insofern kann gefragt werden, inwieweit die Elternbegleiterinnen in der Vorbereitungsphase mehr Praxissicherheit erwerben und auf die für die Gruppenleitung notwendigen Aufgaben vorbereitet werden können, damit die Gruppenarbeit über mechanisch, routinierte Programmanwendung hinaus gehen kann.

## **2. Praxis der zentral organisierten Begleitung**

### **Datenquelle**

In diesem Abschnitt stellen wir die Einschätzungen der Elternbegleiterinnen vor, die von ihrem Erleben ausgehen und die Bedeutung der Unterstützungsleistungen bestätigen.

### **2.1. Die sozialpädagogische Begleitung fördert Fachkompetenzen und stärkt Elternbegleiterinnen**

*Die Gruppenbildung ist schwer zu erlernen.* So fasst eine Elternbegleiterin ihre Erfahrung nach mehreren Durchgängen zusammen. In der Zusammenfassung der Interviews mit den Elternbegleiterinnen wird der Wert des Kita oder Stadtteil übergreifenden Informationsaustauschs für die Elternbegleiterinnen ersichtlich. Alle auf die Frage nach der Bedeutung der Begleitung durch die Koordinierung antwortenden Frauen, halten die Unterstützung für notwendig. Bei der Frage, was die Besprechung mit den Koordinatorinnen bewirken, sprechen viele der sich dazu Äußernden darüber, wie wichtig die Erörterung der Arbeitsmaterialien des „Rucksack- Programms“, die Reflexion der in den Elterngruppen auftretenden Fragen und Probleme sowie die Beratung durch die Koordinierenden sind. *Die Stunden brauchen wir auf jeden Fall* meinte eine Elternbegleiterin.

Für die Frauen ist es wichtig, Ideen und Erläuterungen zum Programm auszutauschen, die Gruppenprozesse gemeinsam zu erörtern und Mut zugesprochen zu bekommen. Eine Elternbegleiterin schildert ihre Situation und berichtet, dass sie *deprimiert* war, weil sie nicht einschätzen kann, ob schlecht deutsch sprechende Mütter mit den Kindern zu Hause üben können. Eine andere spricht einen *furchtbaren Bibliotheksbesuch* an. Die durch die Fachkräfte

angeleitete Reflexion in der Gruppe hilft den Elternbegleiterinnen Misserfolge zu verarbeiten. Sie setzen sich mit ihren Praxiserlebnissen auseinander und lernen diese zu bewältigen. Insofern haben die Treffen supervisorischen Charakter.

Eine Elternbegleiterin fasst die Lernprozesse zusammen. *Wir lernen, wie man mit Leuten umgehen kann, wenn sich beispielsweise die Mütter in internationalen Gruppen nicht verstehen. Wir tauschen uns aus ... das hilft uns sehr. Wir lernen ein Spiel aus einem anderen Land kennen ... oder wir besprechen, wie man ein Plakat machen kann.* Dabei tritt die Koordinatorin aus Sicht der Zitierten als Ideengeberin auf. In einem anderen Fall berichtet eine sehr erfahrene Elternbegleiterin, dass sie von den Koordinierenden nach thematischen Anregungen gefragt wird. Es wird auch deutlich, dass der Stärkung in der Gruppe besonderes Gewicht zukommt, wenn die Elternbegleiterinnen in wenig erfahrenen Kitas arbeiten.

## **2.2. Zusammenfassung zur Praxis der zentral organisierten Begleitung**

Insgesamt wird ersichtlich, dass die Elternbegleiterinnen durch die Erläuterungen zum Programm sowie durch Praxisreflexionen und die Beratung durch die Koordinierenden gestärkt werden. In den Gesprächen über ihre Erlebnisse erhalten sie mehr Sicherheit für ihre Aufgabe als Gruppenleiterin. In der Gruppe profitieren sie vom Wissen und von den Erfahrungen der anderen.

## **3. Unterstützung der Elternbegleiterinnen durch Ansprechpartnerinnen**

### Datenquellen

Bereits in der Vorbereitungsphase in den Elternwerkstätten wird offenkundig, dass die Ansprechpartnerinnen in den Kitas neue Aufgaben übernehmen, wenn sie die Teilnehmerinnen während der Praxiseinheit begleiten und in den Elternwerkstätten unterstützen (vgl. Zwischenbericht). Im folgenden Abschnitt gehen wir auf die mit der Implementierung der Elterngruppen sichtbar gewordenen veränderten Haltungen und Arbeitsweisen der Ansprechpartnerinnen ein. Wir beginnen mit der Perspektive der Elternbegleiterinnen vom Frühjahr 2008, die ihre Erfahrungen schildern. Diese Sicht wird dann durch Selbsteinschätzungen der Ansprechpartnerinnen aus den Gruppendiskussionen vom Juni 2008 (GD 2 und GD 3) erweitert.

### **3.1. Ansprechpartnerinnen in den Kitas werden aktiv und fragen nach**

Im vorherigen Berichtsteil thematisieren wir die in der Qualifizierung sichtbar gewordene neue Beziehungsqualität zwischen Elternbegleiterinnen und den für das „Rucksack- Programm“ zuständigen Ansprechpartnerinnen in den Kitas. Die Ergebnisse aus den Interviews mit den Elternbegleiterinnen bestätigen, dass diese Veränderungen auch während der Praxis in den Elterngruppen bestehen bleiben. Danach sind in vielen Einrichtungen tragfähige Arbeitsbeziehungen zwischen den Ansprechpartnerinnen für Rucksack und den Interviewpartnerinnen aufgebaut worden. Einige Elternbegleiterinnen beschreiben vorsichtige, eher abwartende Haltungen. Andere sprechen von persönlich zugewandten und betreuenden Ansprechpartnerinnen, die auch privat bei Problemen angerufen werden können.

In dieser für alle Beteiligten neuen Situation, sind die Ansprechpartnerinnen in den Kitas besonders gefordert. Sie treffen sich regelmäßig mit den Elternbegleiterinnen. Eine Frau, die zum dritten Mal einen Kurs leitet, schilderte wie sie die Praxisbegleitung erlebte. *Jetzt tauschen wir uns aus. Das ist wichtig. Bis dahin war es eine lange Zeit. Zuerst kamen die Fragen. Wie nehmen die Mütter es auf? Das dauerte ein Jahr. ... Jetzt sehe ich mich dem Perso-*

nal zugehörig, weil sie mich so empfangen. Ich habe Zugang zu allen Räumen und Materialien der Kita. Das sich in Nachfragen äußernde Interesse der Ansprechpartnerin wird von vielen Elternbegleiterinnen bestätigt. Einzelne sprechen darüber, dass sie didaktische Hinweise und Ratschläge erhalten. In einigen Fällen wird berichtet, dass die Ansprechpartnerin bei Erziehungsproblemen in die Müttergruppe kommt. Andere Aussagen deuten auf zurückhaltende Haltungen in den Kitas hin. Eine Elternbegleiterin vermisst den Austausch über die Prozesse in der Müttergruppe. Eine andere wünscht sich insgesamt mehr Interesse der pädagogischen Fachkräfte an den Belangen der Mütter und an ihrer Arbeit. Sie sagt: *Die Kita müsste mehr Interesse zeigen, ... ich habe Schwierigkeiten gehabt ... sie sollten sich den Müttern zuwenden, den Müttern von ihren Kindern erzählen... mir zeigen, dass die Kita hinter mir steht, dass ich das fühle, das stärkt mich.*

In einem anderen Fall schildert die Elternbegleiterin günstige Verhältnisse. Rahmenbedingungen und Haltungen der Fachkräfte wirken motivierend. *Die Kita ist sehr gut. Wir haben keine Probleme mit Kaffee, mit Material... wir haben gute Kontakte. Sie helfen uns, motivieren die Leute. Wir haben einen extra Raum und einen Schrank. In anderen Kitas sieht das anders aus. Es gibt Elternbegleiterinnen, die mit der Leitung Probleme haben. Es gibt keinen Raum. Die Kita hat nicht so viel Interesse. Hier ist das umgekehrt. Sie helfen uns. Motivieren die Eltern.* Frauen, die in nicht so erfahrenen Kitas weniger Unterstützung erhalten plädieren für mehr Standards (Zeit, Material, eigener Etat). Von dort wird vorgeschlagen beispielsweise einen Rucksack mit Emblem als Anerkennungssymbol einzusetzen, um die Funktion als Elternbegleiterin visuell erkenntlich zu machen.

Aus den Schilderungen der Elternbegleiterinnen wird die Bedeutung der nachgehenden, nachfragenden Unterstützung für die verbesserten Arbeitsbeziehungen und für mehr Sicherheit im Umgang mit den Eltern der Kita bestätigt. Einzelne Elternbegleiterinnen weisen auf den Zusammenhang zwischen Rahmenbedingungen und Betreuungsbereitschaft der pädagogischen Fachkräfte hin.

### **3.2. Ansprechpartnerinnen werden sozialpädagogisch tätig**

In erfahrenen Einrichtungen werden die Ansprechpartnerinnen sozialpädagogisch tätig und gehen auf Mütter zu. In ihren Schilderungen handeln sie als Initiatorinnen und Ausführende. Sie organisieren Feste, kaufen Bücher oder sorgen dafür, dass die Inhalte kritisch geprüft werden. Sie berichteten in den Gruppendiskussionen davon, dass sie die Elternbegleiterinnen informieren und unterstützen. Ihre Arbeit verändert sich. Neben pädagogischen Aufgaben übernehmen sie betreuende Funktionen bei der Einführung der Elternbegleiterinnen, die sie beispielsweise über Angebote im Haus informieren oder durch Gruppenräume führen.

Darüber hinaus werden sie beratend tätig, wenn sie den Elternbegleiterinnen in belastenden Situationen vor Ort zur Seite stehen oder für die Mütter aus der Elterngruppe da sind. Eine Fachkraft veranschaulicht die neue Beratungsqualität. Sie erklärt, dass sie nach dem Besuch der Elterngruppe gefragt wird, wenn Anrufe kommen oder Beratung notwendig ist. *Bedarf entsteht, wenn ich in die Gruppe gehe ... nach den Treffen in der Elterngruppe trauen sich die, die sonst nichts sagen.* Hier wird ersichtlich, dass die interessierten, in den Gruppendiskussionen versammelten Ansprechpartnerinnen ihre sozialpädagogische Kompetenzen in das Projekt einbringen und als Agierende auftreten.\*

\* Zur Veränderung der professionellen Arbeit, vgl. Jampert 2003

### **3.3. Zusammenfassung zur Unterstützung durch die Ansprechpartnerinnen**

Es wird deutlich, dass die Arbeitsbeziehungen zu den Elternbegleiterinnen durch die nachfragende Betreuung der Ansprechpartnerinnen aus den Kitas gestärkt werden. Damit wird der bestehende Beratungsbedarf sichtbar. Im Ergebnis weisen die sich stabilisierenden Arbeitsbeziehungen unterschiedliche Qualitäten auf, die zwischen abwartend, zurückhaltend sowie persönlich nachgehend und betreuend variieren. Die Ausgestaltung der Unterstützungsprozesse benötigt Zeit. Darüber hinaus sprechen die Elternbegleiterinnen unterschiedliche Rahmenbedingungen an (Zeit für zusätzliche Gespräche, Räume, Materialien), wenn sie über ihre neue Stellung in den Kitas berichten.

Die an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Fachkräfte bekräftigen die neuen Anforderungen und veränderten Arbeitsweisen, die sich für die in den Kitas beschäftigten Ansprechpartnerinnen für das „Rucksack-Programm“ ergeben. Es wird ersichtlich, dass die Anforderungen zunehmen und dass die Fachkräfte sozialpädagogisch und beratend tätig werden, wenn sie die Elternbegleiterinnen bei ihrer Arbeit unterstützen. Sie leisten Betreuungs- und Beratungsaufgaben (nachgehen, fragen, erkundigen, beraten) und treten als Ausführende aktiv in Erscheinung. Sie werden selbst tätig. Es wird von starker Auslastung berichtet (vgl. Berichtsteil 4; 2.4.). An dieser Stelle kann gefragt werden, wie viel sozialpädagogische Kompetenzen notwendig sind, um mit den neuen Anforderungen umzugehen und die Prozesse fachkundig zu begleiten. Insgesamt wird bestätigt, dass die sozialpädagogische Unterstützung in den Kitas als Erfolgsfaktor zu berücksichtigen ist.

## **Bericht – Teil 4**

### **Ergebnisse zur Öffnung der Einrichtungen nach innen und außen**

In diesem Teil fragen wir nach der Reichweite der durch das Projekt initiierten Maßnahmen. Wir befassen uns zuerst mit den Ergebnissen zur Bedeutung des „Rucksack-Programms“ für die Elternarbeit in den Einrichtungen. Dann stellen wir die im Blick auf die in den Einrichtungen arbeitenden Fachkräfte vor, die nicht direkt in die Maßnahmen des „Rucksack-Programms“ involviert sind. Die Evaluationsthemen zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte bilden dabei den Schwerpunkt. Im dritten Abschnitt geht es um Einschätzungen zur Zusammenarbeit im Stadtteil. Anschließend stehen sozialraumorientierte Arbeitsweisen und Interessen der befragten Fachkräfte im Mittelpunkt. Wir beziehen Fragen zur Elternbeteiligung ein.

#### **1. Bedeutung des Projekts für die Elternarbeit**

##### Datenquellen

Wir beziehen uns auf die Perspektive der Leiterinnen und Leiter aus der schriftlichen Befragung in der Phase 2, auf Aussagen der Funktionsträgerinnen in den Gruppendiskussionen vom Mai 2007 und 2008 und auf Ergebnisse aus der telefonischen Befragung pädagogischer Fachkräften vom Sommer 2008. Die Ergebnisse aus der Mütterbefragung vom Frühling 2008 werden ebenfalls mit berücksichtigt.

#### **1.1. Elternaktivitäten aus Sicht der Kitas**

Im zweiten und dritten Berichtsteil wurde deutlich, dass sich die Beziehungsqualität zwischen den Funktionsträgerinnen und Elternbegleiterinnen verbessert. Die Antworten geben keinen Aufschluss darüber, inwieweit die nicht am Projekt beteiligten Mütter und Väter angesprochen wurden. Daher möchten wir im Folgenden den Aktionsradius der durch das „Rucksack-Programm“ angestoßenen Impulse (Kontakte, Beteiligung an Kita - Aktivitäten) erkunden. Wir baten die Leitungskräfte mit einer offenen Frage um ihre Einschätzung zu den positiven Effekten des Programms. Die Befragten unterstreichen die Bedeutung als Elternbildungsprogramm und thematisierten Wirkungen für das Personal und für Kinder. Die Mehrheit der Äußerungen beziehen sich auf Themen zur verbesserten Elternarbeit (Öffnung, intensive Kontakte, interessierte Eltern, Elternbeteiligung). Demnach schätzen viele Leitungskräfte die aktivierenden Impulse für den Umgang mit der Elternschaft.

Die eingesetzten Elternbegleiterinnen werden wie beabsichtigt tätig. Erfahrene Frauen berichten in den Interviews, dass sie in den Kitas an Besprechungen zur Vorbereitung der im Rahmen des Projekts stattfindenden Präsentationen teilnehmen, Arbeitsblätter für den Gebrauch in den Familien altersgerecht umgestalteten, sich im Elternbeirat engagieren oder an Ausflügen teilnehmen und diese mit vorbereiten.

Das wird auch von den in der Telefonbefragung erreichten, nicht am Programm beteiligten Fachkräften gesehen. Sie bekräftigen, dass Elternbegleiterinnen für das „Rucksack-Programm“ werben und Aktivitäten in den Kitas initiieren, planen und organisieren (76% trifft zu/voll zu; 10% unentschieden; 15% trifft nicht zu/eher nicht zu; Mittelwert: 4). Insofern sind sie im Rahmen des Elternbildungsprogramms eingebunden und entsprechend ausgelastet (zu den Anforderungen vgl., Berichtsteil 3).

Themen aus der telefonischen Befragung pädagogischer Fachkräfte	
<u>Beteiligung der Elternbegleiterinnen</u> (N=21)	<u>Mittelwert*</u> >4:trifft zu
Sie werben auf Festen und Veranstaltungen für das Rucksack-Programm	4,1
Sie initiieren, planen und organisieren Aktivitäten in der Kita	4

\* Legende im Anhang

Wir fragten auch inwieweit die Implementierung der Elterngruppen sich auf die Elternschaft der Kitas auswirkt. Die Ergebnisse haben wir in der folgenden Tabelle zusammen gefasst. Nach sechs Monaten in den Elterngruppen, waren im Frühling 2008 Tendenzen erkennbar, die darauf hin deuteten, dass die Elternbegleiterinnen Kontakt zu den Müttern ihrer Sprache knüpfen (53% trifft zu/voll zu; 27% unentschieden; 20% trifft nicht zu/ eher nicht zu; Mittelwert: 3.6). Diese Tendenz bezieht sich auch auf die Beteiligung der in den Elterngruppen versammelten Mütter an Aktivitäten der Kitas (57% trifft zu/ voll zu; 31% unentschieden; 12% trifft nicht zu; Mittelwert: 3.6).

Themen der Leitungsbefragung (Phase 2)	
<u>Elterneinbindung</u>	<u>Mittelwert*</u> >3,5: Tendenz: trifft zu
Kontakte der Elternbegleiterin zu Müttern ihrer Sprache, die nicht im Rucksack-Programm sind (N=15)	3.6
Stärkere Beteiligung an Kita- Aktivitäten, von Eltern, die im Rucksack-Programm sind (N=16)	3.6
Stärkere Beteiligung an Kita- Aktivitäten, von Eltern, die nicht im Rucksack-Programm sind (N=15)	2.3
Es nehmen mehr Mütter an Elternabenden teil (N=15)	2.7
Es nehmen mehr Väter an Elternabenden teil (N=14)	1.9

\* Legende im Anhang

Demgegenüber ergibt sich bei den nicht in das „Rucksack-Programm“ involvierten Eltern keine Veränderung. Die Beteiligung an Elternabenden steigt nicht (Mittelwert: 2.7 bei Müttern; 1.9 bei Vätern). Auf die Frage, ob sich nicht am Projekt beteiligte Eltern mehr an den Aktivitäten der Kitas beteiligen, antworten lediglich 7%, dass es zu trifft (47% trifft eher nicht zu; 47% unentschieden, 7% trifft zu; Mittelwert 2.3).

## 1.2. Beziehungsqualität in den Einrichtungen

Wir fragten die Leitungskräfte nach ihren Beobachtungen zur Kommunikation zwischen nicht aktiv beteiligten Fachkräften und der mehrsprachigen Elternschaft im Allgemeinen (nicht auf Mütter im Projekt begrenzt). Im Frühjahr 2008 wurden kaum Veränderungen wahrgenommen. Die Befragten sind insgesamt unentschieden, wenn es um die Gesprächsbereitschaft und die Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit geht (Mittelwerte: 3.3; 3.0).

Themen aus der Leitungsbefragung (Phase 2)	
<u>Kommunikation</u>	<u>Mittelwert*</u> 3.0: unentschieden
Seit der Einführung des „Rucksack-Programms“ finden mehr Gespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und mehrsprachigen Eltern statt (N=16)	3.3
Fachkräfte ohne Funktion bei „Rucksack“ beteiligen sich häufiger zum Thema Mehrsprachigkeit (N=15)	3.0

\* Legende im Anhang

Demnach hat sich das Kommunikationsverhalten der Fachkräfte nach achtzehn Monaten im Projekt aus Sicht der Leitungskräfte noch nicht wesentlich verändert. Allerdings registrieren die telefonisch befragten pädagogischen Fachkräfte eigene Haltungsänderungen (vgl. 2.2.).

Im Gegensatz dazu stabilisieren sich die Beziehungen zwischen den am Elternbildungsprogramm beteiligten Fachkräften und Müttern. In der Befragung registrieren die, sich in den Elterngruppen versammelnden, Mütter, Veränderungen ihres eigenen Kommunikationsverhaltens sowie des der pädagogischen Fachkräfte. Im Ergebnis zeigt sich die Wechselseitigkeit des Prozesses, der bereits in den Elternwerkstätten mit der verbesserten Arbeitsbeziehung zwischen den Ansprechpartnerinnen und zukünftigen Elternbegleiterinnen beginnt und sich zwischen Ansprechpartnerinnen, Elternbegleiterinnen und Müttern der Elterngruppen weiter fort setzt (vgl. Berichtsteil 2).

## 1.3. Kontakte und Unternehmungen für den interkulturellen Dialog

Die Antworten zur Beziehung zwischen den Beteiligten verdeutlichen, dass die am Projekt beteiligten Mütter sich erkundigen, wenn sie etwas über ihre Kinder wissen wollen. Die befragten Mütter nehmen auch wahr, dass Pädagogische Fachkräfte auf sie zugehen. Sie sprechen über die Probleme der Kinder. Auch in diesem Beziehungsverhältnis wird die Wechselseitigkeit des Prozesses erkennbar. Der verbesserte Kontakt wird durch die Frage nach der bei Problemen des Kindes aufgesuchten Person bestätigt. Von den 71 Antwortenden sagen 66, dass sie regelmäßig mit einer Erzieherin sprechen. Dementsprechend werden Mütter aus dem Elternbildungsprogramm in den Einrichtungen stärker sichtbar. Es kann darüber hinaus festgehalten werden, dass über Probleme mit dem Kind gesprochen wird.

In der Selbsteinschätzung der Mütter über die Intensität und Ausgestaltung der Kontakte zu den in den Kitas arbeitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird deutlich, dass es sich dabei noch nicht um gefestigte Arbeitsbeziehungen handelt, bei denen beide Seiten eigene Beiträge leisten. Im Frühling 2008 fragten wir die Mütter aus den Elterngruppen nach ihren

Kontakten zum Personal. Mehr als die Hälfte dieser Frauen antworteten auf die, Mehrfachnennungen zulassende, Frage, dass sie keinen besonderen Kontakt zum Personal haben (27 von 53 Nennungen). Die Mütter benennen selten eigene Aktivitäten (den Erzieherinnen ein Lied oder einen Tanz beibringen 12x, mit dem Personal zusammen kochen 10x). Die Nennungen zu Hausbesuchen oder die Begleitungen zu externen Stellen (Arzt, Beratungsstelle) befanden sich im einstelligen Bereich (je 5x). Zu beachten ist auch, dass lediglich 53 der 79 befragten Mütter auf die Fragen antworteten. In den Interviews und Gruppendiskussionen wird berichtet, dass einige Mütter beim Kochen für Feiern mitmachen, Kostüme bei Theateraufführungen wechseln oder an Ausflügen teilnehmen. Im Vergleich der qualitativ und quantitativ erhobenen Daten wird deutlich, dass sich die Beteiligung (aktive Mitarbeit) auf eine Minderheit der am Projekt beteiligten Mütter bezieht.

Demnach sind die beteiligten Mütter offener für die Angebote der Einrichtungen, aber es kann noch nicht davon ausgegangen werden, dass die erfolgte Aktivierung automatisch intensivere Kontakte zu allen Fachkräften auslöst oder Unternehmungen initiiert, bei denen Mütter sich aktiv beteiligen und in die Rolle der Vermittlerin ihrer Kenntnisse über die Gegebenheiten in ihren Herkunftsländern begeben. Die Anlässe zum interkulturellen Dialog sind durch konkrete Probleme gekennzeichnet (vgl. Berichtsteil 3).

#### **1.4. Zusammenfassung zur Elternarbeit in den Einrichtungen**

Es werden Verbindungen zwischen den beteiligten Fachkräften (Ansprechpartnerinnen), Elternbegleiterinnen und Müttern aus den Elterngruppen des „Rucksack-Programms“ aufgebaut. Für die neue Beziehungsqualität ist die Gegenseitigkeit der Prozesse interessant, denn beide Seiten werden aktiv und sprechen miteinander. Mütter und pädagogischen Fachkräfte besprechen Probleme der Kinder. Die Aktivierung bezieht sich daher auf konkrete Themen der Kinder. Inwieweit interkulturelle Lernprozesse zwischen Fachkräften und den am Projekt beteiligten Müttern intensiviert und in Dialogen gestärkt werden sollen, die sich auf das alltägliche Leben und Gewohnheiten in unterschiedlichen Kulturen beziehen, müsste zukünftig geklärt werden. Veränderungen hin zu mehr Beteiligung an den Aktivitäten der Kita, die Anlässe zum interkulturellen Dialog bieten können, beziehen sich auf Elternbegleiterinnen und einen begrenzten Teil der Mütter aus den Elterngruppen. Das Leitungspersonal registriert bei den nicht in das „Rucksack-Programm“ involvierten Eltern zu diesem Zeitpunkt keine nennenswerten Veränderungen. Es wird auch nicht wahrgenommen, dass mehr Eltern zu den Elternabenden kommen.

Daher stellt sich die Frage, inwiefern interkulturelle Kompetenzen durch interkulturelle Dialoge zwischen Müttern und Fachkräften aus den Einrichtungen gestärkt werden sollen, um eine breitere Wirksamkeit zu erzielen? Darüber hinaus kann gefragt werden, inwieweit die Elternbegleiterinnen als Schlüsselpersonen für die Kontaktaufnahme zu mehrsprachigen, schwer erreichbarer Mütter und Väter zuständig sein können oder wer diese Aufgabe übernehmen soll. Die Beteiligungsprozesse könnten zu einem späteren Zeitpunkt weiter verfolgt werden, um Aussagen zur Nachhaltigkeit zu treffen. Da die Kitas bereits stark ausgelastet sind, müsste auch erkundet werden, welche materiellen und personellen Ressourcen dann einzusetzen sind und mit welchen Methoden gearbeitet werden soll (vgl. 2.3).

## 2. Bedeutung des Projekts für Fachkräfte ohne Funktion

### Datenquelle

Dieser Abschnitt bezieht sich auf Resultate aus der Leitungsbefragung (Phase 2) und der Telefonbefragung mit den in den Kindergruppen arbeitenden, nicht direkt am „Rucksack-Programm“ beteiligten Fachkräften. Darüber hinaus berücksichtigen wir Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Funktionsträgerinnen aus der Phase 1 (GD 1). In der Gruppendiskussion fragten wir die Fachkräfte, die an den Trainings zur interkulturellen Sensibilisierung teilgenommen hatten, nach ihren Einschätzungen.

In den Trainings zur interkulturellen Sensibilisierung werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert ihre Haltung den mehrsprachigen Müttern und Vätern gegenüber zu reflektieren. Sie entwickeln ein besseres Verständnis für die Verhaltens- und Vorgehensweisen der unterschiedlichen Menschen. Nach einer Übersicht zur Teilnahme der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Fortbildungen zur Sprachförderung stellen wir die Ergebnisse vor und besprechen danach die Resultate zur Praxisrelevanz.

### 2.1. Fortbildungen zur Sprachförderung in den Teams

Im Frühling 2008 gibt die Hälfte der befragten Leitungskräfte (Phase 2) an, dass ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Umfang von 90 bis 100% an Fortbildungsmaßnahmen zur Sprachförderung teilgenommen haben. Knapp ein Drittel sagt, dass 40-60% der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich fortbildeten. Zu diesem Zeitpunkt, nach ca. 18 Monaten im Projekt, kann daher beim Personal in den Kitas eine breite Sensibilisierung für Themen zur Sprachförderung angenommen werden, die aber noch nicht flächendeckend ist.

Thema der Leitungsbefragung (Phase 2)					
	<u>Fortbildung der Teams</u>				
	(N=16)				
Sprachförderung	0-20% Beteiligung	20-30% Beteiligung	40-60% Beteiligung	70-80% Beteiligung	90-100 % Beteiligung
Phase 2	0	18,8% (3x)	31,3% (5x)	0	50% (8x)

Im Sommer 2008 fragten wir die von Leitungskräften ausgewählten pädagogischen Fachkräfte (vgl. Teil 1; 3) der gleichen Bezugsgruppe, ob die Fortbildungsangebote zur Sprachförderung ausreichen. Auf diese Frage antworten gut drei Viertel der Befragten (76%), dass das zutrifft/voll zutrifft (14% waren unentschieden, 10% trifft nicht zu). Aus Sicht der Fachkräfte besteht demnach überwiegend kein Fortbildungsbedarf mehr zu diesem Thema.

## 2.2. Verständnis für Eltern und Interesse an Erziehungskulturen

Nach Einschätzung der Diskussionsteilnehmerinnen fordern die in den Trainings zur Interkulturellen Sensibilisierung eingesetzten Übungen zur Selbstreflexion auf, wie im Konzept beachtet. In der Gruppendiskussion reflektieren die Fachkräfte das eigene Vorurteilsbewusstsein. Sie erzählen, wie sie dazu angeregt wurden, mehr Verständnis für die Situation der Eltern aufzubringen, auf Mütter und Väter zuzugehen. Eine Teilnehmerin sagt: *Wir haben sehr lange darüber diskutiert ... Man sieht etwas und meint, die Eltern sind gar nicht so nett und offen ... dann ziehe ich mich auch zurück und denke, die wollen keinen Kontakt, anstatt darüber hinaus zu sehen. Das war in der Fortbildung.* Eine andere Fachkraft äußert sich folgendermaßen zu diesem Thema: *Im Allgemeinen gab es die Tendenz, das machen wir doch schon alles, aber da sind positive Türchen geöffnet worden, indem gesagt wurde, hmm, das ist ja doch eine ganz andere Richtung, so haben wir noch gar nicht gedacht.*

Diese Aussagen decken sich mit den Ergebnissen der Telefonbefragung. Hier meinen gut zwei Drittel (76%; N=21), dass sie die Eltern mit Migrationshintergrund besser verstehen (19% unentschieden, 5% trifft eher nicht zu). Und 90 Prozent (N=20) sagen, dass sie etwas über ihr Verhalten gelernt haben, das ihnen bei der Elternarbeit nützt (5% unentschieden, 5% trifft eher nicht zu). Die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion und die in der Telefonbefragung erreichten Fachkräfte stimmten darin überein, dass Hannover als Tagungsort für Familien und alleinerziehenden Mütter günstig gelegen ist.

## 2.3. Praxistransfer der Einheiten zur Interkulturellen Sensibilisierung

Nach Einschätzung einer Teilnehmerin der Gruppendiskussion eignet sich die Einheit zur kollegialen Beratung besonders für die Übertragbarkeit in die eigene Praxis. *Weil es eine Methode ist, die wir als effektiv empfunden haben, weil Vorschläge nicht von vorne herein abgeblockt werden ... Und das habe ich persönlich auch schon in anderen Bereichen angewendet... Diese Sequenz hätten wir uns ein bisschen länger gewünscht, da hatten wir relativ wenig Zeit.* Die Teilnehmerin unterstreicht, wie wichtig der erkennbare Praxisnutzen für die Gruppe war.

Denn nicht in allen Gruppen konnten die Teilnehmenden sich während der Trainingseinheiten darauf einlassen die Wahrnehmungsübungen, die *Spielchen*, wie sie sagen, anzuerkennen. Die Teilnehmerinnen dieser Gruppe seien *insgesamt ein bisschen unzufrieden*, da für sie der Informationsgehalt zu gering gewesen sei. Die Erklärungen zu individuell oder kollektiv ausgerichteten Erziehungskulturen war für das interkulturelle Verständnis hilfreich, aber die Hintergrundinformationen über konkrete Erziehungs- und Alltagspraxen in den unterschiedlichen Kulturen seien manchmal zu kurz gekommen. Zum Gruppenverlauf heißt es: *Auf der einen Seite hätten wir noch mehr Informationen gewünscht. Auf der anderen Seite waren diese zwei Tage so voll, dass man den dritten Tag bräuchte, dieses Modell gab es auch.* In der Gruppendiskussion wird vorgeschlagen, den Theorieanteil zu verändern und den Praxisanteil zu vergrößern, um das zeitliche Dilemma zu lösen.

Es wird deutlich, dass die praxisbezogenen Einheiten das Interesse der Teilnehmenden wecken. Der Themenblock mit den Gegenüberstellungen kulturspezifischer Erziehungsthemen regt die sich Äußernden zur eigenen Beteiligung an. Die Einheit zur kollegialen Beratung wird in die Praxis übertragen.

In der telefonischen Befragung baten wir die Fachkräfte daher um Antwort, ob sie Impulse für den Berufsalltag erhielten. Hierauf sagen 72 Prozent: das trifft zu/voll zu, 18 Prozent sind unentschieden und 10 Prozent meinen, dass trifft eher nicht zu. Wir fragten die pädagogischen Fachkräfte auch, ob die eingesetzten Methoden und Medien für die eigene Praxis hilfreich sind. Hier stimmen 58 Prozent zu (trifft zu/trifft voll zu), 26 Prozent sind unentschieden und 16 Prozent beurteilen die Verfahren skeptisch.

Themen aus der telefonischen Befragung pädagogischer Fachkräfte	
<u>Praxisbezug</u> (N=21)	<u>Mittelwert*</u> >3,5: Tendenz: trifft zu
Anregungen für den Berufsalltag durch Diskussion der Praxisfragen	<u>3,9</u>
Methoden und Medien sind für die Praxis hilfreich	<u>3,6</u>
Ausreichende Informationen über das Leben in fremden Kulturen	3,3

\* Legende im Anhang

Demnach sind beide Befragungsgruppen der Ansicht, dass sie in den Trainings zur Interkulturellen Sensibilisierung Anregungen für die Berufspraxis erhalten. Beim Einsatz der Verfahren bewegen sich die Einschätzungen in Richtung Unentschiedenheit. Die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion sprechen über die Unzufriedenheit im Team. Es wird deutlich, dass sie an vertiefenden Gesprächen und Informationen über die Erziehungskulturen in den Herkunftsländern ihrer Kinder interessiert sind.

Auf die Frage, ob die Informationen über das Leben in fremden Kulturen ausreichen, sagen 45 Prozent der per Telefon Befragten (N=20): das trifft zu/voll zu, 25 Prozent sind unentschieden und 30 Prozent verneinen (25% trifft eher nicht zu, 5% trifft nicht zu; Mittelwert: 3.3). Dementsprechend meinen fast ein Drittel der befragten pädagogischen Fachkräfte, dass die Informationen über fremde Kulturen nicht ausreichen und ein Viertel ist unentschlossen. An dieser Stelle wird ein Wunsch nach Wissen über die Gegebenheiten in interkulturellen Zusammenhängen ausgesprochen. Demnach formulieren diese Fachkräfte ihr Interesse an den fremden Menschen sowie den Erziehungskulturen und Traditionen und damit den Wunsch, mehr zu verstehen und sich Zusammenhänge erklären zu können.

#### **2.4. Maßnahmen des „Rucksack-Programms“ erscheinen als Zusatz zu pädagogischer Arbeit**

In der Selbsteinschätzung der nicht direkt in das „Rucksack – Programm“ integrierten Fachkräfte fragten wir, inwieweit Impulse aus dem Programm in die eigene Arbeit einfließen. Hier bewegen sich die Aussagen zwischen unentschieden und eher geringer Priorität. Übungen der Arbeitsmaterialien werden eher nicht verwendet (Mittelwert 2,5; vgl. dazu didaktische Kritik, Berichtsteil 2). Bei der Frage nach der Einbindung der Rucksack-Themen in den Kita-Alltag sind die befragten Fachkräfte unentschieden (35% hohe Priorität; 35% unentschieden; 30% geringe Priorität; Mittelwert 3). Insofern kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Rucksackthemen auf breite Resonanz bei den nicht involvierten Fachkräften stoßen. Auch in diesem Zusammenhang erscheint das Programm zu diesem Zeitpunkt als zusätzliches Förderangebot, das nicht ohne weiteres integriert wird.

Themen aus der telefonischen Befragung pädagogischer Fachkräfte	
<u>Anwendung im Team</u> (N=21)	<u>Mittelwert*</u> <2,5: eher geringe Priorität
Ich nutze Übungen der Arbeitsmaterialien aus dem Rucksack-Programm (Spiele, Basteln, Vorlesen...)	2,5
Ich verbinde das Thema des Rucksack-Programms mit den allgemeinen Kita-Themen	3

\* Legende im Anhang

Die Unentschiedenheit bei der Frage zur Integration in die Themen der Kitas, kann auch vor dem Hintergrund der Selbsteinschätzung zur Arbeitsbelastung, der nicht direkt involvierten Fachkräfte betrachtet werden. Hier meinen 47,6%, dass sie belastet sind (33,3% Belastung wird ausgeglichen, 19% belastet das Team nicht). Fast die Hälfte fühlt sich belastet. Das ist eine beachtenswerte Größe, die mit Einschätzungen der Leitungskräfte korrespondiert, die in folgender Tabelle dargestellt wird.

Thema der Leitungsbefragung (Phase 2)	
<u>Management</u> (N= 16)	<u>Mittelwert*</u> >4: hoch/ausreichend
Aufwand für die Unterstützung der Elternbegleiterinnen	3.9
Aufwand der Begleitung im Rucksackprogramm	4.4
Häufigkeit der Treffen zwischen Projektstelle und Leitungskräften	4.4

\* Legende im Anhang

Aus Sicht dieser Leitungskräfte besitzt das „Rucksack- Programm“ eine hohe Bedeutung. Den Aufwand im Rahmen des Elternbildungsprogramms bewerten sie mit hoch. Das betrifft auch die Unterstützung der Elternbegleiterinnen. Bei der offenen Frage zu Nachteilen des Programms sprechen sieben der zehn sich dazu äussernden Leitungskräfte den hohen Zeitaufwand an. Die Zeitintervalle für den Austausch mit der Projektstelle sind aus dieser Perspektive angemessen. Bei der offen gestellten Frage nach den Zukunftswünschen ging es achtmal um Personal und Stunden im Rahmen der Sprachförderung (einschließlich „Rucksack“) und zweimal um die Ausstattung mit Räumen. Fünf Äußerungen befassten sich mit anderen Themen (3x Kontinuität, Effektivität, Verlässlichkeit; 2x Fortbildung/ Qualifizierung). Im Vergleich dazu, ging es bei den Befragten der ersten Phase um Themen zum Informationsbedarf bei Planung und Organisation. Es wird offenkundig, dass Fragen zu den gegebenen Rahmenbedingungen (Personal und Raum) beachtenswert sind.

Auch die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen sprechen von ihren Belastungen. Aus der Gruppendiskussion zur Sprachförderung (GD 2) heißt es dazu: *Bei uns war die Kleingruppenarbeit für die Sprachförderung schon immer ein Problem. ... Jetzt kommen die Rucksackmütter noch dazu, da ist es schwer Räumlichkeiten zu organisieren.*

Demnach sind die in der Evaluation sichtbar gewordenen belastenden Rahmenbedingungen in die Überlegungen für Weiterentwicklungen einzubeziehen, auf die wir in der Zusammenfassung zu sprechen kommen.

## **2.5. Zusammenfassung zur Bedeutung des Projekts für Fachkräfte ohne Funktion**

In den Trainings zur Interkulturellen Sensibilisierung wird das Verständnis der Fachkräfte gegenüber der Elternschaft gefördert. Die telefonisch befragten Teilnehmerinnen erhalten Anregungen für ihren Berufsalltag. Gut die Hälfte meint, dass die eingesetzten Methoden hilfreich für die eigene Praxis sind. Viele wollen mehr über das Leben in fremden Kulturen wissen. Wenn wir davon ausgehen, dass sich Wissensbestände in interaktiven Erfahrungs- und Erlebniszusammenhängen bilden und durch gezielte Maßnahmen im affektiven, sozialen, kognitiven und reflexiven Bereich gefördert werden können, sind alle vier Kenntnisebenen bedeutsam (vgl. Fähigkeitsstufen der interkulturellen Bildung nach Gogolin 2003). Das beinhaltet auch das Interesse der Fachkräfte an den Erziehungstraditionen der mehrsprachigen Eltern. Im Zusammenhang mit den im Rahmen der flächendeckenden Sprachförderung implementierten neuen Kommunikationsmöglichkeiten kann gefragt werden, an welcher Stelle die dafür erforderlichen Interaktionszusammenhänge und Erfahrungsräume bestehen oder ausgebaut werden können.

Von den Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion zur Bedeutung für die Sprachförderung der Kinder (GD 2) kam der Vorschlag zur Ausweitung der Vorbereitungszeiten für diese Aufgabe. Darüber hinaus machen diese Funktionsträgerinnen darauf aufmerksam, dass die Sprachförderung durch eine fest in den Einrichtungen eingesetzte Kraft besser verfestigt werden könnte (vgl. Berichtsteil 2). Damit formulieren sie einen Bildungsanspruch, den sie als professionell arbeitende Fachkräfte mit einer zusätzlichen Qualifikation einlösen möchten (7 der 24 Teilnehmerinnen aus allen Gruppendiskussionen arbeiten in Doppelfunktion als Sprachförderkraft und Ansprechpartnerin für das „Rucksack-Programm“). Es kann auch gefragt werden, inwieweit die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Teams sich stärker an den Maßnahmen zur Sprachförderung im Rahmen des „Rucksack-Programms“ beteiligen sollen, in dem sie beispielsweise die Themen aus diesem Elternbildungsprogramm stärker in den Berufsalltag aufnehmen. Die Ergebnisse der Leitungsbefragung verdeutlichen, dass die Maßnahmen des Projekts im Kontext der knappen Ressourcen gesehen werden müssen. Sie scheinen zunächst in ihrer Reichweite auf die beteiligten Fachkräfte und Mütter fokussiert.

## **3. Zusammenarbeit mit Einrichtungen des Stadtteils**

### Datenquelle

In diesem Abschnitt vergleichen wir die Ergebnisse der Leitungsbefragung aus den Phasen 1 und 2, da die zeitlichen Unterschiede für die Auswertung relevant sind.

### **3.1. Außenorientierung der Kitas**

Wir fragten die Leitungskräfte nach ihren Einschätzungen zur Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen und zur Stadtteilorientierung. In ihrer Selbsteinschätzung bewerten sie die Stadtteilorientierung mit hoch (Mittelwert 4; Phase 1) oder fast hoch (Mittelwert 3,7; Phase 2). Die Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen bezeichnen die sechs Leitungskräfte der Phase 1 mit fast eng (Mittelwert 3,8; geringe Fallzahl ist beachtenswert). Während der Umsetzung (Phase 2) sind die Leitungskräfte eher unentschieden (Mittelwert 3,3).

Thema der Leitungsbefragung		
<u>Außenorientierung</u>	(Phase 1, N= 6)	(Phase 2, N=16)
	<u>Mittelwert</u>	<u>Mittelwert</u>
Stadtteilorientierung	4	3.7
Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen	3.8*	3.3

\* geringe Fallzahl; Legende im Anhang

In der nachfolgenden Tabelle zum Gesprächsbedarf zwischen den am Projekt beteiligten Kitas und anderen Einrichtungen des Stadtteils fällt auf, dass die Leitungskräfte nach ca. 18 Monaten Projektbeteiligung zu fast drei Viertel keinen Gesprächsbedarf mit den am Projekt beteiligten Kitas mehr sehen. In der ersten Phase nach ca. sechs Monaten im Projekt, machen zwei Drittel diesen Bedarf aus. Auch bei der offen gestellten Frage, zu welchen Einrichtungen sich die Beziehungen verbesserten, führen zehn/neun der dreizehn sich in der Phase 2 dazu äußernden Leitungskräfte die in den Elternwerkstätten beteiligten Kultureinrichtungen und Kitas an (3x keine Antwort)\*. Insofern verbessert sich der Kontakte zwischen diesen Einrichtungen, wie beabsichtigt. Gesprächsbedarf wird im Kontakt mit Schulen und zu sonstigen Bildungs- und Kultureinrichtungen gesehen. In der Kommunikation mit Kitas, die nicht am Projekt beteiligt sind, wird kein Bedarf ausgemacht.

\* In der Phase 1 ist diese Teilung noch nicht erkennbar (1x Kultur, 1x Schule, 1x Bücherei)

Thema der Leitungsbefragung		
	(Phase 1, N= 6)	Mehrfachnennungen (Phase 2, N=16)
<u>Gesprächsbedarf</u>	<u>Prozent</u>	<u>Prozent</u>
Gesprächsbedarf mit Kitas im „Rucksack-Programm“	66,7% ja*	73,3% nein
Gesprächsbedarf mit Kitas ohne Rucksack	75% nein	73% nein
Gesprächsbedarf mit Schulen	100% ja*	64,3% ja
Gesprächsbedarf mit Bildungs- und Kultureinrichtungen	66,7% ja	64,3% ja

\* geringe Fallzahl

### 3.2. Zusammenfassung zur Zusammenarbeit im Stadtteil

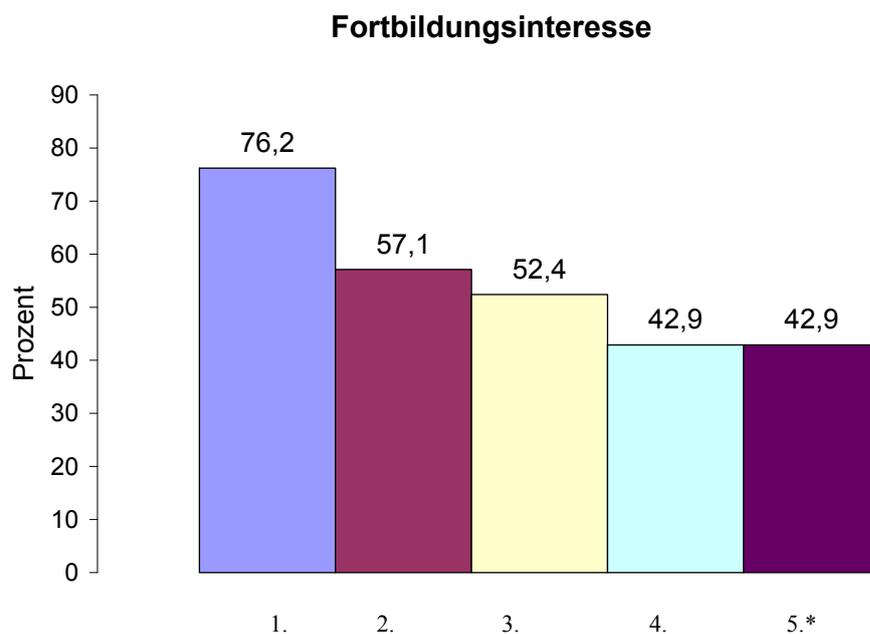
Die Ergebnisse bestätigen, die Vorannahme nach der zu Beginn des Projekts ein Gesprächsbedarf zwischen den beteiligten Einrichtungen besteht. In den Elternwerkstätten werden Beziehungen zwischen den beteiligten Einrichtungen aufgebaut. Fast zwei Drittel der Leitungskräfte machen auch nach ca. achtzehn Monaten im Projekt noch Gesprächsbedarf zu Schulen und nicht involvierten Bildungs- und Kultureinrichtungen aus. Demnach werden die Beziehungen zu diesen Einrichtungen des Stadtteils eher nicht von selbst vom Projekt beeinflusst.

## 4. Stadtteilorientierung und Elternbeteiligung

Um Anregungen für zukünftige Entwicklungen zu eruieren, fragten wir in der Telefonbefragung und in den drei Gruppendiskussionen nach den Einschätzungen der Fachkräfte zu Themen, die für die stadtteilorientierte Arbeit befähigen. Dabei bezogen wir Themen zur Beteiligung der Eltern ein. Wir beziehen uns auf die Befragungen mit den 21 Fachkräften ohne Funktion und 20 Funktionsträgerinnen. Die Funktionsträgerinnen arbeiteten als Ansprechpartnerinnen für „Rucksack“ (Einzelfunktion), in der Doppelfunktion mit der systematischen Sprachförderung und als Leitungskraft. Zuerst stellen wir die Ergebnisse aus der Telefonbefragung mit den pädagogischen Fachkräften ohne Funktion im „Rucksack-Programm“ vor. Wir erkundeten ihr Interesse an stadtteilorientierten Fortbildungsangeboten.

### 4.1. Stadtteilorientierung aus Sicht der Fachkräfte

Gut drei Viertel der Fachkräfte ohne Funktion sagen, dass sie mehr darüber wissen möchten, wie Netzwerke aufgebaut und Kooperationen gepflegt werden können. Jeweils gut die Hälfte interessierte sich für Themen zur Zusammenarbeit und Aktivierung sowie für die stadtteilorientierte Projektarbeit mit Eltern. Danach folgten Fortbildungen zur Stadtteilerkundung und zum Aufbau von Kontakten im Stadtteil. Hier wird ein Bildungsinteresse in den Bereichen zur externen Zusammenarbeit ausgesprochen, das sich besonders auf Kooperation und Netzwerkarbeit bezieht. Alle Befragten äußern Bedarf.



1. Kooperationen und Netzwerke aufbauen und pflegen
2. Aktivierung und Zusammenarbeit mit Eltern
3. Projekte mit Eltern im Stadtteil entwickeln
4. Fortbildung zu Stadtteilerkundung
5. Kontakte zu Schlüsselpersonen und FunktionsträgerInnen im Stadtteil herstellen

\*N= 21

#### 4.2. Stadtteilorientierung aus Sicht der Funktionsträgerinnen

Wir fragten die Funktionsträgerinnen aus den drei Gruppendiskussionen in einer schriftlichen Kurzbefragung, welche Methoden sie als Ergänzung des "Rucksack- Programms" zukünftig sinnvoll finden und welche sie bereits anwenden oder berücksichtigen. Die Fragen betrafen die beiden Themenkomplexe Elternbeteiligung und Zusammenarbeit im Stadtteil sowie die jeweils vorbereitende Maßnahmen und Inhalte zur Durchführung. In der folgenden Tabelle stellen wir die Antworten nach dieser Gliederung dar.

Maßnahme	Diese Methoden...	...mache ich	...sind zukünftig wichtig
Vorbereitung zur Elternbeteiligung	Engagierte Mütter und Väter der Kita nach neuen Ansprechpersonen fragen (N=18)	83,3%*	
	Meinungsäußerungen und Mitbestimmung der Eltern in Kitas fördern (Initiativen, Beiräte) (N=18)	61,1%	
	Die Elternbegleiterin in die Planung einbeziehen (N=20)	60%	
	Voraussetzungen für Beteiligung schaffen (Geld für Honorarkräfte, Raum) (N=16)		56,3%
Durchführung der Elternarbeit	Zentrale Orte und Anlaufstellen mit den Eltern besuchen (N=18)	50%	50%
	Neue Projekte in der Kita mit Eltern entwickeln (N=19)		68,4%
	Eltern an der Kassenführung beteiligen (N=13)		69,2%
	Projekte mit Eltern im Stadtteil planen, durchführen (N=18)		72,2%
Vorbereitung zur Stadtteilorientierung	Die jüngere Geschichte des Stadtteils kennen (Feste, Traditionen, Treffpunkte) (N=17)	70,6%	
	Die soziale Infrastruktur kennen (Ärzte, Beratungsstellen, sonstige Einrichtungen) (N=19)	68,4%	
	Hausbesuche machen und Wohnungsumgebung kennen lernen (N=16)	62,5%	
	Schlüsselpersonen und Funktionsträger des Stadtteils kennen und Kontakte vermitteln (N=19)		68,4%
Zusammenarbeit im Stadtteil	Mit Einrichtungen aus Kultur, Soziales und Vereinswesen zusammenarbeiten (N= 19)	65%	
	Mit wichtigen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zusammen arbeiten (N=20)	55%	

\* Angaben in Prozent beziehen auf die sich jeweils Äußernden

In dieser Selbsteinschätzung der Funktionsträgerinnen sagten fast zwei Drittel, dass sie Mitbestimmung und Meinungsäußerungen der Elternschaft fördern. Es wird deutlich, dass um Eltern geworben wird (83,3%) und dass in der Mehrheit Elternbegleiterinnen in Planungsprozesse einbezogen werden (vgl. 2.1.). Die befragten Fachkräfte sagen auch, dass sie daran interessiert sind, Eltern aus der Kita einzubinden. Bei der praktischen Beteiligung der Eltern (z.B. gemeinsam Projekte in der Kita oder im Stadtteil entwickeln) liegen die Werte bei plus minus 30 Prozent deutlich geringer. Zwei Drittel und mehr finden diese Bereiche wichtig.

Viele geben an, dass sie mit Einrichtungen aus Kultur, Soziales und Vereinswesen zusammen arbeiten (65%). In Bezug auf den Stadtteil sagen mehr als zwei Drittel, dass sie sich mit der jüngeren Geschichte (70,6%) und mit der sozialen Infrastruktur auskennen (68,4%). Über sechzig Prozent geben an, dass sie Hausbesuche machen und die Wohnungsumgebung kennen lernen. Die Hälfte der Funktionsträgerinnen sagt, dass sie zentrale Orte und Anlaufstellen mit den Eltern besuchen. Auch an dieser Stelle wird die Bereitschaft sich zu betätigen sichtbar (vgl. Berichtsteil 3). Kontakte und Beteiligung können ausgebaut werden, wenn es darum gehen soll, mit den Eltern gemeinsam zu planen und Projekte durchzuführen.

Wenn wir die Aussagen der Funktionsträgerinnen mit den Fortbildungswünschen der Fachkräfte vergleichen, fällt auf, dass mehr als die Hälfte an Themen zur Elternbeteiligung interessiert sind. Insofern wird auf allen Ebenen Interesse an mehr Elternbeteiligung bekundet.

#### **4.3. Zusammenfassung zur Stadtteilorientierung und Elternbeteiligung**

Einerseits sind eine stärkere Beteiligung und Aktivierung der Eltern sowie eine Öffnung zum Stadtteil sichtbar. Andererseits stellt sich die Frage, ob diese Orientierung vom Team getragen wird und in die Konzepte der Einrichtungen Eingang gefunden hat. Es ist davon auszugehen, dass eine vom Team getragene Stadtteilorientierung auch Arbeitserleichterungen einbringt, wenn sie professionell und einheitlich durchgeführt wird. Gerade in den Bereichen in denen Aktivierungen der Arbeiten durch externe Expertinnen und Experten entwickelt werden könnten fehlen methodische Kenntnisse. Alle Aktivitäten sind eher Kita bezogen, auf Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und die Institution. Die Verselbstständigung von Funktionen und Strukturen, parallel zur Einrichtung ist eher gering ausgeprägt.

## Bericht – Teil 5

### Zusammenfassung

#### 1. Auswertungsergebnisse im Überblick

In der folgenden Übersicht sind die Auswertungsergebnisse gebündelt, Entwicklungspotenziale werden angesprochen. Die Angaben zu den Seitenzahlen markieren die ausführliche Darstellung im Bericht. In den Zusammenfassungen werden die Auswertungsergebnisse der einzelnen Abschnitte des Berichts (Berichtsteile 2, 3 und 4) ausführlich erörtert.

#### 1.1. Bedeutung des Projekts für Kinder und Eltern

##### Relevanz für Kinder

<u>Relevanz für die Sprachförderung der Kinder</u>			
<u>Projektbereich</u>	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
Sprachförderung durch „Rucksack-Programm“ im Projekt der LHH	Anregung zum Sprechen im sozialen Miteinander durch individuelle Zuwendung (Kommunikation fördernd)	Ausdrucksfähigkeit durch: - Lust am Sprechen - Wortschatz erweitern - Muttersprache sprechen - Wiedererkennung (Symbole) - Aktivierung (Fragen stellen)	22
„Rucksack-Programm“ in Kombination mit der „systematischen Sprachförderung“	In den Einrichtungen angewendet als: - Vorbereitende Förderung  - Ergänzende Förderung	Kommunikation in Kleingruppen fördert: - Sprachliche Voraussetzung für die Beteiligung an Maßnahmen (Verstehen) - Kindliche Entwicklung (ganzheitliche Förderung)	23
Fördermaßnahmen allgemein	Kommunikation und Interaktion auf drei Ebenen:  - zwischen Kindern - Eltern und Kindern - Fachkräften, Eltern und Kindern	Sozial – aktivierende Lernprozesse: - Beziehungsaufbau - Kontakte, Gespräche - Austausch über Bastelarbeiten/Produkte - Gemeinsamer Erwerb von Handfertigkeiten	24

## Aktivierung in den Familien

<u>Bedeutung in den Familien</u>			
<u>Projektbereich</u>	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
Kinder in Familien	Kinder basteln gemeinsam	Gemeinsame Gespräche und Interaktionen	26
Mütter in Familien	Gegenseitigkeit der Aktivierung bei Mutter und Kind (Beziehungsqualität): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mütter fragen ihr Kind, was es in der Kita gemacht hat</li> <li>- Kinder fordern Aktivitäten von den Müttern (Arbeit mit dem „Rucksack-Progr.“)</li> </ul>	Aufmerksamkeit: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mütter interessieren sich für das Geschehen in Kitas</li> </ul> Gesprächsbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mütter und Kinder wenden sich einander zu (Gegenseitigkeit)</li> </ul>	27
Erwachsene in der Familie	Ergebnisorientierte Handlungsvollzüge: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktive Herstellung von Produkten fördert Anerkennung</li> <li>- Sichtbarer Nutzen fördert Akzeptanz der Erwachsenen</li> </ul>	Nutzen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Konkretes Ergebnis bei Bastelarbeiten</li> <li>- Kinder lernen Handfertigkeiten</li> <li>- Erwartung über verbesserten Einstieg in Schule (Langzeitstudien)</li> </ul>	27

## Qualifizierung in der Vorbereitungsphase

<u>Qualifizierung in den Elternwerkstätten (Phase 1)</u>			
<u>Projektbereich</u>	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
Fachkräfte und Mütter in Elternwerkstätten	Gegenseitigkeit der Aktivierung zwischen Erwachsenen (Beziehungsqualität): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mütter und Fachkräfte gehen aufeinander zu</li> <li>- Fachkräfte erwarten weniger von Eltern</li> </ul>	Mehr Kommunikation: <ul style="list-style-type: none"> <li>- neue gegenseitige Wertschätzung</li> <li>- Verständnis</li> <li>- Vertrauen</li> <li>- Erziehungsfragen kommen von Müttern</li> </ul>	29
Mütter mit und ohne zukünftige Funktion im „Rucksack-Programm“	Konkrete Praxisanwendung: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorbereitung für die zukünftige Aufgabe</li> <li>- Übertragung in die Familie</li> </ul>	Bildungsinteresse/Wissen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachentwicklung</li> <li>- Sprachförderung</li> <li>- Praxis mit Kindern</li> <li>- Selbst-, Sozialkompetenzen</li> </ul>	28 29
<b>Entwicklungspotenziale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interkulturelle Kommunikation und Interaktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mehr Zeit zum Gespräch (Erziehung)</li> <li>- Zeit zum Basteln</li> </ul>	30

## Elterngruppen in den Kitas

<u>Interkulturelle Kommunikation und Aktivierung unter Müttern (Phase 2)</u>			
<u>Projektbereich</u>	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
Elternbegleiterinnen und Mütter	Interkulturelle Kommunikation/ Interaktion: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Besprechen der Arbeitsmaterialien aus „Rucksack“</li> <li>- Produkte für die Sprachförderung der Kinder herstellen</li> <li>- Gemeinsame Aktivitäten, Aktionen</li> <li>- Strukturierte Arbeitsabläufe (Tages- Wochenplan)</li> <li>- Gruppenzusammensetzung mit gemischten Vorbildungen</li> </ul>	Erziehungskompetenz und interkulturelle Kompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aushandlung, verbale Auseinandersetzung über Alltag, Erziehung und Sprachförderung</li> <li>- Streitgespräche fördern Kompetenzen</li> <li>- Kommunikative und soziale Aktivierung bei Verständigungsproblemen durch gemeinsam Hergestelltes (basteln, kochen, backen) und durch</li> <li>- Erlebnisse (Bibliotheksbesuch, Frühstück, Ausflug)</li> <li>- Förderung sozialer Kompetenzen (Regeln, gegenseitiges Dolmetschen, Hilfe)</li> </ul>	31 32       32
Sprachlich homogen zusammengesetzte Gruppen	Verständigung und Gespräche: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbaler Austausch und Erörterungen von Alltagsthemen und Erziehungsfragen</li> </ul>	Interkulturelle Kommunikation: <ul style="list-style-type: none"> <li>- sprachliche Übertragungen - Deutsch</li> <li>- Korrektur der Muttersprache</li> </ul>	31
Sprachlich gemischt zusammengesetzte (internationale) Gruppen	Verständigung und Gespräche: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbaler und nonverbaler Austausch und Erörterungen von Alltagsthemen und Erziehungsfragen</li> </ul>	Interkulturelle Kommunikation: <ul style="list-style-type: none"> <li>- sprachliche Übertragungen ins Deutsche</li> <li>- Erkundung von sprachlichen Gemeinsamkeiten, Bräuche</li> <li>- Austausch über unterschiedliche Erziehungskulturen</li> </ul>	31
<b>Entwicklungspotenziale</b>	Prozess- und bedarfsorientierte Gruppenarbeit: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anpassung von Materialien und Regulierung von Gruppenprozessen</li> </ul>	Interkulturelle Kommunikation: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Altersgerechte Anpassung der Materialien ist notwendig</li> <li>- Regulierung von Gruppendynamiken</li> </ul>	33 34

## 1.2. Fachliche Praxis der Elterngruppenarbeit

### Arbeit der Elternbegleiterinnen

<u>Praxis in der Elterngruppen der Kitas (Phase 2)</u>			
<u>Projektbereich</u>	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
Arbeitsweisen der Elternbegleiterinnen in den Elterngruppen	Fachlichkeit in interkulturellen Gesprächen während des Gruppenverlaufs:	Arbeitsweisen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitsmaterialien des „Rucksack-Programms“ dienen als Leitfaden</li> <li>- Erörterung der Fachthemen fordert Fachkompetenz</li> <li>- Verständigungs-, Verständnisprobleme können notwendige Distanz einschränken</li> <li>- Psychosoziale Überforderung lässt Gruppen schrumpfen</li> <li>- Erfolge sind abhängig von der Gruppenzusammensetzung (Sprache, Tradition, Bildungshintergrund) und den Erfahrungen der Elternbegleiterin</li> <li>- Elternbegleiterinnen betrachten sich mehrheitlich als Sachverständige, Lehrende, Leitende</li> <li>- Gruppenleitungskompetenz ist notwendig</li> </ul>	35
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientierung am Programm (vorgegebene Struktur)</li> <li>- Verständnisprobleme erkennen und Fachgespräche fördern (inhaltliche Fragen und Themen)</li> <li>- Verständigungsprobleme erkennen und beheben (sprachliche Probleme)</li> <li>- Auseinandersetzungen über das Thema fördern (interkultureller Dialog über Fachthemen, Erziehung)</li> <li>- Gruppendynamiken erkennen, regulieren (Gruppenarbeit)</li> </ul>		36
	Didaktische Aufbereitung:		36
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorbereitung der Treffen (Materialien)</li> <li>- Anpassung der Arbeitsbogen an Bedürfnisse von Mutter und Kind (Didaktik)</li> </ul>		
<b>Entwicklungspotenziale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppenleitung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mehr Gruppenleitungspraxis für Elternbegleiterinnen in der Vorbereitungsphase</li> </ul>	37

## Praxis der zentral organisierten Begleitung

<u>Förderung der Kompetenzen</u>			
<u>Projektbereich</u>	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
Praxis der zentral organisierten Begleitung	Kita oder stadtteilübergreifende Praxisbegleitung: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Praxisvor- und Nachbereitung</li> <li>- Methodisch- Didaktische Hilfen</li> <li>- Supervisorische Begleitung</li> </ul>	Elternbegleiterinnen bestätigen Notwendigkeit und Arbeitsinhalte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Methodik und Didaktik (Gruppenarbeit)</li> <li>- Ideensammlung</li> <li>- Information und Erfahrungsaustausch</li> <li>- Praxisreflexion</li> </ul>	37 38

## Unterstützung in den Kitas

<u>Aktivierung und sozialpädagogische Kompetenzen der Ansprechpartnerinnen</u>			
<u>Projektbereich</u>	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
Unterstützung durch Ansprechpartnerinnen in den Kits	Prozess der Begleitung: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontrollierende Nachfragen am Anfang</li> <li>- Verfestigung der in der ersten Phase aufgebauten Beziehungen</li> </ul>	Beziehung verfestigt sich in der Praxis in einem langfristigen Prozess: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abwartende, unsichere Haltung</li> <li>- In vielen Kitas, stabile Arbeitsbeziehungen</li> </ul>	38
	Aktivierung als Betreuerin: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nachgehende, nachfragende Haltung der Ansprechpartnerin</li> <li>- Praktische Hilfen</li> <li>- Private Anrufe bei akuten Problemen</li> </ul>	Unterstützung der Elternbegleiterin: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Methodisch- didaktische Hilfe</li> <li>- Sicherheit in pädagogischen Fragen</li> <li>- Hilfe in akuten Situationen (Streit zwischen Einzelnen, interkulturelle Konflikte)</li> </ul>	39
Arbeitsweisen in erfahrenen Kitas	Ansprechpartnerinnen sind: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Initiatorinnen</li> <li>- Ausführende</li> <li>- Beratende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feste organisieren</li> <li>- Materialien besorgen und pädagogische Wirksamkeit prüfen</li> <li>- Akute Probleme lösen</li> </ul>	39

## Unterstützung in den Kitas

<u>Sozialpädagogische Kompetenzen der Ansprechpartnerinnen</u>			
	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
<b>Entwicklungspotenziale</b>	Abwartende unerfahrene Ansprechpartnerin:	Wünsche von Elternbegleiterinnen nach: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mehr Standards</li> <li>- Erkennungs- und Anerkennungssymbole</li> <li>- Eigener Etat</li> </ul>	39
<b>Entwicklungspotenziale</b>	Agierende Ansprechpartnerin: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivitäten zwischen abwartendem Rückzug und Übereifer</li> <li>- Das selbst tätig werden ist ein Merkmal des sozialpädagogischen Arbeitens</li> </ul>	Fragen nach: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualifikation und Erfahrungen in der Arbeit mit Erwachsenen</li> <li>- Einbeziehung anderer Personen, Stellen</li> </ul>	40

### 1.3. Öffnung der Einrichtungen nach innen und außen

#### Bedeutung für die Elternarbeit

<u>Elternaktivitäten und Kontakte</u>			
<u>Projektbereich</u>	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
Einbindung der Elternbegleiterinnen	Kita als Arbeitsort und Betätigungsfeld  Schlüsselperson, um schwer erreichbare Eltern anzusprechen	Arbeitsbereiche: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivitäten in der Kita</li> <li>- Kontakte zu Müttern der eigenen Sprache als Tendenz erkennbar</li> <li>- Kontakte zu sonstigen mehrsprachigen Müttern sind nicht als Tendenz erkennbar</li> </ul>	42
Einbindung am Projekt beteiligter Eltern	Sichtbarkeit in den Kitas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitungskräfte registrieren Interesse, Kontakte, Öffnung</li> <li>- Tendenz zu stärkerer Beteiligung an Kita-Aktivitäten</li> </ul>	42
Einbindung nicht am Projekt beteiligter Eltern	Aktivierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitungskräfte registrieren keine stärkere Beteiligung an Kita-Aktivitäten und bei Elternabenden</li> </ul>	42

## Bedeutung für die Elternarbeit

<u>Elternaktivitäten und Kontakte</u>			
	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
<b>Entwicklungspotenziale</b>	Funktion der Elternbegleiterin als Schlüsselperson für die Kontaktaufnahme	- Klärung inwieweit die Funktion für mehrsprachige Mütter und Väter gelten soll	44
<b>Entwicklungspotenziale</b>	Nicht am Projekt beteiligte Mütter und Väter aktivieren	- Klärung, wer für die Aktivierung der schwer erreichbaren, nicht am Projekt beteiligten Eltern zuständig ist (Fachkräfte der Kita, Elternbegleiterin, sonstige Personen)	44

## Beziehungsqualität in den Einrichtungen

<u>Kontakte und interkulturelles Lernen</u>			
<u>Projektbereich</u>	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
Fachkräfte und nicht am Projekt beteiligte Eltern	Frage der Aktivierung durch Gespräche und Kontakte zu mehrsprachigen Eltern	- Leitungskräfte beobachten keine Tendenzen für Verhaltensänderungen in der Kommunikation	43
Fachkräfte und am Projekt beteiligte Müttern	Aktivierung Gespräche und Kontakte zu mehrsprachigen Eltern  Interkulturelle Lernprozesse durch gemeinsame Handlungsvollzüge in der Minderheit	- Mütter und Fachkräfte gehen aufeinander zu - Erziehungsfragen und Probleme werden besprochen - Aktive Mitarbeit an Unternehmungen, die Anlässe für interkulturelle Gespräche bieten beschränken sich auf eine Minderheit	43  44
<b>Entwicklungspotenziale</b>	Interkulturelles Lernen/ Kompetenz erwerben	- Klärung in wie weit Gelegenheiten für interkulturelle Lernprozesse zwischen den am Projekt beteiligten Müttern und den Fachkräften ausgebaut werden sollen	44

## Bedeutung des Projekts für Fachkräfte ohne Funktion

<u>Interkulturelle Öffnung</u>			
<u>Projektbereich</u>	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
Trainings zur Interkulturellen Sensibilisierung	(Selbst)- Reflexion von Fremdheitserfahrungen	Haltensänderung: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verständnis für mehrsprachige Eltern</li> <li>- Reflexion eigener Vorurteile</li> </ul>	46
Trainings zur Interkulturellen Sensibilisierung	Praxistransfer durch Diskussion und Selbsterfahrung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachkräfte erhalten Anregungen für den Berufsalltag</li> <li>- Gut die Hälfte finden die eingesetzten Medien hilfreich</li> </ul>	46
<b>Entwicklungspotenziale</b>	Aneignungsprozesse von Wissen für interkulturelle Kompetenz ist ausbaufähig	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachkräfte äußern Bedarf an Informationen/Wissen über fremde Erziehungskulturen/Traditionen</li> </ul>	47

## Integration des „Rucksack-Programms“

<u>Zusätzlichkeit der Maßnahmen</u>			
<u>Projektbereich</u>	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
„Rucksack-Programms“ aus Leitungssicht	Management	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoher Aufwand für die Begleitung der Maßnahmen innerhalb des Programms</li> <li>- Hoher Aufwand für die Unterstützung der Elternbegleiterinnen</li> </ul>	47
„Rucksack-Programm“ für Fachkräfte ohne Funktion	Übertragungsformen für den eigenen Berufsalltag entwickeln (Sprachförderung)	„Rucksack-Materialien“: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Übungen werden eher nicht verwendet</li> <li>- Unentschiedenheit bei der Frage nach der Übertragung der Themen</li> </ul>	48
<b>Entwicklungspotenziale</b>	Management	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bedarfsanalyse (Rahmenbedingungen)</li> <li>- Überprüfung der Qualifikationen in den Teams zur Entwicklung von Übertragungsformen (Transfer von Inhalten zur Sprachförderung)</li> </ul>	49

## **Zusammenarbeit im Stadtteil und Stadtteilorientierung**

<u>Öffnung nach Außen</u>			
<u>Projektbereich</u>	<u>Prozesse</u>	<u>Ergebnisse</u>	<u>Seite</u>
Einrichtungübergreifend	Bedarf für mehr Kontakte in den Stadtteil	- Gesprächsbedarf mit Schulen sowie Einrichtungen für Bildung und Kultur	50
Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	Interesse an Stadtteil orientierter Arbeit	- Fortbildungsinteresse der pädagogischen Fachkräfte - Methodische Kenntnisse über die Aktivierung und Einbeziehung externer Expertinnen und Experten fehlen	51
Funktionen und Strukturen der Personen und Kitas	Aktivitäten sind eher Kita bezogen	- Verselbstständigung ist gering ausgeprägt	52
<b>Entwicklungspotenziale</b>	Stadtteilorientierung	- Befähigung für stadtteilorientiertes Arbeiten (Einbeziehung von anderen Personen und Stellen; Fachkräften und Organisationen)	52

### **2. Themen und Fragen für konzeptionelle Weiterentwicklungen**

Insgesamt wird die kommunikation fördernde und Soziales aktivierende Bedeutung des Projekts bestätigt. Die neue Konzeption in Hannover hat sich bewährt. Die kommunikativen und aktivierenden Prozesse sind nicht mehr als „Einbahnstraße“ angelegt, in der die zum Gespräch anregenden Impulse von einer Ebene auf eine andere übertragen werden, wenn beispielsweise Erwachsenen lehren und Kinder lernen. Stattdessen sind wechselseitige Prozesse erkennbar, bei denen sich alle Beteiligten aktiv einbringen und die auf allen Ebenen wirken. Das betrifft zum Beispiel Kinder, die aktiv werden und Fragen an ihre Mütter und Erzieherinnen richten genau so, wie pädagogische Fachkräfte, die sich für fremde Menschen interessieren und sich nach den Erziehungskulturen in fremden Ländern erkundigen. Mütter fragen zu Hause, was ihr Kind in der Kita gemacht hat, Familienangehörige interessieren sich für die Arbeitsergebnisse und Produkte aus den Elterngruppen. In diesen Interaktionsprozessen werden Sprachkenntnisse und Wissensbestände ausgetauscht. Interkulturelle Dialoge, die die interkulturellen Kompetenzen bei allen Beteiligten stärken, können dazu beitragen, dass sich die Bildungschancen mehrsprachig aufwachsender Kinder verbessern, weil sie von den erwachsenen Müttern, Vätern und Fachkräften mehr soziale Anerkennung erhalten (vgl. Gogolin 2003).

Die aus den Auswertungsergebnissen gewonnenen Erkenntnisse bieten Anlass zur Nachfrage, wenn es um den Austausch der Wissensbestände im interkulturellen Dialog und die Ausgestaltung der einzelnen Funktionen im Projekt geht. An dieser Stelle lassen sich Entwicklungspotenziale für konzeptionelle Weiterentwicklungen ausmachen, die auch die Stadtteilorientierung betreffen. Es geht dann darum, zu prüfen, wer sich an den interkulturellen Dialogen und Interaktionen, den wechselseitigen Austauschprozesse beteiligt und welche Strukturen und fachlichen Kompetenzen nötig sind, um diese Prozesse zu gestalten, entsprechend zu steuern und auszubalancieren (vgl. Bateson 1985; Selvini Palazzoli 1988; Staub-Bernasconi 1998).

### **2.1. Gruppenleitungskompetenz der Elternbegleiterinnen**

Die Arbeit als Elternbegleiterin stellt hohe Anforderungen an soziale und kommunikative Kompetenzen der Frauen und kann psychisch belastend wirken. Da die Regulierung der in den Gruppen beobachteten Dynamiken einen selbstverständlichen Teil der inhaltlichen Arbeit der Elternbegleiterinnen darstellt, wenn in interkulturellen Dialogen über Erziehungskulturen gesprochen, verhandelt und gestritten wird, kann davon ausgegangen werden, dass die inhaltliche Tiefe der Gespräche bei zunehmender Sprachkompetenz der Gruppenteilnehmerinnen zunimmt und dass dies zu weiteren Aushandlungsprozessen und Streitgesprächen in den Gruppen führen kann. Da diese Dialoge in einer Bildungsinstitution stattfinden, handelt es sich nicht um private Gespräche zwischen Müttern. Entsprechende fachliche Erwartungen der Teilnehmerinnen können vorausgesetzt werden.

Daher wird die Frage bedeutsam, inwieweit die Elternbegleiterinnen in der Qualifizierung in den Elternwerkstätten mehr Gruppenleitungskompetenzen erwerben sollen, um auf Erfahrungswissen zurückzugreifen und ihre Aufgabe zu bewältigen. Es stellt sich die Frage, welche praktischen Übungen dort integriert werden und inwieweit Anlässe für konkrete Erfahrungen und Erlebnisse ausgebaut werden? Können die Teilnehmerinnen der Elternwerkstätten stärker an den Prozessen und Alltagsabläufen der Kitas teilnehmen (z.B. an regelmäßig stattfindenden Angeboten für Eltern), um Mütter und die Kita besser kennen zu lernen und über das Praktikum hinaus weitere Erfahrungen zu sammeln? Wie lassen sich externe Stellen so einbinden, dass weitere konkrete Erlebnisse möglich werden?

### **2.2. Funktion der Elternbegleiterin als Schlüsselperson**

Im Projekt werden Frauen mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen und verschiedenen Bildungsvoraussetzungen erreicht. Der hohe Anteil der Mütter mit guten Bildungsabschlüssen in den Elterngruppen (vgl. Berichtsteil 1; 5) spricht für die Attraktivität als Elternbildungsprogramm. Es wird darüber berichtet, dass die Frauen ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse einbringen, wenn sie sich das neue Wissen zur Sprachförderung ihrer Kinder aneignen. Mit dem „Rucksack-Programm“ sollen struktur- und bildungsbenachteiligte Familien angesprochen werden. Daher gilt diesen Bevölkerungsgruppen besondere Aufmerksamkeit. Mütter können sich in homogen zusammengesetzten Gruppen gegenseitig stärken. Dort werden sie von Elternbegleiterinnen in ihrer Sprache angesprochen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Elternbegleiterinnen erste Kontakte zu Müttern ihrer Sprache knüpfen und dementsprechend als Schlüsselpersonen agieren. Wenn es darum gehen soll, noch mehr schwer erreichbare Mütter in das Programm zu integrieren, muss daher berücksichtigt werden, dass sich die Frauen in Hannover überwiegend in international zusammengesetzten Gruppen treffen. Es stellt sich die Frage, inwieweit die nicht professionell ausgebil-

deten Elternbegleiterinnen als Angehörige eines spezifischen Sprachraums geeignet sind, Kontakte zu Frauen aus internationalen Zusammenhängen zu knüpfen, wenn darüber hinaus mögliche Bildungsunterschiede sowie unterschiedliche Interesse und Vorstellungen von Erziehung die Verständigung erschweren. Insofern muss einerseits die Befähigung und Vorbereitung der Frauen beachtet werden.

Darüber hinaus kann gefragt werden, welche Personen für die Kontaktaufnahme zuständig sein sollen. Wenn auf Interessensnähe und Verständigung als geeignete Indikatoren für einen guten Zugang geachtet wird, kommt der Einbeziehung strukturbenachteiligter Frauen Bedeutung zu, die sich als Mütter um Frauen kümmern oder als Elternbegleiterinnen arbeiten. In Hannover werden entsprechende Modelle erprobt (vgl. Berichtsteil 3; 1.2.). Es hat sich herausgestellt, dass die Umsetzung zeitaufwendig ist, Begleitung erfordert und dass sich vereinheitlichende Kriterien nicht ableiten lassen, da Faktoren wie sprachlicher Kontext, Gruppengröße, personelle Bedingungen der Kita im jeweiligen Fall berücksichtigt werden müssen. Demnach müssen Weiterentwicklungen, die die Gruppe schwer erreichbare Frauen stärker anzielen, an die konkreten Gegebenheiten der Einrichtungen angepasst werden (vgl. Gogolin 2008). Auch in diesen Zusammenhängen sind Gruppenleitungskompetenzen relevant.

### **2.3. Sozialpädagogische Kompetenz und Funktion der Ansprechpartnerinnen**

Es wird deutlich, dass das neue Aufgabengebiet zusätzliche Anforderungen an die Ansprechpartnerinnen in den Kitas stellt. Die Implementierung der Maßnahmen benötigt Zeit. Bei der Begleitung der Elterngruppen wird tastend vorgegangen. Im Prozessverlauf entwickelt sich Sicherheit durch gemeinsame Erfahrungen. Für die Begleitung sind zusätzliche sozialpädagogische Kompetenzen nötig. Das bezieht sich beispielsweise auf folgende Inhalte:

- Befähigung zur Gruppenarbeit bei den Elternbegleiterinnen stärken
- Beteiligung der Eltern in der Kita stärken
- Wege für Beratung, Selbstorganisation aufzeigen (Stadtteilorientierung)
- Bei unterschiedlichen Interessen zwischen Erwachsenen und in interkulturellen Gruppenkonflikten und Auseinandersetzungen zwischen Personen vermitteln

Die Fachkräfte werden selbst tätig (Aktionen initiieren, planen, organisieren, kontrollieren, durchführen, betreuen, beraten). Daher stellt sich die Frage, wie sie sich entlasten können, insbesondere dann, wenn unter den geschilderten Rahmenbedingungen mehr strukturbenachteiligte Mütter und Väter erreicht werden sollen (vgl. BMFSJ 2001). Bereits jetzt sind in einigen Einrichtungen Interessenskonflikte zwischen Personengruppen deutlich geworden.

### **2.4. Interkulturelle Kompetenzen und Stadtteilorientierung**

Die wechselseitigen Aktivierungsprozesse betreffen die am Projekt beteiligten Kinder, Mütter und Funktionsträgerinnen aus der Elternschaft, Ansprechpartnerinnen und Sprachförderkräfte. Fachkräfte ohne Funktion im Projekt sind daran interessiert, mehr über die Lebenszusammenhänge und Erziehungskulturen der Herkunftsfamilien ihrer Kinder zu erfahren. Am Ende des zweiten Projektjahres finden weniger als die Hälfte (45%) der nicht unmittelbar am Projekt beteiligten Fachkräfte (Fachkräfte ohne Funktion) die in den Interkulturellen Trainings erhaltenen Informationen über das Leben in fremden Kulturen ausreichend. Der Übertragung von Themen und Arbeitsmaterialien des „Rucksack-Programms“ in den eigenen Berufsalltag wird eine mittlere Priorität beigemessen. Die Ergebnisse der Leitungsbefragung zeigen, dass die

Leitungskräfte in Bezug auf mehrsprachige Eltern im Kommunikations- und Reflexionsverhalten der Fachkräfte zum Befragungszeitpunkt nach eineinhalb Jahren Projektbeteiligung keine wesentlichen Änderungen registrieren. Daher stellt sich die Frage, wie die interkulturellen Kompetenzen in den Teams gestärkt werden können und ob den Themen des „Rucksack-Programms“ in den Einrichtungen stärkere Relevanz beigemessen werden soll. Darüber hinaus könnte auch überlegt werden, inwieweit das bei den Eltern sichtbar gewordene Interesse an Arbeitsmaterialien und Produkten des „Rucksack-Programms“ gezielt genutzt wird, um die flächendeckende Bedeutung der Maßnahmen zu stärken.

Es hat sich gezeigt, dass die interkulturelle Kommunikation insbesondere in den Elternwerkstätten zur „Sprachbildung“ und in den Elterngruppen gepflegt und gefördert wird. Daher kann überlegt werden, inwieweit die dortigen Prozesse und Erfahrungsräume für die Fachkräfte zugänglich gemacht werden sollen, um Gesprächsanlässe und Erlebnismöglichkeiten zum interkulturellen Austausch zu schaffen, damit die interkulturelle Kompetenz in wechselseitigen Lernprozessen gestärkt wird.

Darüber hinaus zeigt sich eine auf zwei Ebenen wirksame relative Geschlossenheit der Maßnahmen des Projekts. Die Förderungen wirken bei den Beteiligten. Verbindungen zu nicht involvierten Fachkräften der Kita und nach Außen erscheinen nachrangig. Die Aktivitäten sind eher Kita bezogen, auf Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und die Institution. Im Bereich der Verselbstständigung von Funktionen und Strukturen parallel zur Einrichtung zeigen sich Entwicklungspotenziale. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Stadtteilorientierung in die Konzepte der Einrichtungen Eingang gefunden hat. In den Bereichen in denen Aktivierungen der Arbeiten durch externe Expertinnen und Experten entwickelt werden könnten, fehlen methodische Kenntnisse.

Fragen zur Befähigung der pädagogischen Fachkräfte stellen sich demnach für die Ansprechpartnerinnen und für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Teams. Das betrifft sozialpädagogische Kompetenzen zur Erreichbarkeit strukturbenachteiligter Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und zur Stadtteilorientierung. Daher wäre zu diskutieren, inwiefern die Funktion der Ansprechpartnerin stärker unter sozialpädagogischer Prämisse spezialisiert werden soll, um Qualifikationen zu bündeln und die Position der jeweiligen Erzieherin nach außen sichtbar aufzuwerten. Auf der anderen Seite sind entsprechende Kenntnisse auch in den Teams notwendig, um die Reichweite in den Einrichtungen auszudehnen. Methodisch ist dann auch zu prüfen, welche Lehr- und Lernformen sich jeweils eignen und wie weit wechselseitige Lernprozesse gefördert werden können, bei denen die Beteiligten als Lehrende und Lernende auftreten (vgl. Brunsemann u.a. 1997; Lüttringhaus 2003; Straßburger 2008).

## Quellen/Literaturhinweise

**Bateson**, Gregory (1985): Ökologie des Geistes. Frankfurt am Main

**Bauer**, Petra; **Brunner**, Ewald Johannes (Hrsg. 2006): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau

**Bertschi-Kaufmann**, Andrea; **Gyger**, Mathilde; **Käse**, Ursula; **Schneider**, Hansjakob; **Weiss**, Josef (2006): Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten. Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule; [www.zentrumlesen.ch](http://www.zentrumlesen.ch) (04.2006)

**Boulet**, Jean Jaak; **Krauß**, Ernst Jürgen; **Oelschlägel**, Dieter (1980): Gemeinwesenarbeit als Arbeitsprinzip. Eine Grundlegung. Bielefeld

**Braun**, Ulrich (2001) Kita im Netzwerk. Für eine gelingende Jugendhilfe braucht es ein ganzes Dorf. In: KiTa aktuell NW 1/2001, 17-19.

**Bundesministerium** für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg. 2001): Partizipation ein Kinderspiel? Beteiligungsmodell in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Berlin

**Bundesministerium** für Bildung und Forschung (2008): Bildungsforschung Band 24: Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Berlin

**Bundesministerium** der Justiz , Arbeitsgruppe 4 des Nationalen Integrationsplans, März 2007: ‚Lebenssituation von Frauen und Mädchen verbessern, Gleichberechtigung verwirklichen‘. In: [http://www.bmj.bund.de/enid/Themen/Nationaler\\_Integrationsplan\\_1d9.html](http://www.bmj.bund.de/enid/Themen/Nationaler_Integrationsplan_1d9.html) (28.6.08)

**Brückner**, Margit (2002): Wege aus der Gewalt gegen Frauen. Eine Einführung. Frankfurt/Main

**Brunsemann**, Claudia; **Stange**, Waldemar; **Tiemann**, Dieter (1997): mitreden – mitplanen – mitmachen. Kinder und Jugendliche in der Kommune. Berlin und Kiel

**Cloos**, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München

**Das Parlament** (16.07.07): Migrationsreport. In: [www.efms.uni-bamberg.de](http://www.efms.uni-bamberg.de)

**Deissler**, Klaus G. (1986): Brauchen wir die Machtmetapher, um unsere zwischenmenschliche Wirklichkeit zu konstruieren? In: Zeitschrift für systemische Therapie 1986, Heft 4

**Detert**, Dörte (2007): Gemeinsame Erziehungsverantwortung von Familien und Lehrkräften. Studie zur Kooperationszufriedenheit am Beispiel der Primarstufe in Hannover und Liverpool. Hannover

**Diller**, Angelika (2006): Eltern-Kind-Zentren. Grundlagen und Rechercheergebnisse. Deutsches Jugendinstitut e.V. München. Abtl. Kinder und Kinderbetreuung; [www.dji.de](http://www.dji.de) (01.07.2008)

**Esser**, Johannes; von **Kietzell**, Dieter; **Ketelhut**, Barbara; **Romppel**, Joachim (1996) Frieden vor Ort. Alltagsfriedensforschung – Subjektentwicklung – Partizipationspraxis. Münster.

**Exeler**, Josef ; **Wild**, Elke (2003): Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft. 1/2003, 6-22

**Fthenakis**, Wassilos E. (Hrsg. 2003): Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg

**Flick**, Uwe u.a. (Hg. 2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg

**Fröhlich-Gildhoff**, Klaus; Engel, Eva-Maria; Rönnau, Maike (2005): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Kinderbetreuung und Familienbildung (KiFa). Zentrum für Kinder- und Jugendforschung. Evangelische Fachhochschule Freiburg. <http://zfkj/kifa.htm>

**Geiling**, Heiko (2006): Zur politischen Soziologie der Stadt. Stadt- und Stadtteilanalysen in Hannover. Münster u.a.

**Gemeinsam aktiv werden** mit dem Rucksackprogramm Eltern für Eltern (April 2008). Broschüre der Landeshauptstadt Hannover.

**Gesetz** über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) in der Fassung vom 7. Februar 2002. [cgl.niedersachsen.de](http://cgl.niedersachsen.de) (28.06.08)

**Gogolin**, Ingrid (2003): Fähigkeitsstufen der Interkulturellen Bildung. Hamburg. Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Universität Hamburg

**Gogolin**, Ingrid (2008): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund „FörMig“ – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung; [www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/ltdb/index.html](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/ltdb/index.html) ; aktuelle Literaturliste (14.03.2009)

**Heiner**, Maja (Hrsg. 1988): Praxisforschung in der sozialen Arbeit, Freiburg im Breisgau

**Heiner**, Maja (Hrsg. 1998): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim München

**Hinte**, Wolfgang; Lüttringhaus, Maria; Oelschlägel, Dieter (2001): Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader für Studium, Lehre und Praxis. Münster

**Holz**, Gerda; Richter, Antje; Wüstendörfer, Werner; Gierig, Dieter (2003): Zukunftschancen für Kinder!?! – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Bonn. In: [www.sozialpolitik-aktuell.de/docs/awokinderarmut12-2005.pdf](http://www.sozialpolitik-aktuell.de/docs/awokinderarmut12-2005.pdf) (04.07.08)

**Holz**, Gerda (2007): Wer fördert Deutschlands sozial benachteiligte Kinder? Rahmenbedingungen zur Arbeit von Kitas mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Gütersloh. In: <http://www.iss-ffm.de/index.php?id=140> (04.07.08)

**Hornung**, Ursula; **Gümen**, Sedef; **Weilandt**, Sabine (Hrsg. 2001): Zwischen Emanzipationsvision und Gesellschaftskritik. (Re)Konstruktionen der Geschlechterordnung. Münster

**Jampert**, Karin; **Janke**, Dirk; **Peuker**, Christian; **Zehnbauer**, Anne (2003): Familie Kinder Beruf. Familienunterstützende Kinderbetreuungsangebote in der Praxis. München

**Jampert**, Karin; **Best**, Petra, **Guadatiello**, Angela; **Holler**, Doris; **Zehnbauer**, Anne (2007, 2. Auflage): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung im Kindergarten. Konzepte. Projekte. Maßnahmen. Weimar, Berlin

**Kast**, Andrea (2005/2006): Gesellschaftliche Teilhabe sichern. Partizipation von Migrantinnen und Migranten in der „Sozialen Stadt“ Berlin. Friedrich Ebert-Stiftung Berlin. [www.fes.de/](http://www.fes.de/) (13.01.07)

**Konzeption**: Umsetzung der Flächendeckenden Sprachförderung für Migrantenkinder unter Berücksichtigung von Elternbildung im Rahmen der Elternwerkstätten Sprachbildung „Rucksack“. Entwurf. Landeshauptstadt Hannover. Fachbereich Jugend und Familie (ohne Datum)

**Landeshauptstadt Hannover** (2005): Leitlinien zur ganzheitlichen Sprachförderung der Landeshauptstadt Hannover. Fachbereich Jugend und Familie. Bereich Kindertagesstätten. Hannover

**Lamnek**, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim

**Leitlinien** zur ganzheitlichen Sprachförderung der Landeshauptstadt Hannover (2005). Fachbereich Jugend und Familie. Bereich Kindertagesstätten

**Lüssi**, Peter (1995, 5. Auflage): Systemische Sozialarbeit, Bern Stuttgart

**Lütters**, Rosemarie; **Romppel**, Joachim (Oktober 2007): Unveröffentlichter Zwischenbericht zur Evaluation der flächendeckenden Sprachförderung. Liegt in der Landeshauptstadt Hannover vor.

**Lüttringhaus**, Maria; **Richers**, Hille (2003): Handbuch Aktivierende Befragung. Konzepte, Erfahrungen, Tipps für die Praxis. Bonn

**Maier**, Konrad (Hrsg. 1999): Forschung an Fachhochschulen für Soziale Arbeit. Freiburg

**Modood**, Tariq: Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications 2004. In: Culture Trends Vol. 13 (2), 2004, 87-105. [www.bristol.ac.uk/sociology/leverhulme/cultural\\_trends\\_capitals.pdf](http://www.bristol.ac.uk/sociology/leverhulme/cultural_trends_capitals.pdf) (18.06.08)

**Moser**, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau

**Naves**, Annegret; **Schweitzer**, Helmut (2004): Stadtteilmütter – Projekt . Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Abschlussbericht. Evaluation. RAA/ Büro für interkulturelle Arbeit: Stadt Essen

**Naves/Rummel** (2006/2008): Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Gesamtevaluation. [www.raa.de/](http://www.raa.de/) (24.05.08/ 14.03.09)

**OECD** (2001): Starting Strong. Early Childhood Education And Care. [www.oecd.org/document](http://www.oecd.org/document) (18.08.08)

**Pleiner**, Günther; **Thies**, Reinhard (2002): Vom „Sozialen Brennpunkt“ zur sozialen Stadt. Sozialräumlicher Paradigmenwechsel in Gemeinwesenarbeit und Stadtteilmanagement. In: Riege, Marlo; Schubert, Herbert (Hrsg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen, Methoden, Praxis. Wiesbaden

**Reich**, Hans-H.; **Roth**, Hans-J. in Zusammenarbeit mit Dirim, Ina; Jorgensen, Norman Jens; List, Gundula , List, Günther; Neumann, Ursula; Siebert - Ott, Gesa; Steinmüller, Ulrich; Tennissen, Franz; Vallen, Tom; Wurning, Vera (2002) : Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendliche. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Behörde für Bildung und Sport, Hamburg.

**Rechenschaftsbericht** zur flächendeckenden Sprachförderung in der Landeshauptstadt Hannover bis Ende 2006; <https://e-government.hannover-stadt.de/>

**Riege**, Marlo; **Schubert**, Herbert (Hrsg. 2005): Sozialraumanalyse. Grundlagen, Methoden, Praxis. Wiesbaden

**Romppel**, Joachim (1996): Wodurch wird die Arbeit in einer Kindertagesstätte interkulturell? In: Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen und Ausländerbeauftragte des Landes Niedersachsen: Kinder Kunterbunt – Handreichung für interkulturelles Lernen mit Kindern. Barnstorf

**Romppel**, Joachim (2003): Netzwerke Sozialer Arbeit zwischen Selbstorganisation und Organisation am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. Freiburg

**Romppel**, Joachim; **Lüters**, Rosemarie (2005): Erfolgsgeschichten der Gemeinwesenarbeit. Bonn

**Roessler**, Marianne u.a. (Hrsg. 2000): Gemeinwesenarbeit und Bürgerschaftliches Engagement. Eine Abgrenzung. Wien

**Roßbach**, Hans-Günther; **Kluczniok**, Katharina; **Isenmann**, Dominique (2008): Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Bildungsforschung Band 24, 73-85

**Sachstandsbericht** zur flächendeckenden Sprachförderung in der Landeshauptstadt Hannover für das Kindergartenjahr 2007/2008; [https://e-government.hannover-stadt.de/lhhSIMwebdd.nsf/F20C74B50058FFF5C12575A700351E82/\\$FILE/1052-20...](https://e-government.hannover-stadt.de/lhhSIMwebdd.nsf/F20C74B50058FFF5C12575A700351E82/$FILE/1052-20...)

**Selvini Palazzoli**, Mara u.a. (1988): Hinter den Kulissen der Organisation. Stuttgart

**Staub – Bernasconi**, Silvia: Soziale Probleme - Soziale Berufe - Soziale Praxis. In: Heiner, Meinhold, von Spiegel, Staub-Bernasconi (4. Auflage 1998): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau

**Staub-Bernasconi** (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis. Bern. Stuttgart. Berlin

**Stövesand**, Sabine (2007): Mit Sicherheit Sozialarbeit. Gemeinwesenarbeit als innovatives Konzept zum Abbau von Gewalt im Geschlechterverhältnis unter den Bedingungen neoliberaler Gouvernementalität. Hamburg.

**Straßburger**, Gaby; **Bestmann**, Stefan (2008): Praxishandbuch für sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. Berlin. Bonn

**Strauss**, Anselm L.; **Corbin**, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union

**Sure Start**. In: [www.surestart.gov.uk/aboutsurestart/about/thesurestartunit2/](http://www.surestart.gov.uk/aboutsurestart/about/thesurestartunit2/) (18.08.08)

**Schweitzer**, Helmut (2002): „'Jetzt weiß ich, dass ich nicht dümmer bin...!' Elternbildung mit Migrantenfamilien durch Stadtteilmütter“, in KiTa aktuell NRW 6, 133-135

**Textor**, Martin R. (2000): Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München

**Ward Schofield**, Janet u.a. (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Aki Forschungsbilanz 5. Berlin

**Westphal**, Manuela (2004): Migration und Genderaspekte. In: Bundeszentrale für politische Bildung. [www.bpb.de](http://www.bpb.de) (24.05.08)

**Witzel**, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main

**Zwengel**, Almut (2005): Ich kann's! Stärkung der Erziehungskompetenz von Müttern mit Migrationshintergrund. In: [www.fh-fulda.de](http://www.fh-fulda.de) (05.2008)

## Anhänge

### Interessen der befragten Mütter in Elterngruppen (Mütterbefragung 2008, seit Herbst 2006 im Projekt)

#### Teilnahme an der Elterngruppe

<b>Was ist für Sie in der Elterngruppe wichtig?</b>		
(Mehrfachnennung, N = 74)		
<u>Ergebnis</u>	<u>Rangfolge</u>	<u>Anzahl</u>
Erziehung	Etwas für meine Kinder lernen	67
Eigensinn	Etwas für mich lernen	54
Kontakte	Mit anderen Frauen zusammen sein	52
Deutsche Sprache	Deutsch sprechen	42
Stadtteilerkundung	Einrichtungen im Stadtteil kennen lernen	26
Muttersprache	Meine Muttersprache sprechen	23

#### Akzeptanz des Angebots

<b>Möchten Sie einen Folgekurs machen?</b>		
(N=66)		
<u>Antwort</u>	<u>Anzahl</u>	<u>Prozent</u>
Ja	48	72,7%
Nein	18	27,3%

**Sprachförderprogramme** (Durchgang ab Herbst 2007)

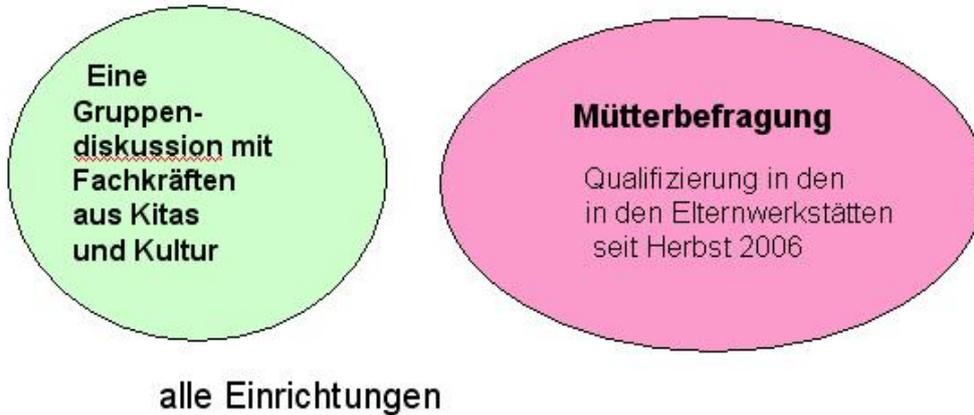
<u>Programm</u>	<u>Prozent</u> (N=6)
Osnabrücker Materialien (Doris Tophinke)	66,7%
Würzburger Trainingsprogramme	66,7%
Kon-Lab (Zivi Penner)	50%
Wir verstehen uns gut (Elke Schlösser)	33,3 %
Schlaumäuse	-
Situationsbezogener Ansatz (SPI-NRW)	16,7%
Sprachförderung nach Roger Loos	-
Hocus und Lotus	-

**Legenden der Tabellen**

		<u>Mittelwert</u>		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>trifft nicht zu</b>		<b>unentschieden</b>		<b>trifft voll zu</b>
<b>gar nicht hoch</b>		<b>unentschieden</b>		<b>sehr hoch</b>
<b>geringe Priorität</b>		<b>unentschieden</b>		<b>sehr hohe Proirität</b>
<b>gar nicht eng</b>		<b>unentschieden</b>		<b>sehr eng</b>

## Grafik zu den Erhebungsgruppen

### Erhebungen 2007



### Erhebungen 2008

**Qualifizierung in EW**  
seit Herbst 2007 im Projekt

**Elterngruppen in KITAS**  
seit Herbst 2006 im Projekt

alle Einrichtungen

