

# **Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungs- verläufe der Kinder“**

## **Abschlussbericht**

Dagmar Müller, Mira Beck, Susanne Gerleigner,  
Angelika Guglhör-Rudan, Kerstin Hein, Mariann  
Schwaß, Mark Stemmler, Sabine Walper

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche  
Texte

Dagmar Müller, Mira Beck, Susanne Gerleigner,  
Angelika Guglhör-Rudan, Kerstin Hein, Mariann  
Schwaß, Mark Stemmler, Sabine Walper

**Evaluation des Bundesprogramms  
„Elternchance ist Kinderchance –  
Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“**

Abschlussbericht

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ zusammen. Die Evaluation wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vom Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI) in München und von der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg durchgeführt.

© 2015 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Projekt: Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“

[www.dji.de/elternchance](http://www.dji.de/elternchance)

Nockherstraße 2, 81541 München

Telefon: +49 (0) 89 62306-0

Fax: +49 (0) 89 62306-162

ISBN 978-3-86379-165-0

## Inhalt

<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>8</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>10</b>
<b>Vorwort</b>	<b>13</b>
<b>Zusammenfassung</b>	<b>15</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>35</b>
<b>2 Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“</b>	<b>36</b>
<b>3 Ziele und Konzeption der Evaluation</b>	<b>40</b>
3.1 Ziele der Evaluation	40
3.2 Evaluationsstrategie	41
3.3 Beschreibung der drei Evaluationsmodule	45
3.3.1 Evaluation der Qualifizierung von Fachkräften in der Familienbildung zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern (Modul 1)	45
3.3.2 Evaluation der Förderung lokaler Vernetzungsstrukturen an den Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“ (Modul 2)	46
3.3.3 Evaluation des Bundesprogramms bezüglich der Effekte bei Eltern und Kindern (Modul 3)	47
3.4 Quantitative Stichproben	48
3.3.4 Interventions- und Kontrollgruppen im Modul 1	48
3.3.5 Modellstandorte im Modul 2	52
3.3.6 Elternstichprobe im Modul 3	52
3.5 Methodisches Vorgehen	54
3.5.1 Modul 1: Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter	54
3.5.2 Modul 2: Elternbegleitung Plus	61
3.5.3 Modul 3: Eltern	66
<b>4 Wer hat an der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter teilgenommen?</b>	<b>73</b>
4.1 Sozio-demographische Merkmale der teilnehmenden Fachkräfte	73
4.2 Merkmale des Arbeitskontextes	75
4.3 Teilnahmemotivation	79
<b>5 Wie wurde die Qualifizierung aus Sicht der teilnehmenden Fachkräfte umgesetzt und bewertet?</b>	<b>82</b>
5.1 Umsetzung der Qualifizierung	82
5.2 Bewertung der Qualifizierung	85

<b>6</b>	<b>Welche Wirkung zeigte die Qualifizierung auf Kenntnisse und Kompetenzen der Fachkräfte?</b>	<b>88</b>
6.1	Kenntnisse	88
6.2	Kompetenzen	95
6.3	Einschätzung der Praxisrelevanz der Qualifizierungsinhalte	102
<b>7</b>	<b>Inwieweit trug die Qualifizierung zu Veränderungen in der beruflichen Praxis der Fachkräfte bei?</b>	<b>106</b>
7.1	Verständnis der Aufgaben von Elternbegleitung	106
7.2	Zugänge zu Eltern	111
7.3	Zusammenarbeit mit den Zielgruppen des Bundesprogramms	119
7.4	Form und Inhalt der Zusammenarbeit mit Eltern	124
7.5	Erleichternde und erschwerende Bedingungen der Elternbegleitung	131
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse zu Modul 1</b>	<b>134</b>
<b>9</b>	<b>Welche Einrichtungen haben an der Modellförderung „Elternbegleitung Plus“ teilgenommen?</b>	<b>137</b>
9.1	Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“	137
9.2	Zielgruppen der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“	141
<b>10</b>	<b>Mit welchen Zugängen und Angeboten der Familienbildung haben die Modellstandorte Eltern vor Ort erreicht?</b>	<b>143</b>
10.1	Angebote der Modellstandorte	144
10.2	Zugänge zu den Zielgruppen	146
<b>11</b>	<b>Inwieweit sind an den Modellstandorten Kooperationen und Netzwerke zur Bildungsbegleitung entstanden?</b>	<b>151</b>
11.1	Kooperationsnetzwerke: Befunde aus den Onlinebefragungen	151
11.2	Kooperationsnetzwerke: Befunde aus den Fokusgruppen	155
11.3	Rolle der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in den Kooperationsnetzwerken	162
<b>12</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse zu Modul 2</b>	<b>168</b>
<b>13</b>	<b>Welche Eltern haben an der Evaluation teilgenommen?</b>	<b>171</b>
13.1	Sozio-demographische Merkmale der teilnehmenden Eltern	171
13.2	Einordnung der Stichprobe hinsichtlich des elterlichen Unterstützungsbedarfs	179

<b>14</b>	<b>Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit zwischen Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleitern und Eltern und wie wurde diese von den Eltern bewertet?</b>	<b>181</b>
14.1	Zusammenarbeit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter mit den Eltern	181
14.2	Bewertung der Elternbegleitung durch die Eltern	186
<b>15</b>	<b>Welche Veränderungen ergaben sich in den Familien?</b>	<b>190</b>
15.1	Veränderungen in der Nutzung von Bildungsangeboten sowie der Kenntnis von Ansprechpersonen	190
15.2	Veränderungen im Alltag der Familien	195
<b>16</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse zu Modul 3</b>	<b>206</b>
<b>17</b>	<b>Diskussion der Befunde, Empfehlungen und weiterer Ausblick</b>	<b>209</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>214</b>
	<b>Anhang</b>	<b>220</b>
	<b>An der Evaluation beteiligte Personen</b>	<b>239</b>
	<b>Kontakt</b>	<b>240</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1:	Inhalte der beiden Curricula zur Qualifizierung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter	39
Abbildung 3.2:	Handlungsebenen, Ziele und potenzielle Wirkfaktoren des Bundesprogramms	42
Abbildung 3.3:	Evaluationsdesign	44
Abbildung 3.4:	Drop-Out-Raten sowie -Gründe im Rahmen der Rekrutierung der Elternstichprobe durch die Fachkräfte	53
Abbildung 3.5:	Drop-Out-Raten sowie -Gründe im Rahmen der Rekrutierung der Elternstichprobe	54
Abbildung 4.1:	Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Qualifizierung	74
Abbildung 4.2:	Einrichtungen, in denen die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter tätig sind	75
Abbildung 4.3:	Häufigkeit der Zusammenarbeit mit bestimmten Zielgruppen	79
Abbildung 4.4:	Teilnahmemotive der Fachkräfte an der Qualifizierung zur Elternbegleiterinnen bzw. zum Elternbegleiter	80
Abbildung 5.1:	In der Qualifizierung eingesetzte Methoden	83
Abbildung 5.2:	Intensität der behandelten Themen	84
Abbildung 5.3:	Allgemeine Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Qualifizierung	85
Abbildung 5.4:	Zufriedenheit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter mit der Qualifizierung im Detail	87
Abbildung 6.1:	Berichtete Kenntnisse der Qualifizierungsteilnehmenden zu allen drei Erhebungszeitpunkten	94
Abbildung 6.2:	Berichtete Kompetenzen der Qualifizierungsteilnehmenden zu allen drei Erhebungszeitpunkten	101
Abbildung 6.3:	Vermutete und realisierte Integration der Qualifizierungsinhalte in den Arbeitsalltag	103
Abbildung 6.4:	Realisierte Integration der Qualifizierungsinhalte in den Arbeitsalltag	104
Abbildung 7.1:	Verständnis der Aufgaben von Elternbegleitung zu allen drei Erhebungszeitpunkten	111
Abbildung 7.2:	Berichtete Zugänge zu Eltern zu allen drei Erhebungszeitpunkten	116
Abbildung 7.3:	Berichtete Zugänge zu Eltern im Follow-up in Prozent	117
Abbildung 7.4:	Berichtete Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern im Prätest in Prozent	120
Abbildung 7.5:	Berichtete Häufigkeit der Zusammenarbeit mit den Zielgruppen des Bundesprogramms zu allen drei Erhebungszeitpunkten	123
Abbildung 7.6:	Berichtete Häufigkeit von Bildungs- und Beratungsangeboten im Prätest und Follow-up	126
Abbildung 7.7:	Berichtete Häufigkeit von Gesprächsthemen in Elterngesprächen zu allen drei Messzeitpunkten	130
Abbildung 7.8:	Erleichterungen der Arbeit als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter	131
Abbildung 7.9:	Erschwernisse der Arbeit als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter	132
Abbildung 9.1:	Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ nach Einrichtungsart	138
Abbildung 9.2:	Umfeld der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“	139
Abbildung 9.3:	Räumliches Einzugsgebiet der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“	140

Abbildung 9.4:	Anteil der Modellstandorte, die den Anteil der Zielgruppen des Bundesprogramms in ihrem Einzugsgebiet als (sehr) hoch einschätzten	141
Abbildung 10.1:	Angebotsformen, mit denen die geförderten Angebote umgesetzt wurden	145
Abbildung 10.2:	Zielsetzungen der geförderten Angebote	146
Abbildung 10.3:	Zugänge zu den Zielgruppen	147
Abbildung 11.1:	Kooperationspartner der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ bei den geförderten Angeboten	152
Abbildung 11.2:	Zugehörigkeit der Kooperationspartner zur eigenen Trägerschaft, getrennt nach Angeboten	153
Abbildung 11.3:	Kooperationspartner in den neu entstandenen Kooperationen in absoluten Zahlen	154
Abbildung 11.4:	Kooperationsnetzwerk, in dem der Modellstandort die Zusammenarbeit zentral steuert (mittelgroße Stadt)	161
Abbildung 11.5:	Dicht vernetztes Kooperationsnetzwerk (Kleinstadt)	162
Abbildung 11.6:	Angebote der Modellstandorte, in denen Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter tätig waren	163
Abbildung 11.7:	Einbettung der Elternbegleitung in einem Kooperationsnetzwerk mit einer Einrichtung der Familienbildung als Modellstandort	166
Abbildung 11.8:	Einbettung der Elternbegleitung in einem Kooperationsnetzwerk mit einer Kindertagesstätte als Modellstandort	167
Abbildung 13.1:	Familienstand der befragten Eltern	172
Abbildung 13.2:	Beruflicher (Aus-)Bildungsabschluss der teilnehmenden Eltern und ihrer Partnerinnen bzw. Partner	176
Abbildung 13.3:	Monatliches Nettoeinkommen der befragten Familien	178
Abbildung 13.4:	Einschätzung der erfahrenen Unterstützung bei zielkindbezogenen Problemen	180
Abbildung 14.1:	Themen, die im Rahmen der Elternbegleitung besprochen wurden	184
Abbildung 14.2:	Kenntnis des Kindes durch die Fachkraft	185
Abbildung 14.3:	Beziehung der Eltern zur Fachkraft	188
Abbildung 15.1:	Auswirkung der Elternbegleitung auf die elterliche Zufriedenheit mit der Auswahl an Angeboten unter Berücksichtigung des Migrationshintergrundes	193
Abbildung 15.2:	Kind- und selbstbezogene Befürchtungen der Eltern zum Schuleintritt ihrer Kinder	197
Abbildung 15.3:	Inhaltsbereiche des elterlichen Bildungsbegriffs	199
Abbildung 15.4.:	Anregungsgehalt der familiären Umwelt	200
Abbildung 15.5:	Auswirkung der Elternbegleitung auf das elterliche erziehungsbezogene Kompetenzerleben unter Berücksichtigung der Armutsgefährdung	203
Abbildung 15.6:	Auswirkung der Elternbegleitung das elterliche Selbstwirksamkeitserleben in der Erziehung unter Berücksichtigung der Armutsgefährdung	204
Abbildung F.1:	Legende zu den Netzwerkdarstellungen „Elternbegleitung Plus“	232
Abbildung G.1:	Quellen für Rat und Unterstützung für die teilnehmenden Eltern	233
Abbildung H.1:	Inhaltsbereiche des elterlichen Bildungsbegriffs bei der	

	Interventionsgruppe ohne Elternbegleitung zum Prätest	234
Abbildung H.2:	Inhaltsbereiche des elterlichen Bildungsbegriffs bei der Interventionsgruppe mit Elternbegleitung zum Prätest	235
Abbildung H.3:	Inhaltsbereiche des elterlichen Bildungsbegriffs bei Eltern mit Migrationshintergrund (gesamte Interventionsgruppe)	237
Abbildung H.4:	Inhaltsbereiche des elterlichen Bildungsbegriffs bei Eltern ohne Migrationshintergrund (gesamte Interventionsgruppe)	238

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1:	Stichprobenumfänge und Ausschöpfungsquoten	51
Tabelle 3.2:	Inhalte der Online-Befragungen der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter	55
Tabelle 3.3:	Inhalte der Online-Befragungen „Elternbegleitung Plus“	62
Tabelle 3.4:	Inhalte der Telefoninterviews mit Eltern	66
Tabelle 4.1:	Einrichtungsarten, in denen die Fachkräfte tätig sind, gesondert für Interventions- und Kontrollgruppe	76
Tabelle 6.1:	Deskriptive Statistiken der berichteten Kenntnisse im Prätest	90
Tabelle 6.2:	Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der ersten vier Kenntnisbereiche im Posttest	91
Tabelle 6.3:	Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der weiteren vier Kenntnisbereiche im Posttest	92
Tabelle 6.4:	Deskriptive Statistiken der berichteten Kompetenzen im Prätest	97
Tabelle 6.5:	Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der fünf Kompetenzbereiche im Posttest	99
Tabelle 7.1:	Deskriptive Statistiken zum Verständnis der Aufgaben von Elternbegleitung im Prätest	108
Tabelle 7.2:	Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage des Verständnisses der Aufgaben von Elternbegleitung im Posttest	109
Tabelle 7.3:	Deskriptive Statistiken zu berichteten Zugängen zu Eltern im Prätest	113
Tabelle 7.4:	Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der berichteten Zugänge zu Eltern im Posttest	115
Tabelle 7.5:	Deskriptive Statistiken zur Häufigkeit der Zusammenarbeit mit den Zielgruppen des Bundesprogramms im Prätest	121
Tabelle 7.6:	Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der Häufigkeit der Zusammenarbeit mit den Zielgruppen des Bundesprogramms im Posttest	122
Tabelle 7.7:	Deskriptive Statistiken zur Häufigkeit von Bildungs- und Beratungsangeboten im Prätest	125
Tabelle 7.8:	Deskriptive Statistiken zur Häufigkeit von Gesprächsthemen in Elterngesprächen im Prätest	127
Tabelle 7.9:	Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der Häufigkeit von Gesprächsthemen in Elterngesprächen im Posttest	129
Tabelle 13.1:	Berufliche Stellung der teilnehmenden Eltern und ihrer Partnerinnen bzw. Partner	173

Tabelle 13.2:	Kenntnis möglicher Ansprechpersonen bei zielkindbezogenen Problemen	179
Tabelle 14.1:	Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleitern und Eltern	183
Tabelle 15.1:	Auswahl der häufigsten Wünsche der Eltern hinsichtlich Bildungsangeboten	194
Tabelle A.1:	Skala „Berufliche Selbstwirksamkeit“	220
Tabelle A.2:	Skala „Gesprächskompetenz“	221
Tabelle A.3:	Skala „Konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern“	222
Tabelle A.4:	Skala „Professionalität im Beruf“	223
Tabelle A.5:	Skala „Zielgruppenspezifische Empathie“	223
Tabelle B.1:	Skala „Bildungsbegleitung der Eltern und Kinder“	224
Tabelle B.2:	Skala „Vernetzung mit anderen Fachkräften“	225
Tabelle B.3:	Skala „Stärkung der Eltern“	225
Tabelle B.4:	Skala „Aufsuchende Zugänge zu Eltern“	226
Tabelle C.1:	Skala „Persönliche Ansprache“	227
Tabelle C.2:	Skala „Ansprache über Medien“	227
Tabelle D.1:	Skala „Angebote der Familienbildung“	228
Tabelle D.2:	Skala „Beratung und Begleitung von Eltern“	228
Tabelle E.1:	Skala „Bildung und Lernen“	229
Tabelle E.2:	Skala „Allgemeine Lebensbewältigung“	230
Tabelle E.3:	Skala „Übergang Familie-Kita“	231
Tabelle E.4:	Skala „Sprachförderung“	231



## Vorwort

Im vorliegenden Abschlussbericht sind die Befunde der wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ zusammengestellt. Die Evaluation wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) von April 2012 bis Dezember 2014 am Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI) in München und an der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg durchgeführt. An beiden Standorten haben zahlreiche Personen an diesem Projekt mitgearbeitet. Sie sind namentlich am Schluss des Berichts genannt.

Im Namen des Evaluationsteams danken wir allen Personen, die die Evaluation mit Rat und Tat unterstützt haben. Dazu gehören die studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräfte Sarah Brodowski, Konstantin Drexl und Maximilian Zeiträg sowie die Praktikantinnen Katrin Fabrizius, Martina Haider, Ines Hufen, Selma Pfennigwerth und Christiane Wohlhaupter am DJI. Fachliche und methodische Beratung leisteten Dr. Martina Gille, Dr. Alexandra Langmeyer, Dr. Ulrich Pötter, Dr. Johanna Possinger, Dr. Herwig Reiter, Holger Quellenberg (alle DJI) und Dr. Daniela Runkel (FAU).

Wir danken dem BMFSFJ, insbesondere Ulrich Paschold und Christine Mühlbach vom Referat 203 „Familienbildung und -beratung, Erziehungskompetenz“, dass sie die Evaluation ermöglicht und unterstützt haben. Des Weiteren danken wir dem Kompetenzteam Wissenschaft unter der Leitung von Prof. Dr. Julia Lepperhoff und Dr. Lena Correll an der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) sowie Ulrike Amann und Christoph Schwamborn von der Servicestelle „Elternchance ist Kinderchance“ bei der gsub mbH für die gute und hilfreiche Zusammenarbeit im Rahmen der Programmevaluation. Für wertvolle Hinweise zur Konzeption und Durchführung der Evaluation danken wir den Mitgliedern der wissenschaftlichen Impulsgruppe, die das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ von Anfang an begleitet hat: Prof. Dr. Tanja Betz, Prof. Dr. Peter Büchner, Prof. Dr. Rahel Dreyer, Prof. Dr. Kurt Hahlweg, Prof. Dr. Dr. Friedrich Lösel, Prof. Dr. Uta Meier-Gräwe und Dr. Marina Rupp.

Die Evaluation wäre ohne die Unterstützung der Träger, die die Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter durchführen, nicht zustande gekommen. Unser Dank gilt Melike Çinar, Natali Reindl, Maria Rocholl und Andreas Seiverth vom Trägerkonsortium Elternchance sowie Reinhard Kaut, Rainer Buchholz, Birgit Kreutzfeld und Heribert Rollik für die Bundearbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e.V. Danken möchten wir auch den Dozentinnen und Dozenten, die in den Qualifizierungskursen für die Teilnahme an der Evaluation warben. Unser ganz besonderer Dank richtet sich an alle Fachkräfte und Eltern, die an den zeitaufwändigen Befragungen – zum Teil mehrfach – teilgenommen haben und uns bereitwillig an ihren Erfahrungen teilhaben ließen.

München und Erlangen, im Juni 2015

Prof. Dr. Sabine Walper

Prof. Dr. Mark Stemmler



## Zusammenfassung

### **Familie als Bildungsort unterstützen – das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“**

Das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Jahr 2011 initiierte Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ ([www.elternchance.de](http://www.elternchance.de)) zielte darauf ab, die Familienbildung in ihrer präventiven Funktion zum Abbau ungleicher Bildungschancen und zur Förderung positiv verlaufender Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern zu stärken. Mit Hilfe entsprechend qualifizierter Angebote der Familienbildung sollten Eltern in frühe Bildungsprozesse einbezogen und in ihren Bemühungen zur Förderung der kindlichen Kompetenzentwicklung unterstützt werden. Ergänzend zu den Initiativen für eine bessere Förderung früher Kompetenzentwicklung im Rahmen institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung sollten auf diesem Weg Familien als erster biografischer Ort von Bildung gestärkt werden.

Mit dieser Zielsetzung wurden deutschlandweit bis Ende 2014 über 5500 Fachkräfte, die im Nahraum einer „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“ mit dem Arbeitsschwerpunkt Familienbildung tätig sind, zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern weiterqualifiziert. Durch diese Qualifizierung wurden sie in die Lage versetzt, bei ihrer Tätigkeit im Rahmen der Familienbildung Eltern gezielt bei Erziehungs- und Entwicklungsfragen der Kinder, bei der Gestaltung eines lernförderlichen Klimas in der Familie sowie bei Entscheidungen zu Bildungsverläufen und -übergängen zu begleiten und zu beraten. Vorrangig sollten Familien mit geringen sozio-ökonomischen Ressourcen und Familien mit Migrationshintergrund angesprochen werden. Beide Gruppen sind nach zahlreichen Befunden mit ungünstigen Ausgangs- und Rahmenbedingungen für die Förderung ihrer Kinder konfrontiert.

Damit wurde das Themen- und Tätigkeitsspektrum innerhalb der Familienbildung gerade in jenen Bereichen wesentlich erweitert, in denen seitens der Eltern wie auch der Fachkräfte hoher Orientierungsbedarf besteht. Im Vordergrund stand die Zusammenarbeit mit Eltern in breit gefächerten Bildungsfragen, die vor dem Hintergrund eines erweiterten Bildungsverständnisses auch zahlreiche Aspekte des Familienlebens und hierüber vermittelte Anregungen für die kindliche Kompetenzentwicklung umfassten. Diese Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne der Kinder förderlich zu gestalten, war auch ein zentrales Anliegen vieler pädagogischer Fachkräfte, denen bislang aber geeignete Ansprechpartner und Konzepte hierfür fehlten. Insofern schloss dieses Programm eine wichtige Lücke im Spektrum der Qualifizierungsangebote. Es wollte kein neues Berufsbild schaffen und diente nicht der Finanzierung von Fachkräften der Familienbildung, trug aber deutlich zur Professionalisierung der haupt- und nebenamtlich in der Familienbildung beschäftigten Fachkräfte bei. Damit stellte das Bundesprogramm ein neuartiges, bisher noch nicht da gewesenes Programm dar.

Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ (2011 bis Ende 2014) umfasste zwei Programmelemente: (1) die Qualifizierung von Fachkräften mit dem Arbeitsschwerpunkt Familienbildung zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern, die von zwei Trägerinstitutionen geleistet wurde (AGEF und Trägerkonsortium), insgesamt dreiwöchige Lehrereinheiten, verteilt über drei bis sechs Monate, umfasste und der Vermittlung fachlicher

Kompetenzen für die Arbeit als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter diente, und (2) die projektbezogene Förderung von 100 Einrichtungen der Familienbildung im Rahmen des Programmbereichs „Elternbegleitung Plus“, mit deren Hilfe niedrigschwellige Zugänge zu Familien ausgebaut und bedarfsgerechte Angebote für Zielgruppen des Programms weiter entwickelt und erprobt wurden sowie die Vernetzung mit anderen Einrichtungen im Sozialraum der geförderten Einrichtungen vorangetrieben wurde.

Insgesamt zeichnete sich das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ durch folgende Besonderheiten aus:

- *Bedarfsorientierung:* Das Qualifizierungsangebot zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter reagierte auf den wachsenden Bedarf an Weiterbildung in der Zusammenarbeit mit Eltern, speziell mit Blick auf die Förderung (früh-) kindlicher Bildungsprozesse, und stärkte den Bildungsort Familie.
- *Fachliche Ausrichtung:* Im Mittelpunkt stand die Vermittlung von Kompetenzen, die die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter dazu befähigten, vielfältige Zugänge auch zu Eltern in sozial benachteiligten Lebenslagen und zu Eltern mit Migrationshintergrund zu finden, eine einladende, respektvolle Kommunikationsatmosphäre „auf Augenhöhe“ zu schaffen und Wissen über das Bildungssystem und vielfältige Anregungen zur Förderung der kindlichen Kompetenzentwicklung zu vermitteln.
- *Hohe Anwendungsrelevanz:* Die Qualifizierung verband Theorie und Praxis, da sie neben Unterrichtseinheiten auch Praxismodule umfasste, während derer die Fachkräfte Erfahrungen sammelten, die in der Weiterbildung aufgegriffen und reflektiert wurden. Entsprechend umfangreich war das Qualifikationsprogramm, das sich über bis zu 15 Tage Unterricht plus Praxisphasen erstreckte.
- *Kostenfreiheit:* Die Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter war für die Teilnehmenden – bis auf die eigene Übernahme von Reisekosten – kostenfrei. Dies war bedeutsam, da die Kosten für die berufliche Weiterbildung vielfach eine der größten Hürden für die Weiterbildungsteilnahme darstellen. Gerade Fachkräfte der Familienbildung sind selten in berufliche Kontexte eingebunden, die auch die Förderung von beruflicher Weiterbildung vorsehen.
- *Professionalisierung:* Die Weiterbildungen richteten sich ausschließlich an haupt- und nebenamtlich tätige Fachkräfte und nicht an Ehrenamtliche. Diese Fachkräfte mussten daher bereits in Kinderbetreuungseinrichtungen sowie in Einrichtungen der Familienbildung beschäftigt sein.
- *Wissenschaftliche Evaluation:* Anders als die meisten Weiterbildungen wurde die Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter umfassend wissenschaftlich evaluiert. Durch diese Begleitforschung können bisherige Erfahrungen in der Umsetzung des Programms zeitnah für Anpassungen der Qualifizierung genutzt werden. Zudem wurden vielfältige Informationen über Gelingensbedingungen der erfolgreichen Zusammenarbeit mit Eltern gewonnen.

## **Konzeption der Evaluation**

Die vorliegende Evaluation wurde anhand von Erhebungen zwischen November 2012 und November 2014 durchgeführt. Dabei wurden mit unterschiedlichen methodischen Zugän-

gen Selbstauskünfte der betroffenen Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern sowie der von ihnen betreuten Eltern eingeholt. Die vorliegende Studie untersuchte auf drei Ebenen die Umsetzung und Wirkung des Bundesprogramms:

*Modul 1:* Auf Ebene der *Fachkräfte*, die zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter weiterqualifiziert wurden, informierte die *formative Evaluation* über die Zusammensetzung der Qualifizierungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, deren Arbeitskontext und deren Zufriedenheit mit dem Qualifizierungsangebot. Als Datenbasis für Analysen der Teilnehmerstruktur und deren Teilnahmemotive dienten die Selbstauskünfte von  $N = 1095$  Teilnehmenden, die kurz vor Beginn der Qualifizierung hierzu befragt werden konnten. Angaben zur Umsetzung und Bewertung des Programms stammen von 56 Prozent dieser Stichprobe, die nach Abschluss der Qualifizierung erneut am Posttest teilnahmen und über ihre Erfahrungen in der Qualifizierung berichteten ( $n = 609$ ). Darüber hinaus zielte die *summative Evaluation* auf eine Wirkungsanalyse ab, indem Veränderungen von Kenntnissen, Kompetenzen und beruflicher Praxis der Fachkräfte im Verlauf der Qualifizierung mit Vergleichsdaten von Fachkräften ohne Qualifizierung als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter gegenübergestellt wurden (Prä- und Posttest:  $n = 609$  Qualifizierungsteilnehmende und  $n = 164$  Fachkräfte der Vergleichsgruppe). Die Nachhaltigkeit der Veränderungen wurde durch eine Follow-up-Erhebung für die Interventionsgruppe ( $n = 514$ ) untersucht. Darüber hinaus wurden qualitative Experteninterviews mit Programmbeteiligten ( $N = 9$ ) sowie qualitative Interviews mit Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern ( $N = 25$ ) durchgeführt, die hier vor allem zur Validierung und Erweiterung der Befunde verwendet wurden. Alle Angaben auf dieser Ebene stammten aus Selbstauskünften der Qualifizierungsteilnehmenden, wurden aber in Modul 3 durch Angaben der Eltern ergänzt.

*Modul 2:* Auf Ebene der *Einrichtungen* wurden Erfolge des Programms „Elternbegleitung Plus“ anhand von Informationen zur Angebotsstruktur der 100 geförderten Einrichtungen sowie zur Vernetzung und Kooperation im Sozialraum der Einrichtungen ermittelt. Die Informationen hierzu stammen aus standardisierten Online-Befragungen der Leitungskräfte jeder geförderten Einrichtung sowie aus elf Fokusgruppen, in die Netzwerkpartnerinnen und -partner der elf Einrichtungen eingebunden waren. Fragen der Netzwerkarbeit konnten somit auch aus Perspektive anderer Beteiligter beleuchtet werden.

*Modul 3:* Auf Ebene der *Eltern und Kinder* wurde untersucht, wie die Zusammenarbeit mit Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern aus Sicht der Eltern bewertet wurde und welche Erfolge im Zeitverlauf auf Seiten der Eltern und Kinder erkennbar waren ( $N = 490$  Eltern im Prätest, davon 69 % bzw.  $n = 337$  erneut befragt im Posttest). Zusätzlich wurde je ein Elternteil aus 41 dieser Familien qualitativ im Rahmen eines strukturierten Interviews befragt. Analog zum Forschungsansatz in Modul 1 wurde auch hier eine Vergleichsgruppe von Eltern erhoben, die durch Fachkräfte ohne Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter betreut wurden. Diese Daten konnten jedoch im vorliegenden Bericht noch nicht vollständig berücksichtigt werden, da die Auswertungen zum Zeitpunkt der Berichterlegung noch nicht abgeschlossen waren.

Auf allen drei Ebenen wurden Daten standardisierter Befragungen und qualitativer Interviews bzw. Fokusgruppen einbezogen, wobei die Schwerpunktsetzung der Auswertungen in Abhängigkeit der jeweils vorrangigen Fragestellung für die drei Module variierte. Die folgende detaillierte Zusammenfassung der Ergebnisse ist entlang der Modulstruktur und zentraler Fragestellungen der Evaluation gegliedert. Sie bezieht Informationen aus unterschiedlichen methodischen Zugängen ein.

## **Befunde zu Modul 1: Die Qualifizierung als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter**

### *Inanspruchnahme der Qualifizierung sowie Merkmale, Arbeitskontext und Teilnahmemotive der Teilnehmerinnen und Teilnehmer*

Die Nachfrage nach der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter war sehr groß. Das für den Zeitraum 2011 bis 2014 anvisierte Ziel von 4000 Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern wurde sogar weit übertroffen: Bis Ende des Jahres 2014 hatten bundesweit rund 5500 Fachkräfte die Qualifizierung erfolgreich durchlaufen und fast 2000 weitere Fachkräfte bekundeten ihr Interesse, die Qualifizierung zu beginnen.

An der Qualifizierung nahmen vor allem Frauen teil; nur knapp vier Prozent der Befragten waren männlich. Dies ist angesichts der Geschlechterverteilung in den relevanten Berufsfeldern der Familienbildung und (Früh-)Pädagogik wenig verwunderlich. Das Angebot zur Qualifizierung zur Elternbegleitung stieß in allen Altersgruppen auf große Resonanz. Die Altersspanne der Teilnehmenden bewegte sich zwischen 22 und 65 Jahren, wobei insbesondere Fachkräfte zwischen 35 und 50 Jahren die Qualifizierung besuchten. Obwohl die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden in Deutschland geboren wurde (93 %), sprachen im Arbeitsalltag knapp 40 Prozent der qualifizierten Fachkräfte neben Deutsch mindestens eine andere Sprache, insbesondere Englisch, gefolgt von Türkisch und Russisch.

Weit überwiegend waren die Teilnehmenden der Qualifizierung als Angestellte beschäftigt, aber auch Selbstständige (8 %) sowie pädagogische Fachkräfte auf Honorarbasis (9 %) nahmen an der Qualifizierung teil. Mehrheitlich arbeiteten die Teilnehmenden in Voll- oder Teilzeit (55 bzw. 42 %), nur sehr wenige hatten ein geringfügiges Beschäftigungsverhältnis. Die Qualifizierung besuchten insbesondere ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher (62 %), aber auch Studienabsolventinnen und -absolventen waren vertreten, die Mehrheitlich Sozialpädagogik/Soziale Arbeit (19 %) oder allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaften studiert hatten (8 %). Weitere elf Prozent der Teilnehmenden brachten unterschiedliche berufliche Hintergründe mit.

Die befragten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter waren in Einrichtungen tätig, die über alle Bundesländer und Gemeindegrößen verteilt sind. Besonders groß war die Nachfrage bei pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten (51 %). Von diesen kam die Hälfte aus Kindertagesstätten, die sich aktuell in Richtung eines Familienzentrums, Eltern-Kind-Zentrums o.Ä. weiterentwickelten. Bezogen auf alle befragten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter war somit ein Viertel an herkömmlichen Kindertagesstätten tätig und ein weiteres Viertel an Kindertagesstätten, die sich in Richtung Familienzentrum öffneten. Fachkräfte aus schon bestehenden Familienzentren (17 %) waren häufiger vertreten als Fachkräfte aus Einrichtungen der Familienbildung (8 %).

Diese Vielfalt spiegelt die tatsächliche Bandbreite der Fachkräfte in einschlägigen Bereichen der Familienbildung gut wider und zeigt, dass sich Familienbildung in unterschiedlichen Formen und an unterschiedlichen Orten etabliert hat. Die rege Teilnahme an der Qualifizierung durch Fachkräfte aus Kindertagesstätten – sowohl aus herkömmlichen Kindertagesstätten als auch aus solchen, die sich in Richtung Familienbildung öffnen – kann als erstes Zeichen dafür gesehen werden, dass hier die Notwendigkeit einer fachlichen Qualifizierung zur Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften erkannt und ernst genommen wird.

Dafür sprechen auch die Teilnahmemotive der Fachkräfte. Hauptmotiv für die Teilnahme an der Qualifizierung war es, den Zugang zu Familien bzw. die Ansprache von Eltern zu verbessern. Außerdem erhofften sich viele Fachkräfte, durch die Qualifizierung

mehr Wissen über gute und effektive Zusammenarbeit mit den Eltern zum Wohle der Kinder zu erlangen. Es war ihnen ein Anliegen, die Eltern in Gesprächen und Beratungssituationen stärker darin zu sensibilisieren, wie wichtig die Familie für die Bildung der Kinder ist.

#### *Umsetzung der Qualifizierung und Zufriedenheit der Teilnehmenden*

Die Inhalte der dreiwöchigen Präsenzphasen während der Weiterbildung umfassten eine breite Palette von Themen, die von Formen der Zusammenarbeit mit Eltern (z.B. Wertschätzung und Achtsamkeit in der Zusammenarbeit mit Eltern, Kommunikationsmodelle, Beratungsformen und -techniken, Konzepte aufsuchender, niedrigschwelliger Angebote für Eltern) über Inhalte dieser Zusammenarbeit (z.B. Bindung, frühkindliche Entwicklung und Sprache, Bildungsgelegenheiten im Familienalltag, Bildungsverläufe und Bildungsübergänge) bis hin zu selbstbezogenen Kompetenzen reichten (z.B. interkulturelle Kompetenz, Selbstreflexion der eigenen Rolle als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter, Selbstdarstellung und Öffentlichkeitsarbeit). Die Inhalte der Curricula wurden laut Aussagen der Teilnehmenden mithilfe breit gefächelter didaktischer Methoden umgesetzt, wobei vor allem Kleingruppenarbeit und Gruppenarbeit im Plenum, kombiniert mit Vorträgen, im Vordergrund standen. Inhaltlich hatte die Wertschätzung und Achtsamkeit in der Zusammenarbeit mit den Eltern laut Aussage der Befragten den höchsten Stellenwert, gefolgt von Kommunikationsmodellen, Beratungsformen und -techniken. Aber auch Kenntnisse zu Bildungsverläufen und -übergängen sowie zu Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen sozialen Milieus wurden eingehend behandelt. Etwas seltener, aber immerhin noch von rund der Hälfte der Befragten wurde angegeben, dass auch Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum sowie Konzepte aufsuchender, informeller und niedrigschwelliger Elternarbeit intensiv bis sehr intensiv behandelt wurden. Bildungsgelegenheiten im Familienalltag hingegen wurden laut Angaben von 19 Prozent der Befragten wenig bis überhaupt nicht intensiv behandelt. Die Varianz in der Tiefe der Themenbehandlung war vermutlich bedingt durch die Orientierung an Wünschen, Interessen und Vorkenntnissen der Teilnehmenden. Gleichzeitig zeigte sich aber auch, dass intensiv behandelte Themen später besser in den Arbeitsalltag integriert werden konnten als weniger intensiv behandelte Inhalte. Insofern sind die Variationen in der Intensität der Themenbehandlung nicht trivial.

Insgesamt waren die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter sehr zufrieden mit der Qualifizierung. Mehr als 86 Prozent der Teilnehmenden gaben in der Befragung an, zufrieden bis vollkommen zufrieden mit der Qualifizierung zu sein. Die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter fühlten sich zumeist sehr wohl in der Qualifizierung und empfanden die Lernziele als überwiegend klar. Auch mit der Kursleitung sowie dem ausgehändigten Material waren die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter zum Großteil sehr zufrieden. Positiv erwähnt wurde, dass die Kursleitung immer zwei Personen umfasste, die sich gegenseitig gut ergänzten. Zudem schätzten die Teilnehmenden die gut gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis und lobten den großen Anteil an Übungen und Möglichkeiten, das neu Gelernte in den Kursen ausprobieren zu können – unabhängig davon, ob sie eine Leitungsfunktion innehatten oder nicht. Fast drei Viertel der Befragten, insbesondere Fachkräfte mit Leitungsposition, hatten vor, das Gelernte an die Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben.

Die Qualifizierung weist aus Sicht der Fachkräfte eine hohe Praxisrelevanz für die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten und die Gestaltung von Angeboten der Familienbildung auf. Vier von fünf der befragten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter

gaben an, dass sie viele nützliche und unmittelbar umsetzbare Anregungen für ihren Arbeitsalltag erhalten haben. Insbesondere die wertschätzende Haltung gegenüber Eltern, das vermittelte methodische Repertoire und das Wissen über Bildungsverläufe und Bildungsübergänge wurden als wertvolles „Rüstzeug“ betrachtet. Dennoch vermisste ein gutes Fünftel der Teilnehmenden eine stärkere theoretische Fundierung der Qualifizierung, und ein knappes Drittel wünschte sich, dass einzelne Inhalte mit mehr Tiefe behandelt werden. Dies betraf insbesondere Kenntnisse zu Kommunikationsmodellen, Beratungsformen und -techniken sowie zu niedrigschwelliger Zusammenarbeit mit den Eltern.

### *Veränderungen in praxisrelevanten Kenntnissen und Kompetenzen*

Orientiert an den Inhalten der Curricula wurden seitens des Evaluationsteams acht zentrale Kenntnisbereiche identifiziert, in denen Veränderungen im Zeitverlauf untersucht wurden, wobei Qualifizierungsteilnehmende mit Fachkräften der Kontrollgruppe verglichen wurden. Thematisch ging es um Kenntnisse zu Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, Vernetzungsmöglichkeiten im Sozialraum und Aspekte der formellen und informellen Bildung. Die Teilnehmenden begannen die Qualifizierung meist schon mit guten Kenntnissen bezüglich bildungsrelevanter Themen, informeller, niedrigschwelliger und wertschätzender Elternarbeit und Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum, hatten aber nur in einem Bereich einen Startvorteil gegenüber der Kontrollgruppe (bei ihren Kenntnissen von Konzepten aufsuchender, informeller und niedrigschwelliger Zusammenarbeit mit Eltern). Wie multiple Regressionen zeigten, konnten die Kenntnisse in allen acht Bereichen im Zuge der Qualifizierung noch weiter ausgebaut werden und stiegen auch unter Kontrolle zahlreicher Randbedingungen stärker als in der Kontrollgruppe. Besonders deutlich zeigte sich dies nach Abschluss der Qualifizierung. Die Teilnahme an der Qualifizierung hatte in den meisten Kenntnisbereichen ähnlich starken Einfluss auf den Wissenszuwachs wie das jeweilige Vorwissen. Auch einige Monate nach der Qualifizierung waren weiterhin durchweg bessere Kenntnisse vorhanden als vor der Qualifizierung. Insofern ist dieser Wissenszuwachs nachhaltig. Ausschlaggebend für die Kenntnisse nach der Qualifizierung war nicht nur das Interesse der Teilnehmenden an den jeweiligen Themen, sondern auch die Intensität, mit der die einzelnen Themenbereiche behandelt worden waren.

Auch Angaben in den offenen Interviews bestätigten, dass die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter die in der Qualifizierung vermittelten Kenntnisse über Kommunikationsmodelle sowie Beratungsformen und -techniken als sehr gewinnbringend bewerten und ihre Gespräche mit Eltern nun weniger intuitiv, sondern professioneller führen. Das neue Wissen über Beratungstechniken und Kommunikationsmodelle und darüber, wie man sie effektiv anwendet, wurde als sehr hilfreich erfahren.

Zugewinne zeigten sich auch in den fachlichen Kompetenzen. Kompetenzen beinhalten neben den notwendigen Kenntnissen insbesondere die Fähigkeit, das Gelernte in unterschiedlichen Situationen in der Praxis umzusetzen. Durch Zusammenfassung mehrerer thematisch zusammengehöriger Aussagen konnten fünf breitere Indikatoren gebildet werden, die es erlaubten, fünf verschiedene Kompetenzbereiche der Fachkräfte zu allen drei Befragungszeitpunkten zu vergleichen: (1) *Gesprächskompetenz*: Anwendung verschiedener Gesprächsstrategien sowie die Fähigkeit, auch in emotional schwierigen Situationen gelassen zu bleiben; (2) *berufliche Objektivität*: Fähigkeit der Fachkräfte, sich und ihre subjektiven Empfindungen in der Zusammenarbeit mit Eltern zurückzunehmen bzw. ausklammern zu können; (3) *zielgruppenspezifische Empathie*: Fähigkeit, sich gut in Personen mit anderem kulturellen Hintergrund und Eltern mit schwierigen Lebenslagen hineinversetzen zu können; (4) *berufliche Selbstwirksamkeit*: Gefühl der Sicherheit in der Arbeit als Elternbegleiterin und

Elternbegleiter und (5) *konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern*: Fähigkeit der Fachkräfte, gemeinsam mit den Eltern Lösungen zu erarbeiten.

In vier dieser fünf Bereiche schätzten sich die Teilnehmenden nach der Qualifizierung signifikant kompetenter ein als zuvor und hatten hierbei einen höheren Kompetenzzuwachs als die Kontrollgruppe. Lediglich hinsichtlich der beruflichen Objektivität waren keine Veränderungen zu verzeichnen. Insgesamt hatte die Qualifizierung allerdings einen schwächeren Effekt auf die Kompetenzen der Fachkräfte als auf deren Kenntnisse. Obwohl sich in der Folgebefragung (Follow-up) in drei von fünf Bereichen wieder ein Rückgang der Kompetenzen abzeichnete, scheint der Kompetenzzuwachs auch mehrere Monate nach der Qualifizierung weiterhin Bestand zu haben. Die stärksten Zuwächse fanden sich im Bereich der beruflichen Selbstwirksamkeit, während die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern nicht dauerhaft durch die Qualifizierung gesteigert wurde. Allerdings ist dies ohnehin derjenige Bereich, in dem die Fachkräfte der Interventions- wie auch Kontrollgruppe schon zu Beginn der Befragungen die höchsten Kompetenzen berichteten. Insofern waren hier auch die Steigerungsmöglichkeiten begrenzt.

Insbesondere der Zugewinn an Gesprächskompetenz war – neben dem Wissen über Beratungsformen und -techniken – für die direkte Zusammenarbeit mit Eltern von hohem Wert. Für Gespräche mit Eltern, sei es in Form von organisierten Elternabenden, Einzelgesprächen oder sogenannten Tür-und-Angel-Gesprächen, fühlten sich die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter nun besser vorbereitet. Geschätzt wurde unter anderem, durch die Qualifizierung auf unterschiedliche „Werkzeuge“ zurück greifen zu können, um je nach Kommunikationssituation vielfältige Gesprächsstrategien anzuwenden. Außerdem gelang es den Fachkräften nach der Qualifikation besser, auch in emotional schwierigen Situationen gelassen zu bleiben.

Laut Auskunft der Fachkräfte in der Follow-up-Befragung konnte vor allem das erworbene Wissen um Wertschätzung und Achtsamkeit in der Zusammenarbeit mit Eltern sehr gut umgesetzt und in die eigene Arbeit integriert werden, gefolgt von Kenntnissen zu Kommunikationsmodellen, Beratungsformen und -techniken. Weniger leicht fiel die Umsetzung in den Bereichen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen sozialen Milieus und Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum. Das Schlusslicht lieferten die Bildungssysteme in den Bundesländern. In einzelnen Themenbereichen hatten Führungskräfte Vorteile bei der Umsetzung (z.B. Kooperation und Vernetzung). Auch scheinen Kindertagesstätten und Familienzentren einen günstigeren Kontext für die Umsetzung zu bieten. Insgesamt ist anzumerken, dass die Fachkräfte direkt nach Abschluss der Qualifizierung hinsichtlich des Praxistransfers optimistischer waren. Vergleicht man, was die Fachkräfte am Ende der Qualifizierung planten, in ihre berufliche Praxis zu integrieren, mit dem, was sie laut ihrer Auskünfte zur Follow-up-Befragung realisieren konnten, so zeigte sich im späteren Verlauf eine zurückhaltendere Einschätzung.

#### *Veränderungen in der beruflichen Praxis: Aufgabenverständnis, Zugang zu den Zielgruppen und Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern*

Schon vor Beginn der Qualifizierung zeigte sich im Aufgabenverständnis der Fachkräfte eine sehr hohe Ausrichtung auf Fragen der Bildungsbegleitung, Vernetzung und Stärkung der Eltern, während aufsuchende Zugänge einen nachgeordneten Stellenwert einnahmen. Der nachrangige Stellenwert aufsuchender Arbeitsweisen erklärt sich möglicherweise zu einem sehr hohen Anteil durch das Arbeitsfeld der Teilnehmenden, da Erzieher und Erzieherinnen, die einen Großteil der Qualifizierungsteilnehmenden ausmachen, in aller Regel keine aufsuchende Arbeit leisten. Eine ähnliche Rangreihe im Aufgabenverständnis

ergab sich auch für die Kontrollgruppe, die aber eine insgesamt geringere Identifikation mit den Programmzielen des Bundesprogramms erkennen ließ. Im Zuge der Qualifizierung veränderte sich das Aufgabenverständnis der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter nur wenig. Bis zum Follow-up trat lediglich der Aufgabenbereich „Eltern stärken“ für die Fachkräfte etwas mehr in den Vordergrund.

Als primäre Zugänge zu den Eltern wählten Teilnehmende der Qualifizierung wie auch der Kontrollgruppe überwiegend die persönliche Ansprache, oder sie wurden von den Eltern aufgesucht. Die Nutzung dieser wie auch der anderen Zugangswege erwies sich als relativ stabil über die Zeit und scheint durch die Qualifizierung kaum beeinflusst worden zu sein. In der Follow-up-Befragung wurde auch direkt danach gefragt, welche Zugänge nun häufiger oder sogar neu genutzt werden. Diese Daten legen – anders als der Vorher-Nachher-Vergleich – durchaus eine Ausweitung der Zugangswege nahe. Über ein Drittel der genannten Zugänge wurden nach Einschätzung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter nach der Qualifizierung stärker genutzt als zuvor, weitere sieben Prozent der Zugänge waren neu hinzugekommen.

Die qualitativen Interviews verdeutlichten, dass für wirksame Elternbegleitung nicht nur der Zugang zu Eltern, sondern mehr noch der Aufbau stabiler Erziehungs- oder Bildungspartnerschaften zentral ist. Gerade der Kontakt zu Eltern mit anderem kulturellen Hintergrund oder zu sozial schwachen Familien ließ sich für die Fachkräfte nur schwer dauerhaft halten. Um diese Eltern besser als bisher zu erreichen und stabil in die Zusammenarbeit einzubinden, wurden vielfältige und kreative Angebote und Zugänge entwickelt. Vor allem offene Angebote wie z.B. Eltern- und Mütter-Cafés, Elternfrühstück, Eltern-Kind-Kochkurse, Ausflüge und interkulturelle Feste wurden genutzt, um die Eltern niedrigschwellig zu erreichen. Solche Angebote dienen, auch nach Befunden der Fokusgruppen, als erfolgversprechende „Türöffner“, mit denen Eltern zur Teilnahme an Bildungsangeboten motiviert werden können. Auch wurde die eigene Arbeit häufiger bei Kooperationspartnern vorgestellt, um die Elternbegleitung im Sozialraum bekannt zu machen.

Bereits vor Beginn der Qualifizierung arbeiteten die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter nach eigenen Angaben häufiger mit Familien mit Migrationshintergrund, bildungsfernen Familien und Familien in Einkommensarmut zusammen, als dies bei Fachkräften der Kontrollgruppe der Fall war. Insbesondere Fachkräfte aus Familienzentren hatten einen überdurchschnittlich guten Zugang zu diesen Zielgruppen, während Fachkräfte aus Einrichtungen der Familienbildung seltener mit diesen Familien arbeiteten. Im Zeitvergleich konnte nur für die Zusammenarbeit mit Familien in Einkommensarmut eine leichte Verbesserung in der Häufigkeit der Kontakte festgestellt werden, die sich auf die Qualifizierung zurückführen ließ. Nach der Qualifizierung erreichten die Fachkräfte zwar nicht mehr Eltern als vorher, aber die Zusammenarbeit mit den angesprochenen Eltern gelang ihnen nach eigener Einschätzung insgesamt besser.

Im Zuge der Qualifizierung konnten Form und Inhalt der Zusammenarbeit mit Eltern stärker in die angestrebte Richtung profiliert werden. So steigerten die Qualifizierungsteilnehmenden bis zur Follow-up-Erhebung ihre Angebote der Familienbildung und der Bildungsbegleitung, während sich in der Kontrollgruppe keine Veränderungen zeigten. Auch die Häufigkeit, mit der Fragen der Bildung und des Lernens, der allgemeinen Lebensbewältigung und der Sprachförderung in Elterngesprächen zum Thema gemacht wurden, nahm unter den Teilnehmenden der Qualifizierung zunächst stärker zu als in der Kontrollgruppe, fiel allerdings im Zeitverlauf weitgehend wieder auf das Ausgangsniveau zurück. Die dauerhafte Umsetzung der Programmziele scheint damit nicht per se gewährleis-

tet, sondern – wie die nachstehenden Befunde nahe legen – von den jeweiligen Rahmenbedingungen und dem Aufgabenprofil der Fachkräfte abhängig zu sein.

#### *Erleichternde und erschwerende Bedingungen der Elternbegleitung*

Befragt nach den Bedingungen, die ihre Arbeit als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter erleichtern, nannten die Fachkräfte vor allem das positive Feedback der Eltern (68 %), ihr persönliches Interesse (59 %) und die Unterstützung durch die (direkten) Arbeitskolleginnen und -kollegen (54 %). Als wichtigste Erschwernisse, die einer Integration der Elternbegleitung in die täglichen Arbeitsabläufe entgegen stehen, wurden das geringe Zeitkontingent (75 %), die fehlende Finanzierung (57 %) und eine hohe Arbeitsbelastung (46 %), häufig auch verursacht durch Personalmangel und einen hohen Krankenstand, genannt.

Je nach Einrichtungsart ergaben sich in der Einschätzung der Fachkräfte dabei unterschiedliche Gewichtungen: Fachkräfte, die in Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen der Familienbildung tätig sind, bemängelten vor allem die fehlende Finanzierung (81 %) und den geringen Bekanntheitsgrad der Elternbegleitung im Sozialraum bzw. in der öffentlichen Wahrnehmung (62 %). Sofern diese Fachkräfte selbstständig oder auf Honorarbasis tätig sind, ergeben sich vermutlich nur geringe Möglichkeiten, Elemente der Bildungsbegleitung in die Arbeit zu integrieren. Nach Berichten der Honorarkräfte waren diese oftmals auch außerhalb der bezahlten Kurszeiten mit Fragen und Anliegen der Eltern konfrontiert und griffen diese Anliegen auch auf, bemängelten aber die fehlende Anerkennung dieser Leistung seitens der Institution. Gerade in diesem Bereich wäre es hilfreich, die Träger stärker für den Nutzen der Beratung und Bildungsbegleitung von Eltern zu sensibilisieren, um die Bereitschaft zu erhöhen, den zusätzlichen Aufwand dafür angemessen zu honorieren.

Fachkräfte, die in Kindertagesstätten oder Familienzentren tätig waren, nannten hingegen als Haupterschwerisse das geringe Zeitkontingent für die Elternbegleitung (84 bzw. 75 %) und die hohe Arbeitsbelastung (51 bzw. 49 %). Insgesamt zeigte sich, dass die Verankerung und Verstetigung der Elternbegleitung vor Ort maßgeblich von den institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Von Vorteil scheint zu sein, wenn mehrere Fachkräfte einer Einrichtung oder eines Trägers die Qualifizierung absolviert haben. Dies erleichtert nicht nur die Gewinnung und Einbindung der Teams in Anliegen der Elternbegleitung, sondern auch die Vernetzung zwischen Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern aus verschiedenen Einrichtungen im Sozialraum. Auch die Mittelakquise fällt leichter, wenn die Zusammenarbeit mit Eltern systematisch in der Einrichtung verankert ist.

Insbesondere die qualitativen Interviews der Fachkräfte zeigten, dass die in den Fortbildungen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten vor allem dann in der Praxis wirksam wurden, wenn die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in die Team- und Organisationsentwicklung der betreffenden Einrichtung eingebunden waren und alle Beteiligten den Gedanken der Elternbegleitung mittrugen. Als besonders günstig erwies es sich, wenn die Einrichtung bzw. der Träger bereits ein Konzept zur Zusammenarbeit mit Eltern hatte und dieses konsequent, aber auch lernoffen umsetzte (z.B. Öffnung einer Familienbildungsstätte in den Sozialraum oder Weiterentwicklung einer Kita zum Familienzentrum). Nicht zuletzt gelang der Transfer auch besser, wenn das gesamte Team über die Ziele der Elternbegleitung informiert war und sich mit diesen identifizierte, statt die Elternbegleitung als Konkurrenz oder Einmischung zu sehen.

## **Befunde zu Modul 2: Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“**

Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ hat neben der Qualifizierung von Fachkräften auch 100 Einrichtungen und deren Angebote sowie die Vernetzung im Sozialraum gefördert. Durch die zusätzliche Förderung „Elternbegleitung Plus“ konnten 100 Modellstandorte ihre Angebote erweitern, niedrighschwellige Zugänge zu den Zielgruppen erproben und die Zusammenarbeit mit lokalen Akteurinnen und Akteuren ausbauen. Die Auswertungen zu Modul 2 fokussierten insbesondere auf institutionelle Rahmenbedingungen für die Arbeit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter und die Nutzung, Vorteile und Gelingensbedingungen von Vernetzung und Kooperation zwischen Einrichtungen. Die Datenbasis lieferten standardisierte Befragungen der Leitungskräfte aller Einrichtungen, die über „Elternbegleitung Plus“ gefördert wurden, sowie elf Fokusgruppen, in die Kooperationspartnerinnen und -partner der Modellstandorte einbezogen waren.

### *Merkmale und Kontext der geförderten Einrichtungen*

Bei der Mehrheit der „Elternbegleitung Plus“-Modellstandorte handelte es sich um Einrichtungen der Familienbildung (52 %), gefolgt von Eltern-Kind-Zentren bzw. Familienzentren (22 %), Kindertagesstätten, die sich bereits aktuell zu Familienzentren entwickelten (8 %) und herkömmlichen Kindertagesstätten (4 %). Weitere 15 Prozent waren andere Einrichtungen. Anders als bei der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter, die zur Hälfte von Fachkräften aus dem Kita-Bereich in Anspruch genommen wurde, hat sich die Förderung „Elternbegleitung Plus“ also stärker an die klassische Familienbildung gerichtet.

Weit überwiegend waren die Einrichtungen in einer mittelgroßen Stadt (43 %) oder Großstadt bzw. Metropole (37 %) angesiedelt, während nur wenige Einrichtungen in Kleinstädten (17 %) oder im ländlichen Raum (2 %) lagen. Das räumliche Einzugsgebiet der geförderten Einrichtungen beschränkte sich vielfach nicht nur auf die jeweilige Stadt oder Gemeinde, sondern ging darüber hinaus auch in benachbarte Gemeinden, das Umland oder andere Landkreise und Städte (37 %).

Ein Großteil der Einrichtungen schätzte den Anteil der Zielgruppen von Elternbegleitung (Familien mit Migrationshintergrund, bildungsbenachteiligte Familien und Familien in Einkommensarmut) in ihrem Einzugsgebiet als hoch oder sehr hoch ein. Angesichts der räumlichen Nähe zu einer „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“, die Voraussetzung für die Förderung war, ist dies nicht verwunderlich. Mit 59 Prozent war der Anteil der Einrichtungen, die einen (sehr) hohen Anteil einkommensarmer Familien im Einzugsgebiet angab, noch deutlich höher als der Anteil der Einrichtungen, die einen hohen Anteil von Migrantinnen und Migranten im Umfeld schätzte (48 %). Vor allem Familienzentren gaben überdurchschnittlich oft hohe Anteile der Zielgruppen an. Diesen Zielgruppen wurde im Rahmen der Fokusgruppen seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwar vielfach ein erhöhter Bedarf an Förderung und Begleitung zugeschrieben – sei es aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse oder aufgrund nur schwach ausgeprägter Erziehungskompetenzen. Gleichzeitig wurde aber auch auf Zugangshürden aufgrund mangelnden Vertrauens seitens der Eltern verwiesen. Vor allem bildungsferne Eltern ohne Migrationshintergrund wurden als schwer erreichbar gesehen.

### *Angebote und Zugänge zu Eltern*

Rund zwei Drittel der Modelleinrichtungen finanzierten zwischen vier und acht Angebote über die Förderung „Elternbegleitung Plus“. Aus den genaueren Angaben für bis zu drei

dieser Angebote war ersichtlich, dass am häufigsten offene Treffs und Gesprächskreise angeboten wurden (von 69 % der Einrichtungen), gefolgt von Einzelgesprächen (61 %) und Einzelberatung (56 %) für Eltern. Rund die Hälfte der Einrichtungen bot jeweils einzelne Vorträge oder Informationsabende an, wobei auch feste Kurse (48 %) und Eltern-Kind-Gruppen (44 %) ähnlich häufig vertreten waren. Hausbesuche (33 %) und Begleitung zu Ämtern, Schulen etc. (32 %) wurden demgegenüber seltener angeboten. In der Regel wurden mehrere Angebotsformen kombiniert, um Eltern niedrigschwellig zu erreichen.

Zugänge zur Zielgruppe wurden weit überwiegend über die eigene Einrichtung gesucht, indem dort auf dieses Angebot hingewiesen wurde (75 %) oder potenzielle Interessierte persönlich angesprochen wurden (74 %). Immerhin 61 Prozent der Einrichtungen griffen beim Zugang zu Eltern immer oder häufig auf Mund-zu-Mund-Propaganda unter den Eltern zurück. Bei 59 Prozent der Einrichtungen wurden Interessierte aber auch persönlich außerhalb der Einrichtung angesprochen, und in 37 Prozent der Fälle erfolgte die Akquise über andere Angebote in anderen Einrichtungen. Familienbildungsstätten suchten hierbei häufiger den Zugang zu Eltern außerhalb ihrer Einrichtung und über Mund-zu-Mund-Propaganda unter den Eltern.

Andere Einrichtungen waren aber nicht nur in die Teilnehmerakquise eingebunden, sondern auch in die Durchführung der Angebote, die sogar vergleichbar oft in Räumlichkeiten von Kooperationspartnern stattfand wie in der eigenen Einrichtung. Nur selten (9 bis 12 %) wurden öffentliche Plätze für die Aktivitäten genutzt.

Die Fokusgruppen legten nahe, dass im Rahmen von „Elternbegleitung Plus“ insbesondere die persönliche Ansprache der Eltern in den Vordergrund rückte. Dabei ging es den Fachkräften nicht nur um eine erfolgreiche Teilnahme der Eltern an einem bestimmten Angebot, sondern mehr noch um den langfristigen Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung, die als Vorbedingung für die erfolgreiche Vermittlung von Eltern der Zielgruppen in geeignete Angebote (z.B. Elterncafe, Elternkurse) gesehen wurde. Bei der persönlichen Ansprache wurde die wertschätzende und partnerschaftliche Haltung gegenüber den Eltern als besonders wichtig erachtet. Werbung in Form von Flyern, Plakaten oder Aushängen wurde hinsichtlich der Erfolgchancen demgegenüber eher skeptisch beurteilt.

Um die regelmäßige Teilnahme von neu gewonnenen Eltern zu sichern, wurde auf verschiedene Strategien zurückgegriffen (z.B. telefonische Erinnerung vor Beginn des Angebots, erneute Kontaktierung der Eltern bei Nicht-Einhaltung eines Termins). Die Teilnahme an regelmäßigen Angeboten wurde attraktiver gemacht, indem auf die Zusammensetzung der Gruppen, auf die Inhalte und Form der Kurse geachtet wurde. Auch durch die Abstimmung und zeitliche Verkettung von Angeboten wurde versucht, Eltern längerfristig an die Einrichtungen zu binden.

### *Kooperationen und Netzwerke zur Bildungsbegleitung*

Angesichts der zunehmenden Spezialisierung und institutionellen Zergliederung sozialer Dienste kommt der Kooperation und Vernetzung eine zentrale Funktion zur Qualitätssicherung familienbezogener Leistungen zu. Auch in der Familienbildung gilt institutionelle Zusammenarbeit als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterstützung von Familien: Kooperation verbessert die Versorgung von Familien, indem Angebote miteinander abgestimmt werden. Sie ermöglicht eine sozialräumliche Bündelung familienbezogener Leistungen, sodass Familienbildung näher am Alltag von Familien ausgerichtet werden kann. Darüber hinaus kann Vernetzung auch den Zugang zu bestimmten Zielgruppen, die ansonsten schwer zu erreichen sind, erleichtern. Tatsächlich zielten die Kooperationen der

Modellstandorte vor allem darauf ab, neue Zugangswege zu entwickeln und neue Zielgruppen zu erreichen.

Um im Rahmen von „Elternbegleitung Plus“ gefördert zu werden, war es Voraussetzung, dass die Einrichtungen mit Kooperationspartnern im Sozialraum zusammenarbeiteten. Insbesondere galt dies für die Kooperation mit einer „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“. Insofern mag es nicht verwundern, dass für viele Modellstandorte die Kooperation mit einer Kindertagesstätte an erster Stelle stand. Dies zeigt sich auch in Bezug auf die drei ausführlicher beschriebenen Angebote, die durch „Elternbegleitung Plus“ gefördert wurden. Hierfür nannten die meisten Einrichtungen eine Kooperation mit Kindertagesstätten (69 %), gefolgt von Kooperationen mit Erziehungs- und Familienberatungsstellen (58 %). Aber auch rund die Hälfte der befragten Standorte kooperierte mit Grundschulen (52 %), Familienzentren (47 %) und Jugendämtern (46 %). Gut ein Drittel der Befragten arbeitete im Rahmen der Förderung auch mit Einrichtungen der Sozialpädagogischen Familienhilfe zusammen (39 %), während jeweils circa ein Viertel mit Mehrgenerationenhäusern (26 %), Migrationsdiensten und Kinderärzten (jeweils 25 %) kooperierte. Insgesamt ergab sich eine große Bandbreite der Kooperationspartner, die auch keineswegs auf Institutionen unter gleicher Trägerschaft begrenzt waren. Rund die Hälfte der Einrichtungen kooperierte bei jedem der drei genannten Angebote auch mit externen Partnern. Nur rund zehn Prozent der Modellstandorte hatte seine Kooperationspartner mehrheitlich unter gleicher Trägerschaft.

Beim Aufbau des Kooperationsnetzwerkes im Rahmen von „Elternbegleitung Plus“ intensivierten die Modellstandorte vor allem die Zusammenarbeit mit bereits bekannten Partnern. Aber auch 62 neue Kooperationen entstanden, die sich auf zahlreiche Kooperationspartner erstreckten. Auch unter diesen neuen Kooperationspartnern hatten Kindertagesstätten eine Spitzenposition.

### *Befunde der Fokusgruppen*

Im Rahmen der Fokusgruppen wurde diskutiert, wodurch sich Kooperationen auszeichnen. Hierbei wurde Kooperation als institutionelle Zusammenarbeit in Bezug auf ein konkretes Projekt oder Ziel definiert. Als wichtig wurde eine konkrete mündliche oder schriftliche Vereinbarung erachtet, wobei auch herausgestellt wurde, dass formelle Abmachungen für sich allein keine erfolgreiche Kooperation ermöglichen, sondern das Engagement der Leitungskräfte sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der verschiedenen Einrichtungen entscheidend ist. Im Unterschied zur Kooperation wurde das Netzwerk als unverbindlicher, informeller Kontakt zwischen verschiedenen Partnern dargestellt, der keinem konkreten Ziel dient.

Für den Aufbau und Erhalt einer kontinuierlichen und verbindlichen Beziehung zwischen den Partnern wurde in den Fokusgruppen neben gemeinsamen Zielen und Gegenseitigkeit als weitere wichtige Faktoren genannt: persönliche Kontakte im Vorfeld, die eine Vertrauensbasis schaffen, räumliche Nähe, ein regelmäßiger Austausch, zeitliche, finanzielle und stabile personelle Ressourcen und nicht zuletzt die Unterstützung durch die Einrichtungsleitung. Letztere ist insbesondere dann wichtig, wenn nicht schon tragfähige persönliche Kontakte bestehen und die Kooperation nahelegen.

Auch die Rekonstruktion der Kooperationsnetzwerke der Modellstandorte, die an den Fokusgruppen teilnahmen, bestätigte die zentrale Rolle der Kindertagesstätten als Partnerinstitutionen von „Elternbegleitung Plus“, da sie den Zugang zu den Zielgruppen des Programms über persönliche Ansprache erleichtern und den Zugang zu Grundschulen und somit die Entwicklung von Strukturen der Bildungsbegleitung unterstützen. Häufig

wurden seitens der Familienbildungsstätten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter als externe Fachkräfte in den Einrichtungen der Kooperationspartner, vor allem Kindertagesstätten, eingesetzt. Diese Arbeit war erfolgreich, wenn es gelang, eine vertrauensvolle Kooperationsbasis zum Personal der Einrichtung aufzubauen, während mangelndes Vertrauen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gegenüber der externen Fachkraft eine Zusammenarbeit stark beeinträchtigte und eine Vermittlung von Eltern unwahrscheinlich machte.

Jenseits des Vorschulbereichs, in dem der Bedarf an Elternbegleitung bei der Vorbereitung auf den Schuleintritt besonders hoch war, gestaltete sich die Kooperation mit Schulen jedoch schwierig, da trotz der hohen Relevanz, die der Bildungsbegleitung in Schulen zugeschrieben wurde, der Zugang zu Schulen kaum gelang. Als Gründe hierfür wurde eine geringere Akzeptanz der Zusammenarbeit mit Eltern im Schulkontext, aber auch das Fehlen einer Kommunikation auf Augenhöhe gesehen. Vermutlich kann Elternbegleitung leichter an Schulen verankert werden, wo sie z.B. über den Hortbereich der Kinder- und Jugendhilfe zugänglich ist.

Die untersuchten Kooperationsnetzwerke unterschieden sich hinsichtlich der Art und Dichte der Netzwerkbeziehungen sowie der Rolle, die die Modellstandorte darin einnahmen. Während in einigen Netzwerken die Zusammenarbeit zentral vom Modellstandort initiiert und gesteuert wurde, es aber darüber hinaus wenig Vernetzung *zwischen* den Partnereinrichtungen gab, waren andere Netzwerke dezentral organisiert und durch eine hohe Dichte der Beziehungen zwischen allen beteiligten Einrichtungen charakterisiert. Der Modellstandort nahm hier eher koordinierende Aufgaben wahr. Diese Netzwerke dürften auch nach Beendigung der Modellförderung Bestand haben.

#### *Rolle der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in den Kooperationsnetzwerken*

Schon bei der Erstbefragung waren an den Modellstandorten durchschnittlich ein bis zwei qualifizierte Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter tätig und weitere Qualifizierungen des Personals für Elternbegleitung waren vorgesehen. In das breit gefächerte Angebot, das innerhalb der Kooperationsnetzwerke für Eltern bereitgestellt wurde, waren Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern je nach Zuschnitt der Angebote in unterschiedlichem Maße eingebunden. Vorwiegend waren sie in offenen Treffs und Gesprächskreisen (71 %), Einzelgesprächen mit Eltern (69 %) und Eltern- bzw. Informationsabende (62 %) tätig, hielten einzelne Vorträge (46 %) oder führten Eltern-Kind Gruppen (45 %). Unter den Formen aufsuchender Arbeit übernahm rund jede dritte qualifizierte Fachkraft die Begleitung von Eltern zu Ämtern, Schulen oder Beratungseinrichtungen (34 %), jede fünfte war in mobiler Bildungs- oder Sozialarbeit vor Ort tätig (19 %) und mindestens jede vierte übernahm Hausbesuche (7 % Hausbesuche im Rahmen von Programmen, 25 % andere Hausbesuche). Dies legt nahe, dass die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter über die Modellstandorte in stärkerem Maße aufsuchende Zugänge umgesetzt haben als qualifizierte Fachkräfte per se.

Vielfach übernahmen die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter aber auch Aufgaben jenseits der Zusammenarbeit mit Eltern. Dies betrifft insbesondere die Supervision und kollegiale Beratung (31 %) sowie die Fort- und Weiterbildung von anderen Fachkräften (28 %), teilweise auch die Vermittlung von weiterführenden Hilfen (51 %) oder Kinderbetreuung (13 %). Die qualitative Rekonstruktion einzelner Kooperationsnetzwerke lässt darauf schließen, dass ein Teil der Fachkräfte keinen direkten Kontakt mit Eltern hatte, sondern vorrangig mit der Organisation von Angeboten und der Koordination der Fach-

kräfte betraut war. Insbesondere galt dies für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in Leitungspositionen.

Insgesamt schätzten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in den Fokusgruppen die Einbindung in den „Elternbegleitung Plus“-Kooperationsnetzwerken sehr, auch weil dies den Einsatz der qualifizierten Fachkräfte in Partnereinrichtungen erleichtert. Auch die Vermittlung von Eltern von einer Einrichtung zur anderen wurde durch die Netzwerke deutlich unterstützt. In dieser Hinsicht erwies sich die Förderung institutioneller Vernetzung als gute Ergänzung zur Qualifizierung der Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter.

### **Befunde zu Modul 3: Eltern und Kinder**

Das Bundesprogramm hatte das Ziel, anhand von ausgebildeten Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern Eltern in Fragen der formellen und informellen Bildungsprozesse sowie bei Fragen der Erziehung und Entwicklung des Kindes wertschätzend zu unterstützen. Die Eltern übernahmen dabei die Rolle des „Endverbrauchers“. Das Modul 3 diente der Überprüfung und Einschätzung der Effekte, die durch das Bundesprogramm auf der Ebene der Eltern erzeugt wurden. Für die Erfassung der Evaluationseffekte auf Seiten der Eltern wurden über 1000 Telefoninterviews geführt. Die weitergebildeten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter gaben die Kontaktdaten ihrer betreuten Eltern an das Evaluationsteam weiter. Durch die Zuordnung von Eltern zu ihrer jeweiligen Fachkraft wurde ein wichtiger Teil des Mehrebenenansatzes verwirklicht. Die betreuten und befragten Eltern kamen zum größten Teil aus den alten Bundesländern und lebten zur Hälfte in einer Stadt. In 95 Prozent der Fälle wurde das Interview mit der Mutter durchgeführt. Im Durchschnitt verfügten die Eltern über ein Nettoeinkommen von 2700€; 26 Prozent der Eltern wurden als armutsgefährdet eingestuft. Drei Viertel der befragten Eltern gaben an, in Deutschland geboren zu sein.

#### *Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften*

Die Ergebnisse der Befragung der Eltern ergaben, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften mehrheitlich in Kinderbetreuungseinrichtungen stattfand. Spezielle Eltern- oder Kinderangebote in den Einrichtungen der Familienbildung nutzten die Eltern eher seltener. Die Elternbegleitung bestand laut Aussagen der Eltern überwiegend aus Informations- oder Beratungsgesprächen. Zudem boten die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter verschiedene Veranstaltungen an, wie zum Beispiel Elterncafés, Eltern-Kind-Gruppen oder informative Vorträge, die durch informelle Tür-und-Angel-Gespräche ergänzt wurden. Hausbesuche, Ausflüge oder eine Begleitung zu Ämtern wurden ebenfalls, wenn auch eher selten, von den Eltern genutzt. Die Zusammenarbeit fand überwiegend im Büro der Fachkraft oder in der Einrichtung statt und nur in Ausnahmefällen bei den Eltern zu Hause. Es wurden im Rahmen der Elternbegleitung verschiedene Themen behandelt. Dazu gehörten in der Regel Fragen zur Entwicklung und Erziehung des Kindes, zu Lerngelegenheiten im Alltag oder auch zur Einschulung. Ein Teil der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter übernahm zudem die Rolle einer Vermittlungsinstanz, indem den Eltern Angebote oder Ansprechpersonen empfohlen wurden. Diese Empfehlungen wiesen eine überwiegend hohe Passgenauigkeit zu den Bedürfnissen und Situationen der Eltern auf; dies wurde u.a. dadurch bestätigt, dass die Eltern eine sehr hohe Zufriedenheitsbewertung in Bezug auf die Betreuung durch die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter abgaben.

### *Zufriedenheit, Vertrauen und wertschätzende Beziehung*

Die Ergebnisse der Evaluation weisen darauf hin, dass den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern der Aufbau einer angenehmen und wertschätzenden Beziehung zu den Eltern gelang: Nahezu alle Eltern (99 %) waren zufrieden mit ihrer Elternbegleiterin bzw. ihrem Elternbegleiter, die überwiegende Mehrheit (79 %) war sogar sehr zufrieden. Zudem gaben 94 Prozent der Eltern an, ihre Elternbegleiterin bzw. ihren Elternbegleiter weiterempfehlen zu wollen.

Die Auswertungen der qualitativen Interviews können wie folgt zusammengefasst werden: An der Arbeit der Fachkräfte schätzten die Eltern vor allem deren Wissen und Engagement sowie gut verständliche Erklärungen und Ratschläge. Veranstaltungen wie z.B. Elterncafés, die von Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern angeboten wurden, stießen bei den teilnehmenden Eltern auf Lob. Als besonders hilfreich empfanden Eltern dabei den informativen Austausch mit ihrer Elternbegleiterin bzw. ihrem Elternbegleiter und mit anderen Eltern in einer angenehmen Gruppenatmosphäre. Für Eltern mit Migrationshintergrund, deren Familiensprache nicht Deutsch war, war es zudem wichtig, dass die Elternbegleiterin bzw. der Elternbegleiter ihre Muttersprache sprach.

Vertrauen und Wertschätzung prägten die Beziehung der Eltern zu den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern: Zweiundachtzig Prozent der Eltern gaben an, viel Vertrauen zu haben. Die Eltern fühlten sich mehrheitlich gut angenommen und erfuhren durch die Elternbegleitung große Wertschätzung. Die Eltern nahmen die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter als offene und hilfsbereite Personen wahr, die ihnen als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei Fragen und Problemen zur Seite stehen. Auch die Beziehung der Fachkräfte zu den Kindern wurde von den Eltern mehrheitlich als herzlich und eng beschrieben. Besonders gut gelang den Fachkräften der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung bei der Subgruppe der armutsgefährdeten Eltern.

### *Angebotsnutzung und Kenntnis von Ansprechpersonen – Veränderungen in der elterlichen Kompetenz, bildungsbezogene Unterstützungsmöglichkeiten zu suchen und zu nutzen*

Die Evaluation prüfte außerdem, ob sich der Zugang zu professionellen Ansprechpersonen im sozialen Umfeld der Familien veränderte, nachdem sie mit Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern zusammenarbeiteten. Die Ergebnisse zeigten deutlich, dass eine Elternbegleiterin oder ein Elternbegleiter es den Familien erleichtert, sich Unterstützung – und vor allem professionelle Unterstützung – in Bildungsfragen und damit zusammenhängenden Themenbereichen zu suchen. Exemplarisch wurde für diese Fragestellung einerseits die Nutzung von Bildungsangeboten im weiteren Sinne und die Kenntnis von Ansprechpersonen im sozialen Umfeld untersucht. Die Elternbefragung zeigte, dass Familien, die Kontakt zu einer Elternbegleiterin oder einem Elternbegleiter hatten, insgesamt mehr Angebote nutzten als Eltern ohne Elternbegleitung. Vor allem nutzten Familien mit Elternbegleitung mehr Angebote zur Förderung und Bildung der Kinder wie z.B. Angebote zum Erlernen von Fremdsprachen, Angebote zur Sprachförderung oder naturwissenschaftlich-technische Angebote. Familien ohne Elternbegleitung nutzten diese Möglichkeiten deutlich seltener. Wenn Angebote nicht wahrgenommen wurden, dann lag es laut den befragten Eltern oft an mangelndem Interesse der Eltern oder an Nutzungsbarrieren, wie Schwierigkeiten bei der Kinderbetreuung sowie an fehlendem Vertrauen in die Wirksamkeit der Angebote oder an ungünstigen organisatorischen Bedingungen, wie zu hohen Kosten. Dementsprechend wünschten sich die Eltern eine Verbesserung der Angebotsstruktur, wie Angebote in der eigenen Muttersprache oder Angebote für ein entsprechen-

des Alter der eigenen Kinder. Diese Angaben deuteten darauf hin, dass die bloße Anzahl an vorhandenen Angeboten nur *ein* Problemfaktor sei, aber dass darüber hinaus auch hinderliche Rahmenbedingungen und erschwerte Zugänge zu Eltern- und Kinderangeboten beseitigt werden sollten, damit die bereits bestehenden Angebote besser genutzt werden können.

Was das elterliche Wissen um Ansprechpartner bei Bildungsfragen angeht, konnte die Evaluation zeigen, dass Eltern, die mit Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern in Kontakt standen, über eine bessere Kenntnis verfügten, an wen sie sich bei Fragen zum Thema Bildung wenden konnten, als Eltern ohne Elternbegleitung.

#### *Veränderungen in den Familien – Merkmale des Familienalltags*

Die Elternbegleitung zielte auch darauf, Eltern anzuregen und darin zu stärken, selbst als Bildungsbegleiter ihrer Kinder zu agieren. Die Elternbefragung zeigte, dass sich Eltern, die mit Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern in Kontakt standen, zwar hinsichtlich ihrer Kenntnisse zum deutschen Bildungssystem nicht wesentlich sicherer fühlten als Eltern ohne Elternbegleitung. Dennoch konnte die Elternbegleitung helfen, Ängste vor dem Schuleintritt der eigenen Kinder zu reduzieren: Eltern, deren Kinder vor der Einschulung standen, gaben insgesamt an zu wissen, dass sie ihrem Kind in dieser Übergangsphase helfen und wie sie es unterstützen können. Zugleich aber hatten sie Befürchtungen, was in der Schulzeit auf ihre Kinder zukommen wird. Elternbegleitung verringerte diese Ängste: Die Auswertung der Befragung zeigte, dass Eltern, die noch nicht in Kontakt zu einer Elternbegleiterin oder einem Elternbegleiter standen, stärker ausgeprägte Befürchtungen hatten als Eltern mit Elternbegleitung. Sobald jedoch auch diese Eltern mit Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern zusammenarbeiteten, sanken ihre Befürchtungen auf ein ähnlich niedriges Level wie bei den Eltern, die sich bereits seit der Erstbefragung in Elternbegleitung befanden.

Um den Bildungsort Familie zu stärken, erweist sich der informelle Bildungsaspekt als mindestens genauso wichtig wie die formelle Bildung. Elternbegleitung soll helfen, Bildung in den Familienalltag zu integrieren und genau dort vermehrt zu fördern. Um herauszufinden, von welchen Aspekten der Bildungsbegriff der befragten Eltern besonders stark geprägt ist, sollten diese aufzählen, was sie unter Bildung verstehen. Insgesamt zeigten die qualitativen Analysen zwar nur wenige Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Elternbegleitung in Bezug auf Anzahl und Inhalt der Nennungen. Diese geringen Unterschiede deuteten jedoch mehrheitlich darauf hin, dass Elternbegleitung mit einem erweiterten Bildungsverständnis der Eltern hin zu einer stärkeren Berücksichtigung informeller Bildungsaspekte einhergeht: Während Eltern ohne Kontakt zu einer Elternbegleiterin bzw. einem Elternbegleiter unter dem Stichwort Bildung zum Beispiel stärker auf den Kindergarten (eine formelle Bildungsinstitution) verwiesen, führten Eltern mit Kontakt häufiger aus, dass es bei Bildung darum gehe, neue Dinge zu entdecken und auszuprobieren. Damit bezogen sie sich eher auf Prozesse der informellen Bildungsaneignung, wie sie auch im Familienalltag erfolgen können.

Da das System Familie den Rahmen für die elterliche Bildungsbegleitung von Kindern darstellt, untersuchte die vorliegende Evaluation neben der Bildungsthematik im engeren Sinne auch Veränderungen in anderen Bereichen des Familienlebens. Die Untersuchung der familiären Anregungsstrukturen für die Kinder zeigte, dass sich Eltern mit Kontakt zu einer Elternbegleiterin oder einem Elternbegleiter häufiger gemeinsam mit ihren Kindern im Bereich alltäglicher Aktivitäten wie Spielen, Unternehmungen, Haushaltsaufgaben oder Gesprächen betätigten als Eltern, die sich noch nicht in Elternbegleitung befanden. Das

elterliche erziehungsbezogene Kompetenzerleben (und hierbei speziell die elterliche Selbstwirksamkeit als Erleben der eigenen Wirksamkeit in der Erziehung) deutete nur bei armutsgefährdeten Eltern einen Effekt der Elternbegleitung an: Bei diesen sozial benachteiligten Eltern konnte nachgewiesen werden, dass die Elterngruppe, die erst zu einem späteren Zeitpunkt Kontakt zu einer Elternbegleiterin oder einem Elternbegleiter aufbaute, einen Anstieg im eigenen Kompetenzerleben (bzw. im Selbstwirksamkeitserleben in der Erziehung) erlebte, wohingegen die Elterngruppe, die sich bereits über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg in Elternbegleitung befand, durch einen gleichbleibenden, tendenziell leicht abfallenden Verlauf gekennzeichnet war. In der elterlichen Belastung durch das Verhalten der eigenen Kinder ließen sich statistisch keine Effekte der Elternbegleitung nachweisen; auch weitere Subgruppenanalysen zeigten in allen Untergruppen keine Effekte.

Schließlich sollte im Rahmen der Elternbefragung geprüft werden, ob sich Effekte der Weiterqualifizierung auch auf Ebene der Kinder nachweisen lassen. Hierzu wurden die Eltern gebeten, die Entwicklung ihrer Kinder in vier Bereichen einzuschätzen: in der sprachlichen, der emotionalen, der kognitiven und der motorischen Entwicklung. Insgesamt zeigte sich eine starke Stabilität: Wer sein Kind zum ersten Befragungszeitpunkt als durchschnittlich bzw. als etwas besser oder schlechter als andere Kinder desselben Alters einschätzte, tat dies meist auch noch zum zweiten Befragungszeitpunkt. Im Bereich der emotionalen Entwicklung deutete sich zwar an, dass die Zusammenarbeit mit einer Elternbegleiterin oder einem Elternbegleiter mit einer leicht verbesserten Einschätzung der kindlichen Entwicklung einherging, dieser Effekt war jedoch nur schwach und nur tendenziell statistisch signifikant. Bei den anderen Entwicklungsbereichen konnten keinerlei Unterschiede zwischen beiden Elterngruppen festgestellt werden. Insofern erscheint eine differenzierte Betrachtung der Elternbegleitung sinnvoll, um ihre Potenziale angemessen abzuschätzen.

## **Empfehlungen und weiterer Ausblick**

Zur Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ wurde ein umfangreiches Forschungsprogramm realisiert, das differenziert Auskunft gibt über die Akzeptanz und Wirksamkeit des Programms auf Ebene der Fachkräfte, der Einrichtungen und der Eltern und Kinder. Als besonders vorteilhaft erwies sich die Verbindung standardisierter Erhebungen im Zeitverlauf mit qualitativen Zugängen der Datenerhebung durch Interviews und Fokusgruppen, die wertvolle, sich wechselseitig ergänzende Informationen geliefert haben. Äußerst wertvoll ist auch die Verschränkung der Akteursebenen, durch die die Perspektiven der Fachkräfte und Eltern nicht unverbunden nebeneinander stehen. Hier besteht noch ein großes Potenzial für weitere Analysen, die zusätzlichen Aufschluss über wirksame Elternbegleitung geben können.

Die positiven Befunde der Evaluation sprechen für die Erfolge und damit auch für die Qualität des Programms. Dies zeigt sich in der hohen Inanspruchnahme des Qualifizierungsangebots, in deren positiver Bewertung durch die Fachkräfte, in den aufgezeigten Veränderungen von praxisrelevanten Kenntnissen und Kompetenzen, in den Fortschritten, die die Modellstandorte in den Bereichen Kooperation und Vernetzung erzielen konnten, und nicht zuletzt in der hohen Wertschätzung, die die Fachkräfte seitens der Eltern erfuhren, sowie den positiven Veränderungen, die in den Familien angestoßen werden konnten. Gleichzeitig verweist die Evaluation auch auf Möglichkeiten zur Optimierung

des Programms. Sowohl die Befunde der umfangreichen standardisierten Befragungen als auch die offenen Interviews und Fokusgruppen liefern im Hinblick auf die Weiterführung der Qualifikation zum Elternbegleiter bzw. zur Elternbegleiterin einige wesentliche Hinweise, wie das Programm noch wirksamer gestaltet werden kann. Ansatzpunkte für eine solche Feinsteuerung sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

Die Befunde der standardisierten Befragungen der Fachkräfte zeigen, dass die im Verlauf der Qualifizierung erworbenen Kenntnisse und erweiterten Kompetenzen nicht ohne Weiteres erhalten bleiben. Insofern wäre zu überlegen, wie die Nachhaltigkeit der bisherigen Erfolge weiterhin gesichert werden kann. Von strategischer Bedeutung für die nachhaltige Stärkung fachlicher Kompetenzen könnten die professionelle Begleitung und der regelmäßige Austausch unter den bereits qualifizierten Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter sein. Einige Angebote hierzu werden schon von den Trägern der Qualifizierung im Rahmen von Fachtagungen und Treffen bereitgestellt. Darüber hinaus könnte eine Supervision die Fachkräfte darin unterstützen, schwierige Anforderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern zeitnah anzusprechen, fallbezogen zu reflektieren und Lösungen unter Rückgriff auf die erworbenen Kompetenzen zu entwickeln. Für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die im Arbeitsalltag wenig Möglichkeiten haben, mit anderen Fachkräften der Elternbegleitung zusammen zu arbeiten, könnten Zugänge zum Austausch mit diesen Kolleginnen und Kollegen sehr hilfreich sein. Eine Möglichkeit hierfür bieten geschützte Diskussionsforen im Internet, in denen sich die Fachkräfte über alltägliche Probleme austauschen können. In diesem Kontext lassen sich auch Arbeitsgruppen bilden, die gezielte Fragen verfolgen, etwa zur besseren Erreichbarkeit und Förderung von Eltern mit Migrationshintergrund oder zur erfolgreicherer Einbeziehung von Vätern in die Elternarbeit (z.B. bei stärkerer Berücksichtigung der Arbeitszeiten von Vätern; mit speziellen Väter-Angeboten). Häufig wurde in Gesprächen das „Einzelkämpfertum“ der Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter beklagt, hier könnten auch Teamfortbildungen einen Ausweg darstellen.

Ein Teil der Fachkräfte scheint allerdings nur in begrenztem Maße die Möglichkeit zu haben, die erworbenen Kompetenzen im Arbeitsalltag so umfangreich zu erproben und zu festigen, wie sie sich dies selbst wünschen würden. Nicht selten wurden Zeit- und Ressourcenmangel als Grund hierfür angeführt. Teilweise scheint sich auch das Aufgabengebiet der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter von der konkreten Zusammenarbeit mit Eltern in den Bereich stärker organisatorischer Aufgaben zu verschieben. Diese Verschiebungen könnten einen nicht-intendierten Nebeneffekt des Ausbaus von Kooperationsnetzwerken darstellen. Insofern wäre zu prüfen, wie diese verschiedenen und vielleicht sogar konfligierenden Aufgaben im Arbeitsalltag besser zu vereinbaren sind und wie hierbei Teams von Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter zusammenarbeiten können.

Von großer Bedeutung für die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter ist die Zusammenarbeit mit anderen bestehenden Familien-Unterstützungsstrukturen, die sowohl den Zugang zu Eltern als auch die Bereitstellung geeigneter Angebote erleichtern können. Für die Zukunft bietet sich hier eine noch stärkere Zusammenarbeit mit den Frühen Hilfen und den Fachberatungen für Kindertagesbetreuung an. Für die Frühen Hilfen ist ohnehin eine stärkere Zusammenarbeit mit dem Bereich der Kindertagesbetreuung vorgesehen, in dem die Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter besonders häufig in Anspruch genommen wurde. Insofern sind hier sehr günstige Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit gegeben. Die seitens der Qualifizierungsteilnehmenden vielfach als ebenso wichtig herausgestellte Zusammenarbeit mit Schulen dürfte noch intensivere Vorarbeit benötigen, um tragfähige Kooperationsstrukturen auf den Weg zu bringen. Auf der Ebene

der „Elternbegleitung Plus“-Einrichtungen müssten verstärkte Anstrengungen unternommen werden, wie vernetzte Strukturen der Bildungsbegleitung auf kommunaler Ebene verankert werden könnten.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance - Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ einen bedeutenden Beitrag zur Professionalisierung von Fachkräften und auf diesem Wege zur Stärkung von Eltern leistet. Da in hohem Maße Fachkräfte an Kindertagesstätten erreicht wurden – sowohl in Familienzentren als auch in herkömmlichen Kitas – leistet das Programm gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Elternhaus und Kita. Die damit verbundene Hoffnung ist, durch den Fokus auf sozial benachteiligte Familien, Eltern mit geringen Bildungsressourcen und Familien mit Migrationshintergrund dazu beizutragen, soziale Ungleichheit in den Bildungschancen von Kindern in Deutschland abzubauen. Inwieweit dies längerfristig, auch über den hier betrachteten Zeitraum hinweg, gelingen kann, muss einer weiteren wissenschaftlichen Begleitung der Fachkräfte und Familien überlassen bleiben.



# 1 Einleitung

Bildungsressourcen entscheiden in hohem Maße über den Zugang zu beruflichen Positionen und die Optionen der Lebensgestaltung (Anger u.a. 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 205ff.). Nach wie vor hängen jedoch die Chancen zum Erwerb höherwertiger Bildungsabschlüsse und entsprechender Kompetenzen maßgeblich von der familiären Herkunft ab: Kinder aus Familien mit geringen sozio-ökonomischen Ressourcen und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, in denen Deutsch nicht die Muttersprache ist, sind deutlich im Nachteil gegenüber Kindern aus bildungs- und einkommensstarken Familien sowie Familien mit deutscher Muttersprache (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 210ff.). Wie international vergleichende Kompetenzmessungen im Grundschulalter (IGLU, vgl. Bos u.a. 2007) und vor allem im Jugendalter (PISA, vgl. Klieme u.a. 2010) aufgezeigt haben, fällt die soziale Bildungsungleichheit in Deutschland sogar überdurchschnittlich stark aus. Besonders ausgeprägt waren diese Unterschiede in der ersten PISA-Erhebung aus dem Jahr 2000, wo Deutschland einen unrühmlichen Spitzenplatz sozialer Bildungsungleichheit einnahm (Baumert u.a. 2001). Erfreulicherweise haben sich die sozialen Disparitäten im Verlauf des letzten Jahrzehnts etwas verringert (Ehmke 2010; Stanat u.a. 2010). Ausschlaggebend für diese Entwicklung dürften vor allem die zahlreichen Initiativen sein, die in Reaktion auf diese Befunde auf den Weg gebracht wurden, um Chancenungleichheit abzubauen und einer Verfestigung sozialer Disparitäten frühzeitig entgegen zu wirken.

Insbesondere in die frühe Bildung wird nun deutlich mehr investiert. Zahlreiche Studien verweisen auf die nachhaltigen Vorteile vorschulischer Bildung (Belsky 2010; Camilli u.a. 2011; Schlotter/Wössmann 2010; Sylva u.a. 2010; Tietze u.a. 2005), die sich auch in den Befunden der IGLU-Studie abzeichnen (Bos u.a. 2007): Viertklässler, die länger als ein Jahr einen Kindergarten bzw. eine vorschulische Einrichtung besuchten, verfügen über einen deutlichen Vorsprung hinsichtlich ihrer Lesekompetenz gegenüber Viertklässlern, die höchstens ein Jahr lang eine vorschulische Einrichtung besuchten. Nicht zuletzt die Analysen zu Bildungsrenditen in verschiedenen Lebensphasen haben darauf aufmerksam gemacht, dass sich Investitionen in Bildung noch vor dem Schuleintritt in besonderem Maße auszahlen (Heckman 2006).

Während diese Befunde vor allem Argumente für die Förderung früher institutioneller Bildung liefern, sprechen andere Erkenntnisse dafür, dass dem familiären Kontext ein primäres und noch größeres Gewicht in der Vermittlung früher Bildungserfahrungen zukommt (Belsky u.a. 2007; Melhuish u.a. 2008; Sylva u.a. 2011; Tietze u.a. 2012). Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern erfahren nicht nur mehr Anregung zuhause (z.B. Vorlesen), sondern nutzen auch häufiger außerfamiliale Bildungseinrichtungen und Bildungsgelegenheiten als Kinder aus bildungsfernen<sup>1</sup> Elternhäusern. Entsprechend unterscheiden sich Kinder bereits vor Schuleintritt je nach ihrer sozialen Herkunft in ihrer Kompetenzentwicklung, etwa in ihren sprachlichen Fähigkeiten (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2014). Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, neben dem weiteren bedarfsgerechten Ausbau der Kindertagesbetreuung auch in den Familien anzusetzen und Eltern in ihren Möglichkeiten der Förderung kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe zu stärken sowie die Kooperation zwischen Elternhaus und anderen Bildungsorten der Kinder zu verbessern.

---

1 In Ermangelung eines anderen wertfreien Begriffs wird im Folgenden der Begriff „bildungsfern“ als sachlich neutrale Bezeichnung für Personen verwendet, die bisher wenig Zugang zu Bildungsinstitutionen haben bzw. denen der Zugang aus den verschiedensten Gründen verwehrt ist (vgl. Sterzing u.a. 2011, S. 10f.).

An dieser Stelle setzte das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ an, mit dem das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) das Ziel verfolgte, Eltern in ihrer Rolle als Bildungsvermittler für ihre Kinder zu stärken. Eine zentrale Funktion sollten hierbei entsprechend geschulte Fachkräfte der Familienbildung übernehmen. Als Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter wurden sie dafür qualifiziert, mit niedrigschwelligen Angeboten insbesondere bildungsferne und sozial benachteiligte Familien sowie Familien mit Migrationshintergrund zu erreichen, um über das hiesige Bildungssystem sowie alltägliche Lerngelegenheiten zu informieren und ein entsprechendes Selbstverständnis der Eltern als Bildungsvermittler für ihre Kinder zu stärken. Darüber hinaus wurden im Programmbereich „Elternbegleitung Plus“ 100 Modellstandorte gefördert, die lokal vernetzte Strukturen zur Bildungsbegleitung von Eltern aufbauen und neue Zugangswege zu Eltern entwickeln und erproben sollten.

Um die Wirkungen des Bundesprogramms auf die beteiligten Akteure und die erreichten Familien zu untersuchen, hat das BMFSFJ das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) in München und die Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg mit der wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ beauftragt. Der vorliegende Abschlussbericht des Evaluationsteams DJI/FAU informiert über die zentralen Befunde der Evaluation. Im folgenden Kapitel wird zunächst das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ dargestellt (Kapitel 2). Vor diesem Hintergrund beschreibt das dritte Kapitel die Konzeption der Evaluationsstudie, die sowohl Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter als auch geförderte Modellstandorte sowie die teilnehmenden Eltern und Kinder in den Blick nahm (Kapitel 3). Die Ergebnisse der Evaluation werden dann entlang der drei Untersuchungsmodule dargestellt. Im ersten Modul wurde untersucht, wie erfolgreich die Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter aus Sicht der Qualifizierungsteilnehmerinnen und -teilnehmer war und welche Wirkungen die Qualifizierung auf Kenntnisse, Kompetenzen, Einstellungen und die berufliche Praxis der Fachkräfte hatte (Kapitel 4 bis 8). Im zweiten Modul wurde der Programmbereich „Elternbegleitung Plus“ evaluiert, vor allem mit Blick auf Kooperationen und Vernetzung der Modellstandorte zur Bildungsbegleitung von Familien (Kapitel 9 bis 12). Das dritte Modul ging der Frage nach, wie die Eltern die Zusammenarbeit mit den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern bewerteten und welche Wirkungen die Elternbegleitung auf den Familienalltag hatte (Kapitel 13 bis 16). Zentrale Evaluationsergebnisse sind jeweils pro Modul zusammengefasst (Kapitel 8, 12 und 16). Eine Diskussion der Ergebnisse sowie Ausblick und Empfehlungen schließen den Bericht ab (Kapitel 17).

## **2 Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“**

Das BMFSFJ setzte mit dem Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ auf den präventiven Ansatz der Familienbildung, wie er in § 16 SGB VIII verankert ist. Ziel des Bundesprogramms war es, über die Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Eltern stärker in Bildungsprozesse ihrer Kinder einzubeziehen, ihr Wissen um das Bildungssystem auszubauen und die Voraussetzungen für gutes Lernen zu verbessern. Ferner sollten die Möglichkeiten der Eltern, ihre Kinder von klein auf zu fördern, erweitert werden. Speziell geschulte Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter sollten den Eltern als Vertrauenspersonen beiseite stehen und sie durch qualifizierte Beratung und Begleitung

in ihren Erziehungs- und Bildungskompetenzen stärken. Darüber hinaus wurden ausgewählte Einrichtungen finanziell unterstützt, um spezifische Angebote und Vernetzungsstrukturen für eine bessere Erreichbarkeit der Zielgruppen des Bundesprogramms zu entwickeln und umzusetzen. Um die Teilhabechancen von Kindern zu verbessern, richtete sich „Elternchance ist Kinderchance“ gezielt an bildungsferne Eltern, an Familien mit geringen sozio-ökonomischen Ressourcen sowie an Familien mit Migrationshintergrund, da deren Kinder in der Bildungslaufbahn besonders hohe Hürden überwinden müssen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 211f.). Das Bundesprogramm ging dabei von einem erweiterten Bildungsbegriff aus, der nicht nur formelle Bildung, sondern „vor allem auch informelle Bildungsprozesse“ in den Familien im Blick hat (BMFSFJ 2012, S. 133). Das Programm adressierte dabei Familien mit Kindern von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit.

Das Bundesprogramm hatte zunächst eine Laufzeit von März 2011 bis Dezember 2014 und umfasste zwei Teile: (1) die Qualifizierung von Fachkräften in der Familienbildung zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern (vgl. BMFSFJ 2011a) und (2) die Förderung der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ (vgl. BMFSFJ 2011b).

#### *(1) Qualifizierung von Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern*

Bis Ende 2014 wurden bundesweit über 5500 Fachkräfte, die bereits in der Familienbildung tätig waren bzw. mit Eltern zusammen arbeiteten, zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern weiterqualifiziert. Voraussetzung für die Teilnahme an der Qualifizierung war, dass die Fachkräfte über eine entsprechende (sozial- oder früh-)pädagogische Grundqualifikation verfügten, haupt- oder nebenamtlich im Bereich der Familienbildung beschäftigt waren und in räumlicher Nähe zu einer „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“ der „Offensive Frühe Chancen“ des BMFSFJ<sup>2</sup> tätig waren. Durch diese Vorgaben sollte gewährleistet werden, dass die Qualifizierung tatsächlich den Fachkräften, die regelmäßig mit Eltern zusammen arbeiten, zugutekommt. Dabei war Elternbegleitung nicht als neues oder zusätzliches Tätigkeitsfeld konzipiert. Vielmehr sollten die Fachkräfte Wissen und Kompetenzen, die sie in der Qualifizierung erwarben, in ihre alltägliche Arbeit integrieren. Entsprechend der unterschiedlichen Arbeitskontexte und beruflichen Hintergründe der Qualifizierungsteilnehmenden (vgl. Kapitel 4) gestaltete sich die Elternbegleitung vor Ort sehr vielfältig. Das Spektrum der Zusammenarbeit mit Eltern reichte von bewährten Familienbildungsformaten (wie z.B. Elternkursen oder Gesprächskreisen) über offene Angebote (wie z.B. Elterncafés, Kochkursen oder naturwissenschaftlichen Forschungskreisen), Unterstützung bei der Organisation von Haushalt und Familienalltag bis hin zu Beratung, Gesundheitsprävention und aufsuchender, mobiler Elternarbeit.

Die Umsetzung der Qualifizierung erfolgte auf der Grundlage von zwei fachlich geprüften Curricula, die zum einen von der Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung & Beratung e.V. (AGEF) und zum anderen von einem Trägerkonsortium – bestehend aus der Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung e.V. (AKF), dem Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (AWO), der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Fami-

---

2 Die „Offensive Frühe Chancen“ zielte ebenso wie das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ auf die Verbesserung der Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern aus sozial benachteiligten Elternhäusern und aus Familien mit Migrationshintergrund. Dazu wurden bis Ende 2014 rund 4000 Kindertageseinrichtungen zu „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ weiterentwickelt. Kinder mit einem hohen Sprachförderbedarf erhielten in diesen Einrichtungen eine alltagsintegrierte Sprachförderung. Vor allem Kinder unter drei Jahren sollten in den „Schwerpunkt-Kitas“ erreicht werden.

lien-Bildungsstätten und Familien-Bildungswerke e.V.<sup>3</sup>, der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE), der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung (Kath. BAG) und dem Paritätischen Bildungswerk Bundesverband e.V. – erarbeitet wurden. Die Curricula setzten zum Teil etwas andere Schwerpunkte und unterschieden sich in der verwendeten Begrifflichkeit<sup>4</sup>, in den wesentlichen Inhalten stimmten sie jedoch überein (vgl. Abbildung 1). Ziel der Qualifizierung war es, den künftigen Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern das Wissen und die nötigen Handlungskompetenzen zu vermitteln, damit sie Eltern fachkundig und vertrauensvoll in Bildungsbelangen der Kinder begleiten können. Dazu gehörten beispielsweise Wissen über frühkindliche Bildung und das Bildungssystem, das Erlernen von Beratungs- und dialogischen Methoden, Fähigkeiten zur Vernetzung und Kooperation mit anderen Bildungsakteuren oder der Erwerb interkultureller Kompetenz. Darüber hinaus wurde die Beratungs- und diagnostische Kompetenz der Fachkräfte gestärkt. So sollten die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter den Eltern nahebringen, die Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale ihrer Kinder besser einzuschätzen und zu fördern. Insbesondere sollten sie den Eltern die Bedeutung von Bildung vermitteln und diese über Fördermöglichkeiten informieren. Die Qualifizierung vermittelte dabei keine konkreten Handlungsmodelle, sondern förderte gezielt die Selbstreflexion der Teilnehmenden und deren professionelles Handlungsrepertoire.

Beide Träger – AGEF und Trägerkonsortium – führten die Qualifizierungskurse zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter parallel und unabhängig voneinander durch. Die Kurse waren modular aufgebaut und umfassten zwischen 84 (Trägerkonsortium) und 120 (AGEF) Unterrichtsstunden sowie bis zu 120 weitere Arbeitsstunden für Literaturstudium, Reflexions- und Praxisphasen sowie eine schriftliche Ausarbeitung.

---

3 Die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familien-Bildungsstätten und Familien-Bildungswerke e.V. (BAG) wurde 2013 aufgelöst und in die evangelische arbeitsgemeinschaft familie e.V. (eaf) integriert.

4 Das Qualifizierungskonzept der Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienbildung & Beratung e.V. (AGEF 2012) knüpfte an das seit 2001 bestehende Qualifizierungsprogramm der AGEF zum Elternberater bzw. zur Elternberaterin an und erweiterte dieses wesentlich um Bildungsfragen und die Elternbegleitung. Das neu erarbeitete Rahmencurriculum des Trägerkonsortiums (Trägerkonsortium 2012) orientierte sich am Konzept der „dialogischen Haltung“ in der Zusammenarbeit mit Eltern (vgl. u.a. Schopp 2010; Tschöpe-Scheffler 2013).

**Abbildung 3.1: Inhalte der beiden Curricula zur Qualifizierung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter**

AGEF	Trägerkonsortium
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familie, Kindheit und Elternsein</li> <li>• Elternschaft heute und Elternbildung</li> <li>• Bildung und Bildungsorte für Kinder</li> <li>• Familienorientierte Beratungstechniken</li> <li>• Bildungsberatung für Familien</li> <li>• Umgang mit Elterngruppen</li> <li>• Wirksamkeit von Elternberatung und Familienbildung</li> <li>• Intervention und Kooperation in der Beratung</li> <li>• Frühe Hilfen im Übergang zur Elternschaft und in der (frühen) Kindheit</li> <li>• Medienkompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frühe Bildung im familiären Alltag</li> <li>• Bildungswege und Fördermöglichkeiten in den Bundesländern</li> <li>• Dialogische Haltung als Elternbegleiter/in</li> <li>• Wahrnehmungs-, Diagnose- und Beratungskompetenzen</li> <li>• Konzepte aufsuchender Elternarbeit</li> <li>• Unterstützung sozial benachteiligter Familien mit und ohne Migrationshintergrund</li> <li>• Aufbau von Bildungspartnerschaften und sozialräumlichen Netzwerken</li> <li>• Wirksame Strategien der Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>
Gemeinsame Inhalte der Curricula in den Onlinebefragungen der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bindung, frühkindliche Entwicklung und Sprache</li> <li>• Bildungsgelegenheiten im Familienalltag</li> <li>• Bildungschancen und Bildungsinvestitionen</li> <li>• Bildungsverläufe und Bildungsübergänge</li> <li>• Bildungssysteme in den Bundesländern</li> <li>• Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen sozialen Milieus</li> <li>• genderspezifische Bildung und Erziehung</li> <li>• Erziehungs- und Bildungspartnerschaften</li> <li>• Vernetzung im Sozialraum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzepte aufsuchender, informeller und niedrigschwelliger Elternarbeit</li> <li>• Wertschätzung und Achtsamkeit in der Zusammenarbeit mit Eltern</li> <li>• Kommunikationsmodelle, Beratungsformen und Beratungstechniken</li> <li>• Interkulturelle Kompetenz, vorurteilsbewusste Begegnung/Haltung</li> <li>• Selbstreflexion der eigenen Rolle als Elternbegleiter/in</li> <li>• Selbstdarstellung und Öffentlichkeitsarbeit</li> <li>• Auf- und Ausbau von Medienkompetenzen</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der beiden Curricula (AGEF 2012; Trägerkonsortium 2012).

*Anmerkungen.* Die Inhalte wurden grob in drei Bereiche unterteilt: Schwarz = Wissen über frühkindliche Bildung in der Familie und das Bildungssystem, Blau = Dialog- und Beratungskompetenzen sowie Zugänge zu Eltern, Rot = Vernetzung mit anderen Bildungsakteuren und Öffentlichkeitsarbeit. In der Evaluation wurden ausschließlich die gemeinsamen Inhalte berücksichtigt. Die in den Onlinebefragungen verwendeten Items wurden mit den Qualifizierungsträgern abgestimmt.

### (2) Förderung von Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“

100 Einrichtungen, in denen Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter wirkten, wurden von März 2012 bis Dezember 2014 als Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ gefördert. Diese wurden mit bis zu 10.000 Euro pro Jahr unterstützt, um in den Sozialräumen der „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ lokal vernetzte Bildungsberatungsstrukturen aufzubauen. Dabei war das Ziel der Vernetzung die Schaffung von Drehscheiben und Vermittlungsmöglichkeiten verschiedener Angebote der Familienunterstützung. Die geförderten Einrichtungen sollten die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren der frühen Bildung entwickeln und erproben und niedrigschwellige Förderangebote für Familien um-

setzen. Die im Programmbereich „Elternbegleitung Plus“ aufgeführten Ziele für die Einrichtungen waren (vgl. BMFSFJ 2011b):

- Intensivierung der sozialraumbezogenen Zusammenarbeit von Trägern der Familienbildung mit Kitas, Schulen und der sozialpädagogischen Familienhilfe,
- Aufbau bzw. Nutzung lokal vernetzter Strukturen zur Bildungsbegleitung von Familien, die sowohl Komm-Strukturen als auch aufsuchende Angebote umfassen,
- Entwicklung und Erprobung innovativer Angebote und Zugänge zu bildungsfernen Familien sowie Familien mit besonderem Beratungsbedarf und
- Erweiterung der Familienbildung um Beratungsangebote zu Bildungsübergängen.

Die Förderung der 100 Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ lief zum Dezember 2014 aus, da es sich um eine Modellförderung handelte.

### **3 Ziele und Konzeption der Evaluation**

#### **3.1 Ziele der Evaluation**

Mit dem Auftrag des BMFSFJ zur Durchführung der wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ waren zwei übergeordnete Ziele verbunden. Einerseits sollten Erkenntnisse gewonnen werden, wie die Umsetzung des Programms gelungen ist und ggf. verbessert werden kann. Andererseits sollte Wissen im Hinblick auf die Wirkungen des Programms und die fachliche Strategie generiert werden. Bei Letzterem kann es sich um die Güte des Programms selbst handeln oder wie hier um den Nutzen für die Eltern und Kinder als Adressaten der Familienbildung.

In dieser Zielsetzung zeigt sich der besondere Charakter von Evaluationen gegenüber Forschungsstudien, die wertende Aussagen zu vermeiden suchen. Evaluationsstudien enthalten sowohl empirisches Wissen über Strukturen, Ablaufprozesse und Verfahren als auch die Bewertung des Gegenstands (Haubrich/Lüders 2004, S. 320ff.). Damit sind Evaluationsstudien und Evaluatoren gefordert, Ziele, Vorgehen und Verwendungszweck der Evaluation wie auch die zugrunde liegenden Annahmen und Bewertungsmaßstäbe offen zu legen und zu begründen (DeGEval 2008; DJI Projekt eXe 2010). Das Evaluationsteam hat sich hierzu in regelmäßigen Treffen mit allen Programmteilnehmern ausgetauscht. Fragen und Anregungen der Beteiligten wurden so weit wie möglich in der Evaluation berücksichtigt.

Insgesamt sollte die wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ folgende Fragestellungen beantworten:

- Inwieweit wurde die Qualifizierung zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern erfolgreich umgesetzt? Hierbei ging es um die Frage, ob die Fachkräfte wie vorgesehen für die Qualifizierung gewonnen werden konnten und ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diese im Hinblick auf die Qualifizierungsziele sowie entsprechende Anforderungen in der Praxis als hilfreich und wirksam einschätzten.
- Inwieweit ging die Qualifizierung mit den angestrebten Veränderungen in der Elternarbeit der Fachkräfte einher? Hier war zu klären, welchen Lern- und

Kompetenzzuwachs die Fachkräfte in der Qualifizierung erfuhren, inwieweit sich ihr professionelles Selbstverständnis als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter veränderte, ob sie neue Zugänge zu bildungsfernen Familien entwickelten und unter welchen Bedingungen sie die familiäre Bildungsbegleitung in ihrem beruflichen Alltag umsetzen konnten.

- Wie bewährte sich die Arbeit der im Rahmen von „Elternbegleitung Plus“ geförderten Modellstandorte? In diesem Zusammenhang wurde untersucht, ob wie beabsichtigt neue auf die Bildungsbegleitung von Familien bezogene Netzwerkstrukturen im Sozialraum entstanden und welche Angebote und Zugänge besonders geeignet waren, um vermehrt bildungsferne Familien zu erreichen.
- Inwieweit zeigte die Elternbegleitung die angestrebten Wirkungen auf Seiten der Eltern und Kinder? Schließlich stellte sich die Frage, ob sich Eltern durch die Elternbegleitung in ihren Bildungskompetenzen bestärkt sahen, ob sie ihren Kindern vermehrt Lern- und Bildungsanregungen vermittelten und inwieweit die Kinder von den familialen Anregungsstrukturen profitierten.

## 3.2 Evaluationsstrategie

Das Bundesprogramm strebte auf vier verschiedenen Handlungsebenen Effekte an, von denen die ersten beiden direkt, die letzten beiden vermittelt erreicht werden sollten:

- Die **Handlungsebene lokaler Strukturen** differierte zum einen danach, ob vor Ort eine Einrichtung im Programmbereich „Elternbegleitung Plus“ gefördert wurde oder nicht. Zum anderen war von Bedeutung, welche lokalen Strukturen und Vernetzungsmöglichkeiten für die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter zur Verfügung standen.
- Die **Handlungsebene Qualifizierung** richtete sich sowohl auf die Gewinnung von Fachkräften für die Qualifizierung als auch auf die Durchführung der Weiterbildung und den Wissens- und Kompetenzerwerb der Fachkräfte.
- Auf der **Handlungsebene Zusammenarbeit mit Eltern** war die konkrete Umsetzung der erworbenen Fachkompetenzen seitens der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter von Bedeutung: Wie erreichten sie die Eltern der Zielgruppe, welche Maßnahmen ergriffen sie und wie vermittelten sie Eltern in bestehende Bildungsangebote?
- Für die **Handlungsebene der Eltern und Kinder** (Adressatinnen und Adressaten) war relevant, wie die Eltern Bildungs- und Beratungsangebote wahrnahmen und welche Auswirkungen dies auf den Familienalltag und die Kinder hatte.

Dabei wurde davon ausgegangen, dass die Handlungsebenen ineinandergreifen (vgl. Abbildung 3.2). So dürfte der institutionelle Kontext mit den jeweils gegebenen (personellen, zeitlichen, räumlichen) Ressourcen, der Angebotspalette und den Vernetzungen wesentlichen Einfluss auf die Arbeit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter (gehabt) haben. Vor allem war davon auszugehen, dass die Qualifizierung Einfluss auf die Umsetzung der dort erworbenen Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern hatte und die Qualität dieser Umsetzung wiederum ausschlaggebend war für die Wirkung auf Seiten der Eltern und Kinder. Hierbei war den Vorerfahrungen und Vorqualifikationen der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter Rechnung zu tragen. Zudem war anzunehmen, dass Effekte bei

den Eltern nicht allein von den Angeboten und Maßnahmen der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter abhängig sind, sondern dass die Förderung der Kinder in der Familie sowie elterliche Bildungsentscheidungen vielen Einflüssen ausgesetzt sind. Schließlich war davon auszugehen, dass Eltern als Bildungspartnerinnen und Bildungspartner auch Auswirkungen auf die Arbeit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter haben, d.h. dass sich jenseits der Qualifikationsmaßnahme noch längerfristige Lernprozesse ausmachen lassen. Aufgrund der langen und komplexen Wirkungskette war anzunehmen, dass das Bundesprogramm auf Ebene der Eltern und Kinder kurzfristig eher geringe Effekte erzielen kann, aber insgesamt wesentliche Impulse für eine bessere Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern setzen kann.

**Abbildung 3.2: Handlungsebenen, Ziele und potenzielle Wirkfaktoren des Bundesprogramms**



Quelle: Eigene Darstellung.

Um den Interdependenzen der verschiedenen Handlungsebenen Rechnung zu tragen, wurde ein Mehrebenen-Design verwendet, welches drei Evaluationsebenen (Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter + Einrichtungen + Eltern) miteinander verband.<sup>5</sup> Ferner ergänzten sich qualitative und quantitative Erhebungselemente auf allen drei Evaluationsebenen, um weiterführende Erkenntnisse zu liefern. Entsprechend den Ebenen erfolgte die Evaluation in drei Teilbereichen:

<sup>5</sup> Die Handlungsebenen Qualifizierung und Zusammenarbeit mit Eltern wurden dabei zusammen im Modul 1 evaluiert.

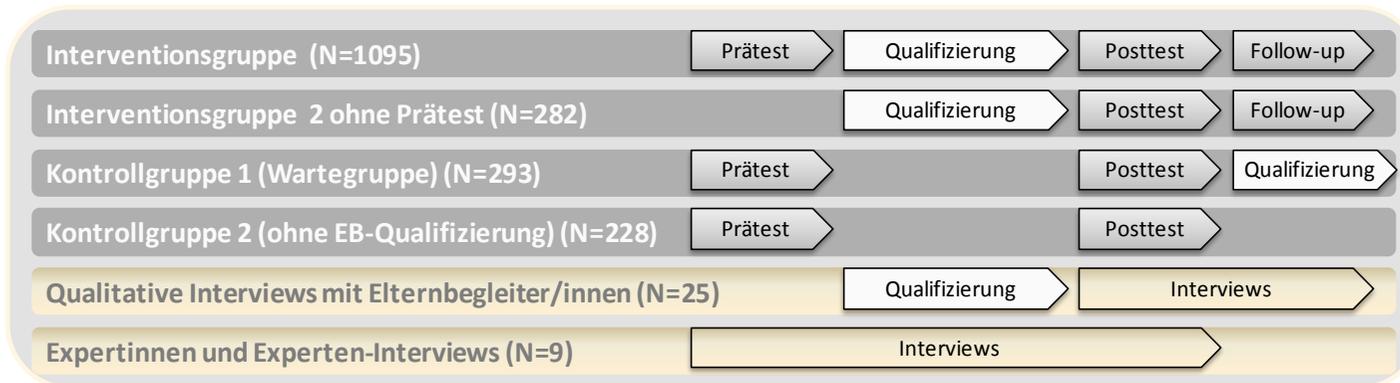
- Evaluation der Qualifizierung von Fachkräften in der Familienbildung zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern sowie ihrer Zusammenarbeit mit Eltern (Modul 1)
- Evaluation der Förderung lokaler Vernetzungsstrukturen an den Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“ (Modul 2)
- Evaluation des Bundesprogramms bezüglich der Effekte bei Eltern und Kindern (Modul 3)

Die Evaluation der Qualifizierungsmaßnahme und der Tätigkeit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter erfolgte sowohl formativ als auch summativ (Clarke 1999; Westermann 2002; Wottawa/Thierau 1998). Die formative Evaluation bezog sich zum einen auf die Güte der Umsetzung der Qualifizierungsmaßnahme (Implementationsgüte) und zum anderen auf die Möglichkeiten der Programmoptimierung. Es kamen sowohl quantitative Erhebungen in Form von Online-Befragungen und Telefoninterviews als auch qualitative Methoden in Form von qualitativen Interviews und Fokusgruppen zur Anwendung.

Die summative Evaluation bezog sich auf die Wirksamkeit des Bundesprogramms, die am Vergleich mit einer Kontrollgruppe ohne entsprechende Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter festgemacht wurde. Als Kontrollgruppe für die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter wurden ausgebildete Fachkräfte der Familienbildung sowie Erzieherinnen und Erzieher herangezogen. Entsprechend konnten die von diesen Fachkräften betreuten Eltern als Kontrollgruppe für die Eltern mit Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern fungieren. Für die institutionelle Ebene „Elternbegleitung Plus“ gab es keine summative Evaluation und damit keine Kontrollgruppe. Die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter wurden in Form eines Prätest-Posttest-Follow-up-Kontrollgruppenplans untersucht; die Eltern mittels eines Prätest-Posttest-Kontrollgruppenplans (vgl. Abbildung 3.3 sowie ausführlicher in den folgenden Abschnitten).

Abbildung 3.3: Evaluationsdesign

### Modul 1: Elternbegleiter/innen



### Modul 2: Elternbegleitung Plus



### Modul 3: Eltern



Quelle: Eigene Darstellung.

## 3.3 Beschreibung der drei Evaluationsmodule

### 3.3.1 Evaluation der Qualifizierung von Fachkräften in der Familienbildung zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern (Modul 1)

Für die Evaluation der Qualifizierungsmaßnahme und der Tätigkeit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter wurden erhoben: (1) Informationen zur Inanspruchnahme und Akzeptanz der Qualifizierung, die für zeitnahe Nachsteuerungsprozesse genutzt werden konnten (formative Evaluation) sowie (2) Informationen zur Wirkung der Qualifizierung im Hinblick auf den Wissens- und Kompetenzzuwachs sowie angestrebte Änderungen in der beruflichen Praxis der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter (summative Evaluation).

Als Datenbasis für Analysen zur Inanspruchnahme der Qualifizierung sowie zu Merkmalen und Arbeitskontexten der Teilnehmenden dienten die Selbstauskünfte von  $N = 1095$  Teilnehmenden, die kurz vor Beginn der Qualifizierung befragt werden konnten (Prätest). Dabei wurden, sofern eine Einwilligung der Untersuchungsperson vorlag, auch Daten aus den Bewerbungsformularen der Fachkräfte für die Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter einbezogen.<sup>6</sup> Angaben zur Akzeptanz der Qualifizierung stammen von den Teilnehmenden, die nach Abschluss der Qualifizierung erneut am Posttest teilnahmen ( $n = 609$ ).

Zentralen Aufschluss über die Wirkung der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter (summative Evaluation) lieferte das Kontrollgruppendesign mit Prä- und Posttest sowie einer Follow-up-Erhebung (Bortz/Döring 2006; Schnell u.a. 2008). Mittels Prä- und Posttesterhebungen ließen sich primär Einstellungs- und Wissensänderungen sowie Veränderungen der Beratungs- und diagnostischen Kompetenzen erfassen, die durch die beiden Curricula vermittelt wurden. Die Follow-up-Erhebung lieferte Hinweise darauf, inwieweit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre neu erworbenen Kompetenzen auch nachhaltig in die Praxis umsetzen konnten, d.h. inwieweit sich in Folge der Qualifizierung der Zugang zur Zielgruppe verbesserte und geeignete Angebote und Maßnahmen entwickelt bzw. umgesetzt werden konnten. Die formative Evaluation erfolgte auf der Grundlage der Online-Befragung nach Abschluss der Qualifizierung (Posttest).

Im Rahmen des Kontrollgruppenplans wurden vier Untersuchungsgruppen befragt (vgl. Abbildung 3.3 sowie Tabelle 3.1):

- (1) Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die kurz vor Beginn der Qualifizierung (Prätest), unmittelbar nach Abschluss der Qualifizierung (Posttest) und vier bis neun Monate später (Follow-up-Test) befragt wurden (**Interventionsgruppe**). Von den Teilnehmenden des Prätests ( $N = 1095$ ) nahmen 56 % ( $n = 609$ ) am Posttest und 47 % ( $n = 514$ ) an der Follow-up-Erhebung teil.

---

6 Fachkräfte, die sich für die Teilnahme an der Qualifizierung interessierten, richteten ihre Bewerbung mit einem ausgefüllten Bewerbungsformular an den jeweiligen Träger der Qualifizierung. Im Bewerbungsformular wurden u.a. Angaben zum Alter, zur Qualifikation (Ausbildung/Studium) und zur Berufserfahrung der Fachkräfte in der Familienbildung erhoben. Um unnötige Doppelerhebungen zu vermeiden, wurden die Qualifizierungsteilnehmenden im Prätest gefragt, ob sie zu Evaluationszwecken in die Verwendung ihrer Angaben im Bewerbungsformular einwilligen. Bei Zustimmung wurden die entsprechenden Daten übernommen, bei Ablehnung wurden sie neu erhoben. Die Bewerbungsformulare wurden dem Evaluationsteam von der Servicestelle „Elternchance ist Kinderchance“ zur Verfügung gestellt.

- (2) Zertifizierte Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die nach Abschluss der Qualifizierung (Posttest) und rund neun Monate später (Follow-up-Test) befragt wurden (**Interventionsgruppe 2 ohne Prätest**:  $N = 282$  im Posttest, davon 59 % bzw.  $n = 165$  wiederbefragt im Follow-up)
- (3) Zukünftige Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die einige Monate vor Beginn der Qualifizierung (Prätest) und noch einmal unmittelbar vor Beginn der Qualifizierung (äquivalent zum Posttest) befragt wurden (**Kontrollgruppe 1 bzw. Wartegruppe**:  $N = 293$  zu T1, davon 23 % bzw.  $n = 67$  wiederbefragt zu T2)
- (4) Fachkräfte, die nicht an der Qualifizierung teilnahmen und zu zwei Zeitpunkten – vergleichbar dem zeitlichen Abstand zwischen Prä- und Posttest– befragt wurden (**Kontrollgruppe 2**:  $N = 228$  zu T1, davon 43 % bzw.  $n = 97$  wiederbefragt zu T2)

Der Einbezug der Interventionsgruppe 2 ohne Prätest diente zum einen dazu, mögliche Sensibilisierungseffekte der Prätest-Befragung auf die teilnehmenden Fachkräfte zu kontrollieren. Zum anderen sollten bereits zu Beginn der Evaluation zertifizierte Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter befragt werden, um möglichst frühzeitig Hinweise auf die Akzeptanz der Qualifizierung zu erhalten sowie die Fachkräfte für die Rekrutierung von Eltern zu gewinnen. Die hier vorgestellten Analysen (Kapitel 4 bis 7) beziehen die Interventionsgruppe 2 jedoch nicht mit ein, da diese keine Prä-Post-Vergleiche erlaubt.

Der Einbezug der Wartegruppe sollte die Wahrscheinlichkeit dafür erhöhen, dass diese Kontrollgruppe zur gleichen Population gehört wie die Interventionsgruppe, da in beiden Fällen von vergleichbaren motivationalen, qualifikatorischen und institutionellen Voraussetzungen für die Bewerbung zur Qualifizierung auszugehen war (vgl. Bortz/Döring 2006). In den Analysen wurden beide Kontrollgruppen zusammengefasst.

Sowohl in den beiden Interventionsgruppen als auch in der Wartegruppe wurden Qualifizierungsteilnehmende beider Anbieter (AGEF und Trägerkonsortium) sowie Fachkräfte mit und ohne Anbindung an einen Modellstandort „Elternbegleitung Plus“ berücksichtigt.

Die Untersuchungsgruppen wurden zu den jeweiligen Messzeitpunkten mittels einer überwiegend standardisierten Onlinebefragung untersucht, die zum Teil auf etablierte Skalen zurückgriff, großteils eigens entwickelte Indikatoren nutzte und zusätzlich zu den standardisierten Items auch offene Fragen umfasste (vgl. Abschnitt 3.5.1.1). Darüber hinaus wurden Experteninterviews mit Programmteilnehmenden ( $N = 9$ ) sowie qualitative Interviews mit Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern ( $N = 25$ ) durchgeführt (vgl. Abschnitt 3.5.1.2).

### 3.3.2 Evaluation der Förderung lokaler Vernetzungsstrukturen an den Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“ (Modul 2)

Im Rahmen von „Elternbegleitung Plus“ wurde der Aufbau bzw. die Nutzung von lokalen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen und die Entwicklung und Erprobung neuer, zielgruppenspezifischer Angebote und Zugangsweisen zur Bildungsbegleitung von Familien gefördert. Die Zielgruppen stellten bildungsferne Familien und Eltern mit besonderem Beratungsbedarf, darunter z.B. Familien mit Migrationshintergrund, mit Kindern im Alter bis zum Ende der Grundschulzeit dar (vgl. Kapitel 2).

In Modul 2 wurden institutionelle Effekte, insbesondere die Bemühungen der geförderten Einrichtungen zum Ausbau der Vernetzung sowie hierfür relevante begünstigende Faktoren und Hindernisse, evaluiert. Eine Vorher-Nachher-Messung wie in den anderen

Modulen war im Fall der Modellförderung „Elternbegleitung Plus“ nicht möglich, da die geförderten Einrichtungen ihre Arbeit bereits vor Beginn der Evaluation aufgenommen hatten und die Modellförderung erst nach Abschluss der Erhebungen endete.<sup>7</sup>

Die Modellstandorte wurden sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Methoden untersucht. Zunächst wurden in einer Vollerhebung ( $N = 100$ ) mittels Onlinebefragungen Ergebnisse zu Angeboten, Zugängen und lokalen Netzwerken zur Elternbegleitung verfügbar gemacht. Dazu wurden die Einrichtungsleitungen der geförderten Einrichtungen zweimalig befragt, einmal zu Beginn der Modellförderung und dann ein Jahr später. An der zweiten Befragung nahmen noch 96 der 100 Modellstandorte teil.

Darüber hinaus wurden an elf Modellstandorten Fokusgruppen durchgeführt, um mehrere Akteure eines Kooperationsnetzwerkes zu Wort kommen zu lassen und die Vorgehensweisen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Bei der Auswahl der Standorte wurden verschiedene Einrichtungstypen und eine breite regionale Streuung berücksichtigt (vgl. Abschnitt 3.5.2.2). In jeder dieser Einrichtungen wurden vor Ort Fokusgruppen mit den relevanten Akteuren gebildet. Die Größe der Gruppen war von der Anzahl der Netzwerkpartnerinnen und -partner im Sozialraum abhängig. Die Befunde der Onlinebefragungen wurden anschließend mit den Ergebnissen der Fokusgruppen auf der Basis triangulierender Verfahren zusammengeführt.

### **3.3.3 Evaluation des Bundesprogramms bezüglich der Effekte bei Eltern und Kindern (Modul 3)**

Mit der Evaluation auf Ebene der Eltern und Kinder wurde untersucht, inwieweit die Maßnahmen im Rahmen des Programms „Elternchance ist Kinderchance“ bei den Familien als Zielgruppe ankommen. Untersucht werden sollte, (1) wie viele und welche Familien durch die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter sowie durch die vernetzten Angebotsstrukturen erreicht wurden. Zudem interessierte die Frage, (2) wie zufrieden die Eltern mit der Elternbegleitung waren. Schließlich wurde überprüft, (3) welche Wirkung die Elternbegleitung auf Ebene der Eltern und Kinder hinsichtlich bildungsrelevanter Kenntnisse, entwicklungsförderlicher Fähigkeiten der Eltern und günstiger Entwicklungsverläufe der Kinder hat.

Die Elternevaluation bestand aus zwei Erhebungszeitpunkten (Prä- und Posttest), die es erlaubten, Veränderungen über die Zeit aufzuzeigen. Der Prätest der Eltern erfolgte zu einem Zeitpunkt, zu dem der Kontakt zu ausgebildeten Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleitern bereits aufgenommen worden war, jedoch noch keine nennenswerten Maßnahmen im Sinne einer Elternbegleitung stattgefunden hatten. Der Posttest erfolgte (bei denselben Eltern) nach ca. einem halben Jahr.

Im Rahmen des Prä-Post-Kontrollgruppendedesigns der Untersuchung wurde auch eine Kontrollgruppe befragt, deren Daten Rückschlüsse auf die Effekte des Programms zulassen (summative Evaluation). Im Sinne der Prozessevaluation wurde zudem untersucht, wie die Angebote durch die Eltern angenommen wurden bzw. welche Inhalte durch die Maßnahmen vermittelt wurden (formative Evaluation).

Die Elternstichprobe bestand aus zwei Gruppen: einer Interventionsgruppe und einer Kontrollgruppe.

---

7 Die Umsetzung des Bundesprogramms in den geförderten Einrichtungen wurde kontinuierlich im Rahmen des Monitorings von der Servicestelle „Elternchance ist Kinderchance“ erhoben und ausgewertet.

- (5) **Interventionsgruppe:** Eltern, die durch Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter unterstützt wurden. Ein Teil dieser Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter hatte zudem Anbindung an „Elternbegleitung Plus“-Einrichtungen. Im Erhebungszeitraum von Januar 2013 bis Juni 2014 konnten  $n = 398$  Eltern der Interventionsgruppe im Prätest befragt werden, davon nahmen  $n = 307$  auch am Posttest teil. Hinzu kamen  $n = 92$  Eltern mit Anbindung an „Elternbegleitung Plus“, wovon zum Posttest noch  $n = 30$  erreicht wurden. Für die hier berichteten Analysen wurden beide Gruppen zusammengefasst (vgl. Tabelle 3.1). Diese standardisierten Telefoninterviews wurden durch 41 qualitative Interviews ergänzt.
- (6) **Kontrollgruppe:** Eltern, die keine Elternbegleitung erfahren hatten. Im Rahmen der Prätest-Erhebung der Kontrollgruppe konnten zwischen Juli 2013 und Mai 2014  $n = 159$  Eltern befragt werden. Der Prätest sollte ursprünglich deutlich früher stattfinden, konnte jedoch aufgrund schlechter Erreichbarkeit der Kontrollgruppe (vgl. Abschnitt 3.4) erst im genannten Zeitraum realisiert werden. Dies hatte zur Folge, dass die Posttest-Erhebung erst im Mai 2014 begonnen werden konnte und zum Zeitpunkt der Erstellung des Abschlussberichts noch nicht abgeschlossen war. Die Daten der Kontrollgruppe finden aus diesem Grund keinen Eingang in den vorliegenden Abschlussbericht, sondern werden gesondert ausgewertet, wenn alle Daten vollständig vorliegen. Der Bericht über die Ergebnisse dieser vergleichenden Auswertungen wird 2015 erstellt.

## 3.4 Quantitative Stichproben

### 3.3.4 Interventions- und Kontrollgruppen im Modul 1

*Rekrutierung der Fachkräfte, die an der Qualifizierung teilgenommen haben*

Zur Teilnahme an den Onlinebefragungen wurden alle Fachkräfte angeschrieben, die die Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter im Zeitraum September 2012 bis September 2013 begonnen oder beendet hatten (Interventionsgruppe mit und ohne Prätest) sowie die Fachkräfte, die sich für Qualifizierungskurse mit Beginn von März bis Juni 2014 angemeldet hatten (Wartegruppe). Voraussetzung war, dass eine informierte Einwilligung in die Teilnahme an der Evaluation vorlag.

Aufgrund der zeitlichen Struktur der Qualifizierung – jeden Monat begannen mehrere Kurse von unterschiedlicher Dauer – wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jeweils pro Kurs angeschrieben (E-Mail). Der Zugang zu den Befragungspersonen erfolgte über die beiden Qualifizierungsträger. Beim Trägerkonsortium leitete die Zentralstelle Elternchance die Einladungen des Evaluationsteams an die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer weiter. Diese konnten sich dann online für die Teilnahme an der Befragung registrieren. Die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer der AGEF wurden nach Übermittlung der Teilnahmelisten direkt vom Evaluationsteam kontaktiert. Dies war möglich, weil die Fachkräfte zuvor in ihrem Weiterbildungsvertrag mit der AGEF in die Teilnahme an der Evaluation eingewilligt hatten. Beide Zugänge haben sich dank der Unterstützung der Träger bewährt.

### *Rekrutierung der Fachkräfte der Kontrollgruppe*

Die Fachkräfte, die nicht an der Qualifizierung teilnahmen, wurden über Einrichtungen im Bereich der Familienbildung und -beratung rekrutiert. Die Bruttostichprobe der Einrichtungen der Kontrollgruppe wurde anhand der Kriterien Einrichtungsart, Bundesland, Größe der Einrichtung und Träger auf Grundlage der Stichprobe der Interventionsgruppe gebildet. Die Adressen der Einrichtungen wurden aus öffentlich zugänglichen Datenbanken im Internet sowie aus Adresslisten verschiedener Träger der Familienbildung recherchiert. Dabei wurden nur Einrichtungen ausgewählt, die sich in räumlicher Nähe zu einer „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“ befanden und aus denen laut Monitoring-Daten der Servicestelle „Elternchance ist Kinderchance“ bis dato keine Fachkräfte an der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter teilgenommen hatten.

### *Ausschöpfung der quantitativen Stichproben im Modul 1*

Die Onlinebefragungen der Interventionsgruppe mit und ohne Prätest, der Wartegruppe und der Kontrollgruppe fanden zwischen November 2012 und Mai 2014 statt. Während dieses Zeitraums wurden 4146 Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter qualifiziert. 1337 Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter nahmen an der Befragung teil, dies waren rund 40 Prozent aller qualifizierten Fachkräfte. Die Ausschöpfungsquoten für die beiden Interventionsgruppen und die Wartegruppe lagen zum ersten Messzeitpunkt zwischen 76 Prozent und 44 Prozent (vgl. Tabelle 3.1). Bezüglich der Teilnahmemotivation an der Qualifizierung ergab sich hinsichtlich der Drop-Out-Quote in den Folgebefragungen keine positiv selektierte Stichprobe.

Die Ausschöpfungsquote für die Kontrollgruppe lag zum Prätest bei nur 23 Prozent. Hier konnten trotz unterschiedlicher Zugangsformen (E-Mail vs. Brief), unterschiedlich intensiver Erinnerungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (per E-Mail, teils zusätzlich per Telefon) und Incentives (kein Incentive vs. Verlosung mehrerer Fortbildungen vs. im Brief beigelegte Teebeutel) keine Steigerung der Rückläufe erreicht werden. Zwei Gründe scheinen für den geringen Rücklauf verantwortlich zu sein: Zum einen musste ein indirekter Zugang über die Einrichtungsleitungen und Einrichtungsadressen gewählt werden, sodass die Weitergabe der Informationen über die Befragung möglicherweise schon an der Einrichtungsleitung scheiterte. Zum anderen waren die angeschriebenen Fachkräfte, wie sich aus telefonischen Nachfragen ergab, häufig sehr ausgelastet, sodass keine Zeit für die Beantwortung des Fragebogens zur Verfügung stand oder die Bereitschaft zur Teilnahme stark eingeschränkt war.

So konnte trotz langwieriger und ressourcenintensiver Bemühungen nur eine vergleichsweise kleine Nettostichprobe der Kontrollgruppe erreicht werden. Dies hatte auch zur Folge, dass die ursprünglich vorgesehene Follow-up-Befragung der Kontrollgruppe nicht mehr durchgeführt werden konnte.

Interventionsgruppe und Kontrollgruppe unterschieden sich u.a. nach Einrichtungsart und Qualifikation. So waren in der Kontrollgruppe anteilig mehr Fachkräfte in Familienbildungseinrichtungen und Fachkräfte mit einem Studienabschluss vertreten als in der Interventionsgruppe. Um die Vergleichbarkeit beider Gruppen sowie die Teststärke zu erhöhen, wurden in der Auswertung Kontrollgruppe und Wartegruppe zusammengefasst.

Die Befragten der Interventionsgruppe ohne Prätest unterschieden sich hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Qualifizierung nicht von den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern, die auch vor der Qualifizierung befragt wurden. Somit konnte angenommen werden, dass sich durch die Vorabbefragung im weiteren Verlauf keine Unterschiede im Antwortverhalten zeigten. Deshalb und vor allem, weil der Fokus der Evaluation auf einem Prä-

Post(-Follow-up)-Vergleich lag, wurden die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die erst nach der Qualifizierung zum ersten Mal befragt wurde, in den weiteren Analysen nicht berücksichtigt.

**Tabelle 3.1: Stichprobenumfänge und Ausschöpfungsquoten**

	Modul 1				Modul 2	Modul 3
	Interventions- gruppe	Interventions- gruppe 2 ohne Prätest	Kontroll- gruppe 1 bzw. Wartegruppe	Kontroll- gruppe 2	Modellstandorte „Elternbeglei- tung Plus“	Interventions- gruppe Eltern
Erhebungszeitraum	11/2012 – 05/2014	02/2013 – 04/2014	11/2013 – 05/2014	05/2013 – 04/2014	12/2012 – 03/2014	01/2013 – 06/2014
Qualifizierte Fachkräfte bzw. geförderte Modellstandorte im äquivalenten Zeitraum	2096	599	1451 <sup>a</sup>	–	100	–
Bruttostichprobe <sup>b</sup>	2055	650	390	1060	100	666
Bruttostichprobe (bereinigt) <sup>c</sup>	2036	644	388	1008	100	629
<b>Nettostichprobe<sup>d</sup></b>						
Prätest	<b>1095</b>	–	<b>293</b>	<b>228</b>	<b>100</b>	<b>490</b>
Posttest	609	282	67	97	96	337
Follow-up	514	165	–	–	–	–
<b>Ausschöpfungsquote<sup>e</sup></b>						
Prätest	<b>53,8 %</b>	–	<b>75,5 %</b>	<b>22,6 %</b>	<b>100 %</b>	<b>77,9 %</b>
Posttest	29,9 %	43,8 %	17,3 %	9,6 %	96 %	53,6 %
Follow-up	25,3 %	25,6 %	–	–	–	–
Rücklaufquote im Längs- schnitt						
T2 zu T1	55,6 %	–	22,9 %	42,5 %	96 %	68,8 %
T3 zu T2	84,4 %	58,5 %	–	–	–	–
<b>Gesamtausschöpfung<sup>f</sup></b>	<b>25,3 %</b>	<b>25,6 %</b>	<b>17,3 %</b>	<b>9,6 %</b>	<b>96 %</b>	<b>53,6 %</b>

Quelle: Eigene Darstellung.

Anmerkungen. <sup>a</sup> Eigene Hochschätzung auf Basis der Teilnahmelisten der Qualifizierungsträger. <sup>b</sup> Bruttostichprobe = angeschriebene Fachkräfte und Modellstandorte bzw. Anzahl der von Fachkräften vermittelten Eltern. <sup>c</sup> Bruttostichprobe abzüglich stichprobenneutraler Ausfälle. <sup>d</sup> Nettostichprobe = Teilnehmende an der Befragung bzw. auswertbare Interviews. <sup>e</sup> Ausschöpfungsquote = Nettostichprobe/bereinigte Bruttostichprobe. <sup>f</sup> Gesamtausschöpfung = Ausschöpfungsquote, jeweils bezogen auf die letzte Erhebungswelle.

### 3.3.5 Modellstandorte im Modul 2

Die Onlinebefragungen an den Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“ fanden als Vollerhebungen statt. Von den 100 geförderten Einrichtungen nahmen zum zweiten Befragungszeitpunkt noch 96 Einrichtungen teil. Der Zugang erfolgte über die jeweiligen Einrichtungsleitungen.

### 3.3.6 Elternstichprobe im Modul 3

#### *Rekrutierung der Elternstichprobe*

Die an der Befragung teilnehmenden Eltern wurden über ihre Elternbegleiterin bzw. ihren Elternbegleiter vermittelt. Es wurde dabei so vorgegangen, dass die Qualifizierungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, wenn sie an der Online-Befragung durch das DJI teilnehmen, angeben konnten, ob sie bereit seien, Eltern (mit denen sie zusammenarbeiteten) für eine Befragung durch die FAU zu vermitteln. Dies bejahten 68 Prozent der vom DJI befragten Fachkräfte. Ein Teil dieser Personen wurde anschließend von den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern der FAU kontaktiert und über die Elternbefragung näher informiert. So sollte die Vermittlung von Eltern z.B. in einem bestimmten Zeitraum stattfinden und die Kinder der Eltern sollten ein bestimmtes Alter nicht überschritten haben (mindestens ein Kind sollte noch nicht zur Schule gehen, um diesen Übergang abbilden zu können). Aufgrund dieser Kriterien mussten einige potentielle Vermittlerinnen und Vermittler ausgeschlossen werden, andere Fachkräfte entschieden sich gegen die Vermittlung, weil ihnen der Zeitaufwand zu groß war oder sie ihren Eltern keine Befragung zumuten wollten.

Den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern, die weiterhin Eltern vermitteln konnten und wollten, wurden postalisch Listen geschickt, in welche sich die teilnahmebereiten Eltern mitsamt Kontaktdaten eintragen konnten. Dies hatte den Vorteil, dass die Fachkräfte nur als Vermittlerinnen oder Vermittler fungierten und die Ansprache der Eltern übernahmen, die Eltern ihre Kontaktdaten jedoch eigenständig herausgaben. Dieses datenschutzkonforme Vorgehen wurde von den Fachkräften begrüßt.

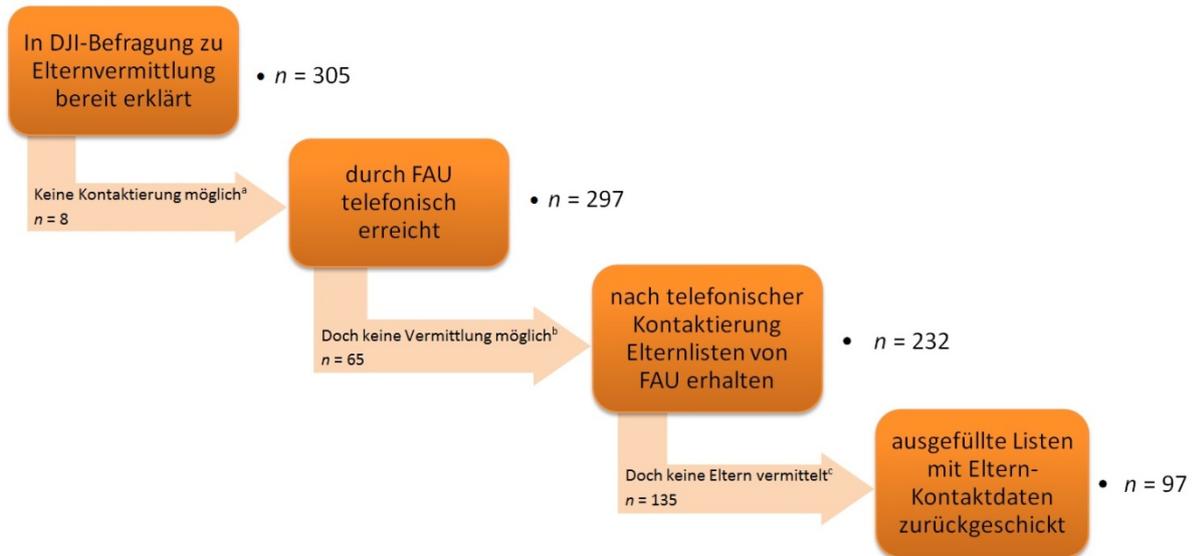
Die Listen mit den Elterndaten wurden von den Fachkräften an die FAU zurückgeschickt, welche nachfolgend mit der Kontaktierung der Eltern begann und die quantitative Prätest-Befragung durchführte. Den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern war es gelungen, insgesamt  $n = 666$  Eltern zur Befragung zu vermitteln. Die Zahl vermittelter Eltern pro Fachkraft variierte zwischen einer und 29 Personen, im Schnitt vermittelte jede Fachkraft sieben Personen.

Von den vermittelten Eltern konnten jedoch nur 78 Prozent interviewt werden, da etliche zum vereinbarten Interviewtermin nicht erreichbar waren und auch später nicht wieder erreicht wurden. Einige konnten auch gar nicht kontaktiert werden, weil sie entweder nie ans Telefon gingen oder eine fehlerhafte Telefonnummer angegeben hatten.

Die Eltern, die am Prätest-Interview teilgenommen hatten, wurden durchschnittlich ein halbes Jahr später zur Durchführung des Posttests kontaktiert. Lediglich vereinzelte Eltern, die beim Prätest nicht in eine erneute Kontaktierung eingewilligt hatten, wurden nicht angerufen. Mit dem Großteil der kontaktierten Eltern (69 % der Prätest-Befragten) konnte auch das Posttest-Interview durchgeführt werden. Bei den übrigen Personen lag der Hauptgrund für eine Nicht-Teilnahme (wie bereits beim Prätest) darin, dass sie telefonisch nicht erreichbar waren.

Die beiden folgenden Abbildungen 3.4 und 3.5 vermitteln einen Überblick über die Zahlen der Drop-Outs auf den verschiedenen Stufen (von der Befragung der Fachkräfte über deren Vermittlungsbereitschaft bis hin zu den tatsächlich interviewten Eltern), einschließlich der jeweiligen Gründe. Die interviewten Eltern stellen somit eine selektive Stichprobe dar, die nur eingeschränkt repräsentativ für die Gesamtpopulation aller von Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern betreuten Eltern sein dürfte.

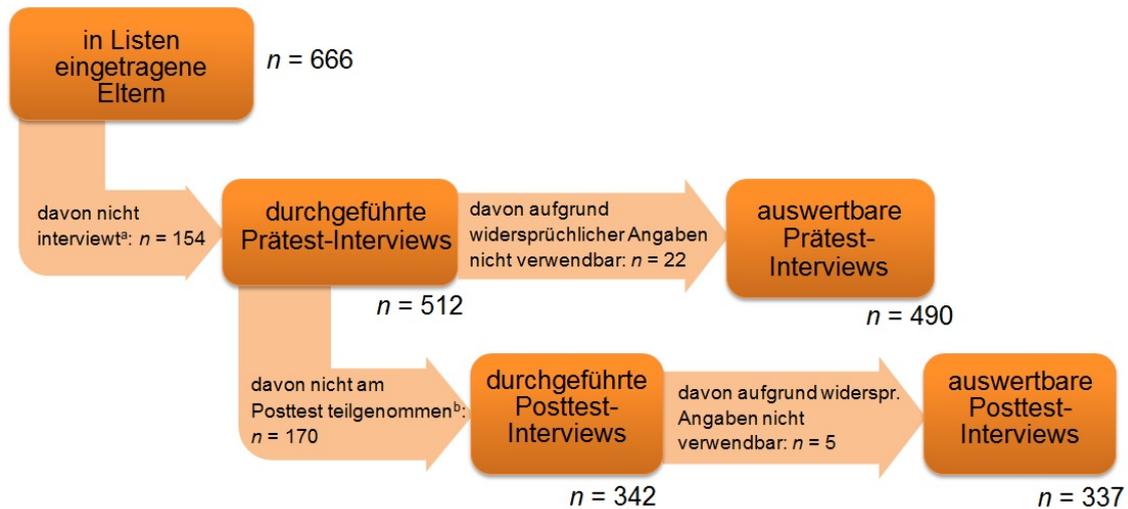
**Abbildung 3.4: Drop-Out-Raten sowie -Gründe im Rahmen der Rekrutierung der Elternstichprobe durch die Fachkräfte**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe (inklusive Eltern in „Elternbegleitung Plus“).

Anmerkungen. <sup>a</sup> Gründe: telefonisch nicht erreichbar; Telefonnummer falsch; keine Reaktion auf Kontaktierung per E-Mail. <sup>b</sup> Gründe: derzeit [noch] nicht als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter tätig; Qualifikation abgebrochen; Elternansprache wird abgelehnt, aus Zeitgründen oder um die Vertrauensbeziehung zu den Eltern nicht zu gefährden; Kinder der Eltern nicht im passenden Alter. <sup>c</sup> Gründe: keine Eltern für Teilnahme gefunden; genauer Grund meist unklar.

**Abbildung 3.5: Drop-Out-Raten sowie -Gründe im Rahmen der Rekrutierung der Elternstichprobe**



*Anmerkungen.* <sup>a</sup> Gründe: Probandin/Proband (Pb) nicht erreichbar; Pb nach [teils mehreren] verpassten Interviewterminen nicht mehr erreicht; Pb gab an, keine Zeit zu haben; Deutschkenntnisse nicht ausreichend und keine Interviewer in gewünschter Sprache verfügbar; Kinder nicht im passenden Alter. <sup>b</sup> Gründe: aufgrund späten Prätestes war Posttest-Erhebung zeitlich nicht mehr möglich; Pb nicht erreichbar; Pb nach [teils mehreren] verpassten Interviewterminen nicht mehr erreicht; Pb gab an, keine Zeit zu haben; Pb hatte im Prätest nicht in erneute Kontaktierung eingewilligt; Pb hatte weder zum Prä- noch zum Posttestzeitpunkt Kontakt zur Elternbegleiterin/zum Elternbegleiter.

## 3.5 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente für die standardisierten Online-Befragungen und Telefoninterviews sowie die Konzeption der qualitativen Erhebungsteile in den drei Evaluationsmodulen dargestellt.

### 3.5.1 Modul 1: Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter

#### 3.5.1.1 Konzeption der Online-Befragungen

Die standardisierten Online-Befragungen der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter dienten dazu, (1) am Ende der Qualifizierung die Zufriedenheit mit den Inhalten und Methoden der Qualifizierung zu erfassen (formative Evaluation) und (2) durch den Vergleich von Kenntnissen, Einstellungen, subjektiven Kompetenzen und der Zusammenarbeit mit Eltern und vor und nach der Qualifizierung deren Wirksamkeit zu ermitteln (summative Evaluation). Daher kamen entsprechende Fragen und Inhalte in allen aufeinander folgenden Befragungen zum Einsatz. Andere Inhalte, bei denen nur wenige oder keine Veränderungen zu erwarten waren (z.B. soziodemografische Merkmale), wurden in jeder Gruppe nur einmal erhoben. Die Fragen an die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter wurden

nach Inhaltsbereichen gruppiert. Dies erlaubte es, die einzelnen Inhaltsbereiche je nach Untersuchungsgruppe (Interventions-, Warte- und Kontrollgruppe) und Erhebungszeitpunkt (Prä, Post, Follow-up) flexibel zusammenzustellen. Aufgrund zeitlicher Restriktionen – typischerweise brechen Befragte eine Online-Befragung mit zunehmender Dauer ab<sup>8</sup> – wurden einige Inhalte, die bereits in den Bewerbungsformularen erhoben wurden, in der Regel nicht neu erhoben (z.B. Berufsausbildung/Studium). Voraussetzung war, dass die Befragten in die Verwendung ihrer Daten aus den Bewerbungsformularen eingewilligt hatten.

Die standardisierte Befragung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter erfolgte über Onlinefragebögen. Die Fachkräfte wurden über eine E-Mail zur Onlineumfrage eingeladen und konnten über den Link direkt auf die Umfrage zugreifen.

Die nachfolgende Tabelle 3.2 gibt einen Überblick über die inhaltliche Konzeption der Befragungen. Während beim Prätest ein besonderes Augenmerk auf dem beruflichen Hintergrund, den Vorkenntnissen und den Qualifizierungsinteressen der (künftigen) Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter lag, standen beim Posttest vor allem die Zufriedenheit mit der Qualifizierung sowie die subjektiv wahrgenommenen Lernzuwächse im Fokus. Im Follow-up konnten dann längerfristige Effekte erhoben werden, und der Anwendungsbezug wurde thematisiert. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Wartegruppe wurden ausschließlich Fragen aus dem Bereich des Prätests der Interventionsgruppe vorgelegt und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Kontrollgruppe Fragen, die sich nicht auf die Qualifizierung zur Elternbegleiterin/zum Elternbegleiter bezogen.

**Tabelle 3.2: Inhalte der Online-Befragungen der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter**

Inhaltsbereich	Items/Skalen	Erhebungszeitpunkt <sup>a</sup>
Stand der Qualifizierung	• aktueller Status	Prä/Post/Follow-up
	• Start Modul 1 bzw. Ende Modul 3	Prä/Post
	• Kursort	Prä/Post
	• Qualifizierungsträger	Prä/Post
Teilnahme an der Qualifizierung	• Teilnahmemotive	Prä
	• Unterstützung durch Arbeitgeber	Prä
	• Interesse an Inhalten der Qualifizierung	Prä
	• Information im Vorfeld	Post
	• Kenntnis der beiden Angebote von AGEF und Trägerkonsortium	Post
	• Zeitlicher Aufwand	Post
	• Finanzieller Aufwand	Post
	• Thema der Abschlussarbeit bzw. des Praxisprojekts	Post
• Abbruchgründe	Post	

8 Bei Online-Befragungen tritt dieser Effekt verstärkt auf (vgl. Batinic 2003; Lozar Manfreda u.a. 2008; Baur/Florian 2009). Um die Beteiligung zu erhöhen, wurde den Befragten die Möglichkeit gegeben, die Befragung bei Bedarf zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen. Darüber hinaus wurden die angeschriebenen Personen in der Regel ein- bis zweimal an die Teilnahme erinnert. Die Befragungsdauer in den Online-Befragungen lag im Median bei 45 Minuten.

Inhaltsbereich	Items/Skalen	Erhebungszeitpunkt <sup>a</sup>
Beschreibung und Bewertung der Qualifizierung	• Intensität der behandelten Inhalte	Post
	• Im Kurs eingesetzten Methoden	Post
	• Bewertung des zeitlichen Umfangs	Post
	• Klarheit der Lernziele	Post
	• Subjektives Wohlbefinden	Post
	• Allgemeine Zufriedenheit	Post
	• Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Qualifizierung	Post
	• Einschätzung der Lerneffekte und des Anwendungsbezugs	Post
Kenntnisse und Kompetenzen	• Fachwissen	Prä
	• Kenntnisse der Inhalte der Qualifizierung	Prä/Post/Follow-up
	• Gesprächs- und Beratungskompetenz	Prä/Post/Follow-up
	• Berufliche Selbstwirksamkeit und Kompetenzüberzeugung	Prä/Post/Follow-up
	• Erwartete und realisierte Integration der Qualifizierungsinhalte im Arbeitsalltag	Post/Follow-up
Familienbildung und -beratung, Zusammenarbeit mit Eltern	• Wochenarbeitszeit in diesem Bereich	Prä
	• Häufigkeit verschiedener Angebote	Prä/Follow-up
	• Themenbereiche der Angebote	Prä
	• Arbeit mit Familienbildungsprogrammen	Prä
	• Angebote, die sich gezielt an Väter richten	Prä
	• Zugänge zu Eltern	Prä/Post/Follow-up
	• Gesprächsthemen in Elterngesprächen	Prä/Post/Follow-up
	• Beispiel für Förderung der Bildungskompetenz von Eltern	Post
	• Veränderungen in Folge der Weiterqualifizierung	Post/Follow-up
Zielgruppen	• Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern	Prä/Post/Follow-up
	• Alter der Kinder	Prä
	• Bildungsferne und benachteiligte Familien	Prä/Post/Follow-up
	• Andere Zielgruppen	Prä
	• Einschätzung der Bildungsnähe und der Erziehungskompetenz der Eltern	Prä/Post/Follow-up
Professionelles Selbstverständnis	• Verständnis der Aufgaben von Elternbegleitung	Prä/Post/Follow-up
Einstellungen	• Weiterbildungsbereitschaft	Prä
	• Einstellungen gegenüber Eltern	Prä/Post/Follow-up
	• Kulturelle Offenheit	Prä
	• Einstellungen zu Geschlechterrollen	Prä
Nachhaltigkeit	• Wunsch nach Vertiefung der Qualifizierungsinhalte	Follow-up
	• Wunsch nach Rat und Unterstützung	Follow-up
	• Weitergabe des Gelernten	Follow-up



Inhaltsbereich	Items/Skalen	Erhebungszeitpunkt <sup>a</sup>
Einwilligungen	• Vermittlung von Eltern	Prä/Post
	• Adressdatenspeicherung für Teilnahme an Posttest	Prä
	• Bereitschaft zu qualitativem Interview	Prä/Post
	• Übernahme der Daten aus dem Bewerbungsformular	Prä

Quelle: Eigene Darstellung.

Anmerkung. <sup>a</sup> Dargestellt sind nur die Erhebungszeitpunkte in der Interventionsgruppe.

Alle erhobenen Daten beruhen auf Selbstauskünften der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Befragung griff nach Möglichkeit auf etablierte Skalen zurück, die für die Ziele der Evaluation adaptiert wurden. Die Erfassung der subjektiven *Gesprächs- und Beratungskompetenz* der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter stützte sich auf die von Hertel und anderen entwickelte Skala zur Messung der Beratungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (Hertel 2009a, 2009b; Bruder u.a. 2010). Die darin modellierten Kompetenzdimensionen (Personale Ressourcen, Berater-Skills, Prozess-, Kooperations- und Bewältigungskompetenz) wurden um spezifische Lernziele der beiden Curricula zur Qualifizierung von Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern ergänzt (z.B. Wertschätzung und Achtsamkeit gegenüber Eltern).<sup>9</sup> Darüber hinaus wurden relevante Prädiktoren für die Beratungskompetenz wie Selbstwirksamkeit und Kompetenzüberzeugung erfasst (ebenefalls in Anlehnung an Hertel 2009b sowie das Pairfam-Projekt<sup>10</sup>).

Fragen zur Soziodemografie und zur beruflichen Situation wurden aus den Surveys AID:A<sup>11</sup> (DJI 2009) oder Pairfam (2008ff.) übernommen. Andere Skalen und Instrumente, beispielsweise zur Einschätzung der eigenen Kenntnisse oder zu Angeboten der Familienbildung und -beratung, wurden eigens für die Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ entwickelt und faktorenanalytisch geprüft. Reliabilitäten (interne Konsistenzen) sind im Anhang dargestellt. Neben standardisierten Fragen wurden in den Online-Erhebungen zu explorativen Zwecken auch offene Fragen eingesetzt.

#### Datenanalyse

Die erhobenen Daten wurden anhand gängiger multivariater Analyseverfahren ausgewertet. Die Auswahl der Verfahren richtete sich dabei nach dem Skalenniveau der Daten. Waren notwendige Voraussetzungen für bestimmte Verfahren nicht gegeben, wurde auf andere Verfahren ausgewichen. A priori wurde für alle inferenzstatistischen Signifikanzprüfungen ein Alpha-Niveau von .05 festgesetzt.

Im Rahmen der formativen Evaluation standen deskriptive Analysen zur Beschreibung der Teilnehmenden sowie deren Zufriedenheit mit der Qualifizierung im Vordergrund (vgl. Kapitel 4 und 5).

9 Aufgrund der Varianz in der Umsetzung der Curricula und der Heterogenität der Qualifizierungsteilnehmenden erwies sich die Entwicklung und Anwendung standardisierter Kompetenztests als nicht praktikabel.

10 Pairfam = Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics (Erhebungen in jährlichem Abstand seit 2008), vgl. [www.pairfam.de](http://www.pairfam.de)

11 AID:A = Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (Basiserhebung 2009), vgl. [www.dji.de/aida](http://www.dji.de/aida)

In der summativen Evaluation standen mögliche Wirkungen der Qualifizierung auf Kenntnisse und Kompetenzen der Teilnehmenden und ihre berufliche Praxis im Fokus (vgl. Kapitel 6 und 7).

Um zu prüfen, inwieweit die Qualifizierung hier einen Beitrag leisten konnte, wurden zunächst die relevanten deskriptiven Statistiken der Interventionsgruppe mit denen der Kontrollgruppe verglichen.

Anschließend wurde mittels multiplen Regressionsanalysen geprüft, inwieweit andere, mit der Qualifizierung nicht in Verbindung stehende Aspekte Einfluss nahmen auf die jeweilige abhängige Variable (beispielsweise die berichteten Kenntnisse) im Posttest. In einem zweiten Schritt der Regressionsanalysen wurde geprüft, ob die jeweilige abhängige Variable im Posttest von der Teilnahme an der Qualifizierung beeinflusst war, indem die Gruppenzugehörigkeit (Interventions- vs. Kontrollgruppe) als Dummy-Variable neben den oben genannten Kontrollvariablen mit in das Modell aufgenommen wurde. Zusätzlich wurde die Zustimmung zur jeweiligen abhängigen Variable aus dem Prätest kontrolliert, sodass Aussagen darüber getroffen werden konnten, inwieweit die Teilnahme an der Qualifizierung die Veränderung zwischen Prä- und Posttest beeinflusste.

Mit entscheidend für den Erfolg der Qualifizierung ist jedoch auch, inwieweit langfristige Veränderungen erzielt werden können. Dass unmittelbar nach der Qualifizierung höhere Werte berichtet werden als zuvor, ist anzunehmen, aber wie nachhaltig sind diese positiven Effekte? Um hierzu Aussagen treffen zu können, wurden mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung die Mittelwerte der einzelnen Aspekte über alle drei Messzeitpunkte verglichen. Diese Analysen beschränkten sich ausschließlich auf die Interventionsgruppe, da in der Kontrollgruppe keine Follow-up Befragung erfolgte. Zudem konnten aufgrund der kleineren Stichprobengröße keine Kontrollvariablen mit aufgenommen werden. Die unterschiedlichen Stichproben sowie die nur teilweise Berücksichtigung von Kontrollvariablen haben zur Folge, dass die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen nicht direkt mit denen der Varianzanalysen mit Messwiederholung verglichen werden können. Dennoch tragen beide Analyseverfahren wesentlich dazu bei, eventuelle Wirkungen der Qualifizierung aufzuzeigen.

### 3.5.1.2 Qualitative Interviews

Im Rahmen der qualitativen Evaluation wurden zum einen Expertinnen- und Experten-Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der beiden Qualifizierungsträger durchgeführt, zum anderen teilnarrative Interviews mit ausgebildeten Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern.

#### *Expertinnen- und Experten-Interviews*

Ziel der Expertinnen- und Experten-Interviews war es, relevantes „Kontextwissen“ (Meuser/Nagel 1991, S. 446) zur Umsetzung der Qualifizierung zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern zu generieren. Dazu zählte die Rekonstruktion der Ziele, die die Programmverantwortlichen und -mitarbeitenden der Träger mit der Qualifizierungsmaßnahme verfolgten, aber auch Wissen über die konkrete Gestaltung der Lernprozesse in den Qualifizierungskursen. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit insgesamt neun Programmverantwortlichen sowie Kursleiterinnen und Kursleitern der AGEF und des Trägerkonsortiums durchgeführt. Folgende Themen kamen dabei zur Sprache:

- Hintergrundinformationen zur Arbeit der Träger im Bereich Familienbildung
- Umsetzung des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ in den Curricula
- Auswahl und Schulung der Kursleiterinnen und Kursleiter
- Inhalte, Didaktik und Lernmethoden in den Qualifizierungskursen
- Erfahrungen und Rückmeldungen von Kursleiterinnen und Kursleitern sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmern
- Aktivitäten, um den Erfolg und die Nachhaltigkeit der Qualifizierung zu sichern (z.B. Nachtreffen der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter)
- Bewertungskriterien für den Erfolg des Bundesprogramms
- Ausblick und Einschätzung weiterer Handlungsbedarfe.

Die ein- bis eineinhalbstündigen Interviews wurden vollständig transkribiert. Relevante Inhalte wurden in Fallprotokollen paraphrasiert und zusammengefasst. Die Expertinnen- und Experten-Interviews vermittelten dem Evaluationsteam einen praxisnahen Einblick in Lernziele und Ablauf der Qualifizierungskurse. Die Erkenntnisse wurden vor allem zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente sowie zur Einordnung der Evaluationsbefunde genutzt.

#### *Teilnarrative Interviews mit Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern*

Ziel der teilnarrativen Interviews mit Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern war es, intendierte und nicht intendierte Effekte der Qualifizierung sowie die handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte zu rekonstruieren. Entsprechend wurden diese Interviews erst nach individuellem Abschluss der Qualifizierung geführt. Im Mittelpunkt stand die Frage nach der Anschlussfähigkeit der Qualifizierung an die „konjunktiven“ Erfahrungsräume (Mannheim 1980; vgl. Bohnsack 2007) der Fachkräfte, das heißt, an die gemeinsamen Erfahrungs- und Wissensbestände verschiedener Gruppen von Fachkräften (z.B. Wissen über Arbeitsabläufe in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern). Leitende Fragestellungen waren: Wie weit sind die Anliegen der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter in den handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte präsent? Welchen Lern- und Erfahrungsgewinn nehmen die Fachkräfte aus der Qualifizierung mit? Wie und unter welchen Bedingungen kann die Bildungsbegleitung von Familien in der Berufspraxis gelingen?

Methodisch orientierten sich die Interviews am Konzept des episodischen Interviews (Flick 2006) und des teilnarrativen Interviews (Helfferich 2011), die offene Erzählaufforderungen mit zielgerichteten Fragen verbinden. Ein wesentlicher Vorteil der narrativen Gesprächsführung ist, dass die Auskunftsperson ihre Erlebnisse und Erfahrungen nach eigenen Relevanz Gesichtspunkten darstellen kann. Erzählungen sind dabei besonders gehaltvoll und erlauben Rückschlüsse sowohl auf vergangene Handlungsabläufe und emotionales Erleben als auch auf Bewertungen aus heutiger Sicht (vgl. u.a. Loch/Rosenthal 2002; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008). Die inhaltliche Strukturierung gewährleistete, dass die für die Evaluation relevanten Themen angesprochen wurden und die Interviews vergleichbar blieben (vgl. Helfferich 2011). Drei Themenbereiche kamen dabei zur Sprache: der Weg zur Qualifizierung, die Erfahrungen innerhalb der Qualifizierung und die Umsetzung der Elternbegleitung im Arbeitsalltag. Als Erzählstimulus zu Beginn des Interviews wurde folgende Formulierung gewählt:

*„In unserem Gespräch geht es um Ihre Erfahrungen in der Qualifizierung zur Elternbegleiterin/zum Elternbegleiter und Ihren beruflichen Alltag, insbesondere Ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern.*

*Mich interessiert alles, was Ihnen dazu einfällt und was Ihnen wichtig erscheint. Sie können sich so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Ihnen zunächst nur zuhören, Sie nicht unterbrechen und mir ein paar Notizen machen für Fragen, auf die ich dann später zurückkomme.*

*Bitte erzählen Sie, wie es zu Ihrer Teilnahme an der Qualifizierung gekommen ist. Erinnern Sie sich noch, wann Sie das erste Mal von der Qualifizierung erfahren haben und wie es dann weiterging?“*

Der qualitative Stichprobenplan zielte auf die Abbildung der Heterogenität der Erfahrungskontexte der Fachkräfte. Die Auswahl der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter erfolgte nach drei Kriterien: 1. Arbeitsfeld der Fachkräfte (Einrichtungen der Familienbildung, Familienzentren, Kindertagesstätten, Andere Einrichtungen), 2. Qualifizierungsträger (AGEF, Trägerkonsortium) und 3. Zufriedenheit mit der Qualifizierung (sehr zufrieden, weniger zufrieden). Darüber hinaus wurde auf eine breite Streuung nach Kursbeginn und Kursort sowie nach Alter und Bundesland der Fachkräfte geachtet. Insgesamt wurden 25 Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter interviewt, und zwar 23 Frauen und zwei Männer.

Die Bereitschaft zum Interview wurde in den Online-Befragungen der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter erfragt. Über die Online-Befragungen konnte auch die Auswahl der Auskunftspersonen gesteuert werden. Die Interviews wurden zwischen Oktober 2013 und November 2014 durchgeführt. Aus Gründen der Zeit- und Kostenersparnis wurden 14 Interviews telefonisch geführt, die übrigen 11 Interviews Face-to-Face. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und dauerten im Durchschnitt eine Stunde. In einem Postskript wurden jeweils Eindrücke der Interviewsituation festgehalten.

Zur Auswertung wurden die Interviews vollständig transkribiert und mittels qualitativer Kodierverfahren (Saldana 2013) inhaltlich erschlossen. Die Kodierung erfolgte mit Unterstützung der Auswertungssoftware MAXQDA. Ausgewählte Textpassagen wurden anschließend in Anlehnung an die dokumentarische Methode (Bohnsack 2007; Nohl 2006) einer reflektierenden Interpretation unterzogen. Die Auswertung erfolgte aus forschungsökonomischen Gründen selektiv vor allem im Hinblick auf die Akzeptanz der Qualifizierung sowie förderliche und hinderliche Bedingungen der Elternbegleitung.

### **3.5.2 Modul 2: Elternbegleitung Plus**

#### **3.5.2.1 Konzeption der Online-Befragungen**

Die Online-Befragung der Einrichtungsleitungen wurde in zwei Erhebungswellen durchgeführt. Die Befragungen haben darüber informiert, wie in der Förderphase lokale Kooperations- und Vernetzungsstrukturen aufgebaut bzw. erweitert und genutzt, welche neuen zielgruppenspezifischen Angebote entwickelt und erprobt wurden und welche Zugangsweisen sich im Bereich der Bildungsbegleitung von Familien bewährten.

Mit Beginn der Evaluation wurden in Gesprächen und bei der Sichtung der detaillierten Programmkonzeption vor allem zwei Dinge deutlich: zum einen, dass die Einrichtungen über das Monitoring, welches von der Servicestelle „Elternchance ist Kinderchance“ im Auftrag des BMFSFJ durchgeführt wurde, viele Informationen zur Umsetzung der geplanten Modellprojekte lieferten, die auch für die Evaluation nutzbar waren. Zum anderen

wurde deutlich, dass die Einrichtungen ein hohes Maß an Verwaltungsaufgaben zu erledigen hatten und möglichst wenig zusätzlich durch die Evaluation belastet werden wollten. Die Onlinebefragungen im Rahmen der Evaluation wurden daher möglichst kurz gehalten. Die erste Erhebungswelle wurde in diesem Zusammenhang so konzipiert, dass sie vor allem Informationen zur Ausgangssituation erfasste, sowohl hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen als auch zu relevanten Veränderungsbereichen. Beispiele hierfür waren Art und Zahl der Kooperationspartner und die Zufriedenheit mit der Kooperation, derzeitige und geplante Zugangswege zu Familien sowie Formen und Themen der Angebote. Die zweite Welle diente der vertieften Erfassung der Kooperation und Vernetzung im Rahmen der durch „Elternbegleitung Plus“ geförderten Angebote. Tabelle 3.3 gibt einen Überblick über die Inhalte der Online-Befragungen „Elternbegleitung Plus“.

**Tabelle 3.3: Inhalte der Online-Befragungen „Elternbegleitung Plus“**

Inhaltsbereich	Item/Fragen	Welle
Allgemeine Fragen zur Einrichtung	• Ort der Einrichtung	1
	• Einrichtungsart	1
	• Träger	1
Struktur der Einrichtung	• Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im sozialen, psychologischen oder pädagogischen Bereich	1
	• Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Bereich Familienbildung und -beratung	1
	• Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund	1
	• Arbeitszeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	1
	• Qualifikation der angestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	1
	• Qualifikation der Honorarkräfte	1
	• Weiterbildungsbereitschaft zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter	1
• Zeitlicher Anteil der Familienbildung und -beratung	1, 2	
Beschreibung des Standortes	• Umfeld der Einrichtung (Stadt/Land)	1
	• Einzugsgebiet	1
	• Anteil schwer erreichbarer Personengruppen im Einzugsgebiet	1
Angebotsspektrum der Einrichtung	• Themenbereiche der Angebote	1
	• Muttersprachliche Angebote	1
	• Spezifische pädagogische Programme	1
	• Angebotsformen	1
	• Zugänge in der Familienbildung und -beratung	1
	• (Geplante) Anpassung/Intensivierung der Zugänge im Rahmen von „Elternbegleitung Plus“	1
Zielgruppen	• Häufigkeit von Angeboten für verschiedene Zielgruppen	1
	• Zielgruppen, die durch „Elternbegleitung Plus“ verstärkt oder neu erreicht werden sollen	1
Kooperation und Vernetzung der Einrichtung	• Kooperationspartner in der Familienbildung und -beratung (Einrichtungsarten)	1

Inhaltsbereich	Item/Fragen	Welle
	• Anzahl der Kooperationspartner	1
	• Wichtigkeit der Zusammenarbeit	1
	• Häufigkeit der Zusammenarbeit	1
	• Zufriedenheit mit der Kontakthäufigkeit	1
	• Allgemeine Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	1
	• Standorte der Kooperationspartner	1
	• Verbindlichkeit der Kooperation	1
	• Inhalte der Kooperation	1
	• Kooperationspartner im Rahmen von „Elternbegleitung Plus“	1
	• Beteiligung an Netzwerken	1, 2
	• Anzahl der Netzwerke in der Familienbildung und –beratung	1
	• Beschreibung des Bildungsthemas im Netzwerk	1
	• Turnus, Struktur und Organisation des Netzwerks	1
	• Bedeutung des Netzwerks für mindestens ein gefördertes Angebot	2
	• Kooperationspartner, die ebenfalls Mitglied im Netzwerk sind	2
	• Gesprächsthemen auf Netzwerktreffen	2
	• Regelung der Teilnahme am Netzwerk	2
Geförderte Angebote „Elternbegleitung Plus“	• Nennung von drei Angeboten, pro Angebot jeweils:	2
	• Ort des Angebots	2
	• Zugänge und Werbung für das Angebot	2
	• Angebotsform	2
	• Häufigkeit des Angebots	2
	• Ziele des Angebots	2
	• Teilnehmerinnen und Teilnehmer	2
	• Veränderung des Angebots seit Förderbeginn	2
	• Durchführende Personen	2
	• Einsatz von Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern im Angebot	2
	• Erreichbarkeit der durchführenden Personen	2
	• Kooperationspartner im Angebot (Einrichtungsart)	2
	• [Falls Kita:] Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration	2
	• Wichtigkeit der Zusammenarbeit	2
	• Standorte der Kooperationspartner	2
	• Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	2
	• Neu entstandene Kooperationen	2
Fragen zur Ausfüllerin/zum Ausfüller	• Funktion innerhalb der Einrichtung	1, 2
	• Verantwortungsbereich „Elternbegleitung Plus“	1, 2
	• Hilfestellung beim Ausfüllen	1, 2

Quelle: Eigene Darstellung.

### 3.5.2.2 Fokusgruppen

Fokusgruppen stellen ein qualitatives Verfahren der themenzentrierten Gruppendiskussion dar (Flick 2007; Wilkinson 2004). Fokusgruppen gaben – in Ergänzung zu den Online-Befragungen der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ – einen vertiefenden Einblick in inhaltliche Aspekte der Familienbildung sowie der Kooperation und Vernetzung im Sozialraum. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob und wie es gelingt, innovative und nachhaltige (Kooperations-)Projekte anzustoßen, in denen Eltern Rat und Unterstützung bei Lern- und Bildungsfragen finden, und welche Aspekte dabei hinderlich oder förderlich sind.

Die Einrichtungen, an denen Familienbildung stattfindet, waren nicht nur in Bezug auf ihre Einrichtungsart unterschiedlich, sondern auch hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen, der Gestaltung der Kooperationsnetzwerke sowie in Bezug auf Formen und Inhalte der Zusammenarbeit. Die Fokusgruppen spiegelten die Perspektivenvielfalt der relevanten Kooperationspartner der jeweiligen Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ wider. Die Einrichtungen wurden in diesem Zusammenhang darum gebeten, für die Fokusgruppe diejenigen Kooperationspartner auszuwählen, die für sie im Hinblick auf die Entwicklung von Angeboten der Familienbildung und den Zugang zu den anvisierten Zielgruppen die größte Bedeutung hatten. Mit den Fokusgruppen wurde die Perspektive der vielfältigen Akteure vor Ort direkt eingebunden. Damit wurde der Blick auf Akteurskonstellationen mit unterschiedlichen Professionen und handlungsleitenden Logiken vertieft. Es wurden Konflikte und Widersprüche sichtbar gemacht, die eine Kooperation im Bereich der familialen Bildungsbegleitung erschweren. Die Fragestellung richtete sich somit sowohl auf Chancen als auch auf Grenzen von Vernetzung und Kooperation.

Die Fokusgruppen erhoben keinen Anspruch auf Repräsentativität. Die ausgewählten Standorte deckten ein möglichst breites Spektrum ab, um die Heterogenität der Einrichtungen abzubilden. Bei der Auswahl der Standorte wurden folgende Kriterien berücksichtigt:

- Art der Einrichtung
- Größe der Einrichtung
- Standort und Einzugsgebiet der Einrichtung
- Anzahl der Netzwerke
- Hinweise auf innovative Zugänge und/oder Angebote

Die elf<sup>12</sup> ausgewählten Fokusgruppen wurden von einer Moderatorin anhand eines offenen diskussionsgenerierenden Leitfadens durchgeführt. Eine Co-Moderatorin fertigte entlang vorab entwickelter Kategorien strukturierte Postskripte an. Das Leitfadenskonzept und die Postskriptstruktur berücksichtigten folgende Dimensionen:

- *Entwicklung der Kooperation:*  
Wie hat sich das Kooperationsnetzwerk entwickelt? Aus welchen Zusammenhängen kennen sich die Kooperationspartner?
- *Ziele und Zielgruppen des Modellstandortes bzw. des Kooperationsnetzwerkes:*  
Welche Ziele werden festgelegt? Gibt es einen thematischen Schwerpunkt? Wie werden die Zielgruppen definiert?
- *Angebote des Modellstandortes:*

---

12 Es wurden insgesamt zwölf Fokusgruppen durchgeführt. Die erste Fokusgruppe war eine Pilotuntersuchung, die keiner systematischen Auswertung unterzogen wurde.

Welche neuen zielgruppenspezifischen Angebote werden in Kooperation entwickelt? Was für eine Rolle spielen Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter? Welche Rolle spielen die „Schwerpunkt Kitas Sprache & Integration“? Welche Zugangsweisen wurden für die Zielgruppen neu entwickelt oder intensiviert? Wurden die Zielgruppen erreicht? Was für eine Wirkung hatten die Angebote?

- *Bildungskonzept:*  
Was verstehen die Kooperationspartner unter Bildung? Wie wird Bildung thematisiert? Was für Bildungsziele werden erläutert? Wurden die Bildungsziele in den Angeboten erreicht?
- *Kooperation und Vernetzung:*  
Was verstehen die Kooperationspartner unter Kooperation? Wann gelingt Kooperation? Wie wurde die Zusammenarbeit vor Ort gestaltet? Welche Zuständigkeiten wurden definiert? Was verstehen die Kooperationspartner unter Vernetzung? Wird zwischen Kooperation und Vernetzung ein Unterschied gemacht? In welchen Netzwerken waren Kooperationspartner eingebunden? Waren diese Netzwerke bildungsbezogen?
- *Bewertung der Förderung:*  
Was ist gut gelaufen? Was ist schlecht gelaufen? Welche Bedingungen haben Kooperation und Vernetzung erleichtert oder erschwert? Was hat die Zusammenarbeit gefördert oder gehemmt? Was hemmt die Zusammenarbeit?
- *Wünsche in Bezug auf die Förderung*

Die Transkripte der Fokusgruppen wurden einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Schreier 2012, 2014; vgl. auch Kuckartz 2012 und Mayring 2010). Das Verfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse beschreibt das Material systematisch im Hinblick auf ausgewählte thematische Aspekte. Diese Aspekte wurden zu Beginn der Auswertung in Anlehnung an die Fragestellung und den Dimensionen des Leitfadens festgelegt und als allgemeine Kategorienstruktur dargestellt. Die Kategorienstruktur wurde im Verlauf der Auswertung an das Material angepasst und weiterentwickelt. Die Transkripte wurden computergestützt mit Hilfe der Software MAXQDA ausgewertet.

Darüber hinaus wurden anhand des Materials auch die Kooperationsnetzwerke der teilnehmenden Modellstandorte rekonstruiert. Zu diesem Zweck wurde das Material gezielt nach Inhalten durchsucht, die eine Beschreibung der Kooperationspartner und der einzelnen institutionellen Kooperationsbeziehungen ermöglichten. Anhand dieser Informationen wurden die Kooperationsnetzwerke der teilnehmenden Modellstandorte rekonstruiert und anschließend grafisch dargestellt. In der Netzwerkanalyse dient die Visualisierung von Netzwerkbeziehungen nicht nur der Darstellung der erhobenen Daten. Eine Visualisierung unterstützt auch den Erkenntnisprozess durch die Veranschaulichung komplexer Strukturen (vgl. Schönhuth/Gamper 2013). Die visuelle Darstellung der „Elternbegleitung Plus“-Kooperationsnetzwerke konnte in dieser Hinsicht als Instrument der weiteren Datengewinnung verwendet werden, indem sie die Erfassung komplexer Netzwerkstrukturen ermöglichte und zugleich den Vergleich der untersuchten Kooperationsnetzwerke unterstützte.

### 3.5.3 Modul 3: Eltern

#### 3.5.3.1 Konzeption der Telefoninterviews

Für die quantitative Elternerhebung wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, mit welchem die teilnehmenden Mütter und Väter in Form von computergestützten Telefoninterviews befragt wurden. Dabei wurden die Eltern gebeten, sich bei der Beantwortung der Fragen auf eines ihrer Kinder (*Zielkind*) zu beziehen. Bei der Festlegung des Zielkindes war das erste Kriterium, dass dieses noch nicht zur Schule gehen sollte, da die Bildungsbegeleitung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in erster Linie im vorschulischen Bereich stattfindet.<sup>13</sup> Sofern dies auf mehrere Kinder der Familie zutraf, wurde dasjenige Kind als Zielkind definiert, das bei Gesprächen mit der Elternbegleiterin bzw. dem Elternbegleiter häufiger thematisiert wurde. Gab es keinen intensiveren Kontakt zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter, oder war zwar ein solcher Kontakt vorhanden, ohne dass dabei über ein Kind speziell gesprochen wurde, dann wurde das Kind als Zielkind definiert, dessen Einschulung früher erfolgen würde. Bei Zwillingen wurde das erstgeborene Kind gewählt.

Tabelle 3.4 gibt eine Übersicht über die untersuchten Themenbereiche.

**Tabelle 3.4: Inhalte der Telefoninterviews mit Eltern**

Inhaltsbereich	Items/Skalen	Erhebungszeitpunkt
Angebotsnutzung	• Nutzung von Elternangeboten	Prä/Post <sup>a</sup>
	• Nutzung von Kinderangeboten	Prä/Post <sup>a</sup>
	• Zufriedenheit mit Eltern- und Kinderangeboten	Prä/Post <sup>a</sup>
	• Zufriedenheit mit Auswahl an Angeboten	Prä/Post
	• Wunsch nach weiteren Angeboten	Prä/Post
	• Gründe für Nichtinanspruchnahme von Angeboten	Prä
Fragen über EB bzw. Fachkraft (bei Kontrollgruppe)	• Dauer des Kontakts, Kontakthäufigkeit (Filter) Falls viel Kontakt: Art der Kontakte, besprochene Themen, Ort der Treffen, Bewertung des Kontakts (Zufriedenheit, Gefühl des Angenommenseins, Enge der Beziehung, Vertrauen)	Prä/Post Prä/Post
	• Nur im Posttest: Wissen über Weiterqualifikation der EB <sup>b</sup> , Empfehlung von Ansprechpartnerinnen/ Ansprechpartnern oder Angeboten durch EB, Unterstützung beim Zugang zu den Angeboten, Passgenauigkeit dieser Angebote, Einbindung Dritter in Gespräche mit EB, Begleitung zu Terminen durch EB, gezielte Hilfestellung durch EB, Zusammenarbeit EB mit Kind, zukünftig geplante Kontaktaufnahme, Weiterempfehlung der EB, empfundene Wertschätzung durch EB, Verbesserungswünsche, weitere fachliche Ansprechpartner/innen neben EB	Post

<sup>13</sup> Aufgrund der langen Erhebungsdauer des Prätests wurden einige Familien jedoch erst erreicht, als das Kind bereits eingeschult worden war. Diese Familien wurden dennoch mit einbezogen, sodass sich in der Stichprobe einige Kinder finden, die bereits zum Prätest zur Schule gingen.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Filter) Falls kein Kontakt mehr vorhanden: Begründung des Kontaktabbruchs</li> </ul>	Post
Häusliche Anregungsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinsame Aktivitäten mit Kind (z.B. spielen, malen, Bewegung)</li> </ul>	Prä/Post
Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zufriedenheit mit der Elternrolle</li> <li>• Selbstwirksamkeit in der Erziehung</li> </ul>	Prä/Post Prä/Post
Elterliches Stresserleben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elterliche Belastung</li> <li>• Gestörte Interaktion</li> <li>• Schwieriges Kind</li> </ul>	Prä/Post Prä/Post Prä/Post
Entwicklungsstand des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachliche Entwicklung</li> <li>• Emotionale Entwicklung</li> <li>• Kognitive Entwicklung</li> <li>• Motorische Entwicklung</li> </ul>	Prä/Post Prä/Post Prä/Post Prä/Post
Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansprechpartner/innen in schwierigen Situationen</li> <li>• Unterstützung durch Familie</li> <li>• Unterstützung durch Freunde, Bekannte</li> <li>• Aktueller Unterstützungsbedarf bezogen auf das Kind</li> <li>• Ansprechpartner/innen für Gesundheitsfragen</li> <li>• Ansprechpartner/innen für Erziehungsfragen</li> <li>• Ansprechpartner/innen für Entwicklungsfragen</li> </ul>	Prä Prä/Post Prä/Post Prä/Post Prä Prä Prä
Bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsbegriff</li> <li>• Einstellung zur Schule</li> <li>• Ansprechpartner/innen für Bildungsfragen</li> <li>• Kenntnis des deutschen Schulsystems</li> <li>• Zuständigkeit für die Bildung des Kindes</li> <li>• Sorgen bezüglich künftiger Einschulung des Kindes (kindbezogene Befürchtungen, selbstbezogene Befürchtungen, eigene Unterstützungsfähigkeit)</li> <li>• Sorgen bezüglich bereits erfolgter Einschulung des Kindes (kindbezogene Befürchtungen, selbstbezogene Befürchtungen, eigene Unterstützungsfähigkeit, rückblickende Einschätzung der eigenen Befürchtungen und erhaltenen Unterstützung)</li> </ul>	Prä Prä Prä/Post Prä Prä/Post Prä/Post (Post nur, wenn Kind neu in Kindergarten) Post
Außerhäusliche Betreuung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Filter) Falls Kind in außerhäuslicher Betreuung: Betreuungsform, durchschnittliche Dauer der Betreuung</li> </ul>	Prä/Post
Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulform</li> <li>• Anzahl Unterrichtsstunden</li> <li>• Dauer der Nachmittagsbetreuung</li> </ul>	Post Post Post

Inhaltsbereich	Items/Skalen	Erhebungszeitpunkt
Soziodemographie	• Kinder: Anzahl, jeweils Alter und Geschlecht	Prä/Post
	• Alter und Geschlecht von Pb und Partner/in	Prä
	• Familienstand	Prä/Post
	• Erziehungssituation	Prä/Post
	• Wohnregion, Wohnform	Prä/Post
	• Sprache und Herkunft des Kindes	Prä
	• Jeweils für Pb und Partner/in: Muttersprache und Herkunft	Prä (Post nur, wenn neue/r Partner/in seit Prätest)
	• Jeweils für Pb und Partner/in: Ausbildung und berufliche Tätigkeit	Prä/Post
	• Bezug staatlicher Sozialleistungen; Einkommen und finanzieller Druck	Prä/Post

Quelle: Eigene Darstellung.

*Anmerkungen.* Soweit nicht anders gekennzeichnet, wurden alle Fragen allen drei Untersuchungsgruppen (Interventionsgruppe, „Elternbegleitung Plus“-Gruppe und Kontrollgruppe) gestellt. Die Abkürzung „EB“ steht für „Elternbegleiterin/Elternbegleiter“ und wird aus Gründen der Leserlichkeit innerhalb der Tabelle verwendet. Die Abkürzung „Pb“ steht für „Probandin/Proband“ und wird aus Gründen der Leserlichkeit innerhalb der Tabelle verwendet.

<sup>a</sup> Diese Fragen wurden im Prä- und Posttest jeweils unterschiedlich operationalisiert.

<sup>b</sup> Diese Fragen wurden den Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe nicht gestellt.

Die Fragen zur *Angebotsnutzung* entstanden in Anlehnung an Lösel, Schmucker, Plankensteiner und Weiss (2006b) sowie an eine Befragung im Rahmen der Studie „DJI-Survey Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A)“ des DJI (Deutsches Jugendinstitut e.V. 2009). Die Nutzungsbarrieren, also mögliche Gründe für eine Nicht-Inanspruchnahme von Angeboten, wurden der Arbeit von Hofmann (2011) entnommen und adaptiert. Die Informationen zur Angebotsnutzung wurden in Bezug auf alle Kinder der Familie erfragt, nicht nur auf das Zielkind bezogen.

Die Fragen zur *Elternbegleitung* wurden eigens konstruiert. In diesem Bereich wurden bewusst zum zweiten Erhebungszeitpunkt mehr Fragen gestellt (vgl. Tabelle 3.4), da erwartet wurde, dass die Eltern zu diesem Zeitpunkt bereits mehr Kontakt zu ihrer Fachkraft hatten und somit mehr Auskünfte würden geben können.

Die Skala zu *häuslichen Anregungsstrukturen*, also Aktivitäten und Unternehmungen, die Eltern gemeinsam mit ihrem Kind machen, wurde in Anlehnung an das *Home Observation for Measurement of the Environment* (HOME; Caldwell/Bradley 1984) erstellt und durch Items der AID:A-Studie (Deutsches Jugendinstitut e.V. 2009b) sowie durch eigens entwickelte Items ergänzt.

Beim Komplex *Erziehung* wurde das elterliche Kompetenzgefühl mittels einer Kurzversion der *Parenting Sense of Competence Scale* (PSOC-SF; Johnston/Mash 1989; deutsche Version Lösel u.a. 2003) erfasst. Dieser Fragebogen misst zwei Aspekte des elterlichen Kom-

petenzgefühls: die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der Elternrolle (affektive Dimension) und die Selbstwirksamkeit (instrumentelle Dimension). Anders als in der Originalversion der PSOC stand zur Beantwortung der Items nur ein vierstufiges Antwortformat zur Verfügung (Originalversion: sechsfach gestuft), weil sich im Rahmen der Pilotstudie herausgestellt hatte, dass das sechsstufige Antwortformat für die Erhebung per Telefoninterview ungeeignet war.

Das *elterliche Stresserleben* wurde mit einer verkürzten Version des *Parenting-Stress-Index* (PSI-SF; Abidin 1995; deutsche Version Lösel u.a. 2003) erfasst. Für die vorliegende Studie musste die ursprüngliche Itemanzahl der Kurzversion von 36 auf neun verringert werden. Der PSI setzt sich aus drei Skalen zusammen: Elterliche Belastung, gestörte Interaktion, und schwieriges Kind.

Der *Entwicklungsstand des Kindes* im Vergleich zu Gleichaltrigen wurde durch vier selbst konstruierte Items in Bezug auf Sprache, Emotion, Kognition und Motorik erfasst. Für die Einschätzungen konnten die Eltern aus drei Antwortalternativen wählen („nicht so gut wie Gleichaltrige“, „genauso gut“ oder „besser als Gleichaltrige“).

Weiterhin wurde, angelehnt an Items aus der AID:A-Untersuchung (Deutsches Jugendinstitut e.V. 2009a) erfragt, von wem die Eltern *Unterstützung* erfahren. So wurde ermittelt, an wen sich die Eltern in schwierigen Situationen wenden. Ferner wurden der Grad der Unterstützung durch Familie und Freunde sowie der Bedarf an Beratung und das Wissen um mögliche Anlaufstellen differenzierter hinterfragt.

Auch die Items zum Bereich *Bildung* wurden eigens konstruiert und erfassten neben dem Bildungsbegriff der Eltern auch deren Kenntnis des deutschen Schulsystems, Wissen um Ansprechpartner für Bildungsfragen sowie Einstellungen und Ängste bezüglich der bevorstehenden oder bereits erfolgten Einschulung des Kindes.

Wenn sich das Zielkind in *außerhäuslicher Betreuung* (z.B. Kindergarten) befand oder bereits zur *Schule* ging (letzteres war aufgrund des Studiendesigns in der Regel nur zum zweiten Erhebungszeitpunkt der Fall), so wurde die Art der Betreuung (respektive die Schulform) erhoben sowie jeweils die durchschnittliche Zeitdauer, die das Kind pro Tag dort verbrachte.

Die Fragen zur Soziodemographie waren an die AID:A-Erhebung des DJI angelehnt (Deutsches Jugendinstitut e.V. 2009b) und umfassten unter anderem Herkunft und Sprachkenntnisse der Familien, Familienstand, schulische und berufliche Ausbildung und Einkommen. Im Posttest wurden die entsprechenden Fragen nur gestellt, wenn sich seit dem Prätest diesbezüglich Veränderungen ergeben hatten.

Die Fragebögen des Prä- und Posttests wurden vor Beginn der eigentlichen Befragung jeweils in Pilotstudien getestet. Diese dienten dazu, die Verständlichkeit der Fragen und die Durchführbarkeit z.B. hinsichtlich Dauer und technischer Aspekte zu überprüfen. Zudem konnte der Zugang zu den Eltern über vermittelnde Fachkräfte (Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Pilotstudie des DJI) getestet werden. Die Fragebögen erwiesen sich in den Pilottests jeweils als durchführbar und verständlich. Aufgrund der Rückmeldungen der Probandinnen und Probanden wurden lediglich einzelne Modifizierungen vorgenommen, die überwiegend in sprachlichen Überarbeitungen zum Zweck einer besseren Verständlichkeit bestanden.

Bei der Erstellung des Posttests wurden Erkenntnisse aus den Auswertungen des Prätests genutzt, indem z.B. Items, die im Prätest keine Varianz aufwiesen, aus dem Posttest gestrichen wurden. Insgesamt wurde darauf geachtet, die Befragungen trotz der zahlreichen Inhaltsbereiche ökonomisch zu gestalten, um den Aufwand für die Befragten so gering wie möglich zu halten.

### *Durchführung*

Die Elternbefragung fand mittels standardisierter, computergestützter Telefoninterviews statt. Dabei lasen geschulte Interviewerinnen und Interviewer den Eltern die Fragen vor und erfassten deren Antworten per Computer im Online-Umfragesystem Unipark. Um auch Familien befragen zu können, deren Muttersprache nicht Deutsch war und die sich das Interview in deutscher Sprache nicht zutrauten, wurden auch Interviews in anderen Sprachen ermöglicht. Dazu wurde der deutsche Fragebogen in die jeweilige Sprache übersetzt und das Interview durch eine Interviewerin mit entsprechender Sprachkompetenz durchgeführt. So konnten einige Interviews auf Russisch und Türkisch geführt werden, sowie vereinzelte Interviews auf Polnisch, Italienisch, Arabisch, Kurdisch, Englisch und Portugiesisch.

Die Durchführung eines Interviews dauerte beim Prätest durchschnittlich etwa 45 Minuten, beim Posttest ca. 30 Minuten. Nachdem abschließend die Einwilligung der Teilnehmenden in die Speicherung und Verarbeitung der Daten sowie in die Koppelung an die Befragung ihrer Elternbegleiterin bzw. ihres Elternbegleiters abgefragt worden war, wurde den Befragten postalisch die schriftliche Bestätigung dieser Einwilligungen zugesendet, zusammen mit einem Gutschein im Wert von zehn Euro, welcher als Aufwandsentschädigung und Anreiz zur Teilnahme diente.

Nach durchschnittlich einem halben Jahr wurden die Prätest-Befragten erneut kontaktiert und der Posttest wurde durchgeführt.

### *Datenanalyse*

Die erhobenen Daten wurden anhand gängiger multivariater Verfahren ausgewertet. Die Auswahl der Verfahren richtete sich dabei nach dem Skalenniveau der Daten, die notwendigen Voraussetzungen wurden im Voraus geprüft.

Die Gruppe der Eltern in „Elternbegleitung Plus“ wurde für die meisten Auswertungen in die Gruppe der Eltern in Elternbegleitung integriert, sodass beide gemeinsam die Interventionsgruppe darstellen.

Es zeigte sich, dass es beim Prätest viele Eltern gab, die bereits längeren und vertieften Kontakt zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter hatten ( $n = 318$ ), während die übrigen Eltern ( $n = 172$ ) noch keinen vertieften Kontakt hatten. Bei allen Auswertungen zu Effekten der Elternbegleitung (Vergleiche von Prä- und Posttestwerten) wurde zwischen diesen beiden Gruppen unterschieden.

Ferner wurden zum Zweck vertiefter Analysen folgende Subgruppen untersucht, welche den Leitlinien des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ zufolge die zentralen Zielgruppen des Programms darstellen: Familien mit Migrationshintergrund, bildungsferne Familien und einkommensschwache Familien. Definition und Stichprobenumfänge dieser Subgruppen finden sich in Kapitel 13.

#### 3.5.3.2 Qualitative Interviews

Ergänzend zur quantitativen Befragung wurden mit einigen Eltern der Interventionsgruppe qualitative Interviews geführt. Diese hatten den Zweck, die Situation der Eltern näher zu beleuchten und einen genaueren Einblick in die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleitern zu geben. Die qualitative Forschung orientiert sich am Einzelfall und soll keine repräsentativen Ergebnisse liefern, sondern die Erlebniswelt der Befragten erfassen, einschließlich Einstellungen, Wahrnehmungen und Empfin-

dungen (vgl. Bortz/Döring 2006; Mayring 2010). Die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Befragungen ergänzen einander und ermöglichen einen umfassenden Eindruck über die Elternbegleitung und deren Einwirken auf die Familien.

Die qualitative Befragung wurde mittels halbstrukturierter Telefoninterviews durchgeführt. Dabei orientierte sich das Gespräch an Themenbereichen, die in einem Interviewleitfaden vorgegeben wurden, die Gesprächsführung war jedoch flexibel. Somit konnten je nach Äußerungen der Befragten spontane Nachfragen gestellt werden, sodass der inhaltliche Ablauf nicht bei jedem Interview identisch war. Der Vorteil dieser Art von Interviewführung besteht darin, dass eine Orientierung an den Erzählungen der Interviewten flexibel möglich ist, während durch den Leitfaden zugleich sichergestellt wird, dass bestimmte, die Forschung interessierende Themen zur Sprache kommen (vgl. Bortz/Döring 2006; Helfferich 2011; Mayring 2002).

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden Prätest- und Posttest-Interviews geführt, allerdings nicht mit den gleichen Personen, da Vergleiche im Rahmen qualitativer Studien nur schwer möglich sind. Die Unterscheidung zwischen Prä- und Posttest bezieht sich vielmehr darauf, dass die Leitfäden jeweils unterschiedliche Inhalte abbildeten. So wurden im Prätest-Interview die Themenbereiche „Angebotsnutzung“ und „Nutzungsbarrieren“, „Belastungen“ und „Hilfebedarf“ sowie „Unterstützung“ erfasst. Sofern bereits intensiverer Kontakt zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter bestand, wurde dieser näher erfragt. Für die Posttest-Interviews wurden gezielt Eltern als Gesprächspartner gewählt, die bereits vermehrten Kontakt zu einer Elternbegleiterin bzw. einem Elternbegleiter hatten. So konnten in den Interviews Informationen zur Zusammenarbeit im Rahmen der Elternbegleitung sowie zu deren Bewertung durch die Eltern erhoben werden. Darüber hinaus wurden im Posttest-Interview Fragen zum kulturellen Hintergrund und zur interkulturellen Akzeptanz (auch durch die Elternbegleiterin bzw. den Elternbegleiter) gestellt, sofern die Interviewpartnerinnen und -partner einen Migrationshintergrund hatten.

Insgesamt wurden  $N = 41$  Personen interviewt, davon  $n = 21$  mit dem Prätest- und  $n = 20$  mit dem Posttest-Interviewleitfaden. Jeweils fünf dieser Interviews wurden auf Russisch geführt, die restlichen Gespräche fanden in deutscher Sprache statt. Bei der Zusammensetzung der Stichprobe wurden neben deutschen Probandinnen und Probanden gezielt auch Personen mit Migrationshintergrund ausgewählt, um auch über diese Gruppe Aussagen treffen zu können. Für die Gruppen der bildungsbenachteiligten und der armutsgefährdeten Personen war dies aufgrund der geringen Fallzahlen in der quantitativen Befragung nicht möglich. Das Stichproben-Sampling wurde anhand folgender Kriterien vorgenommen: Die Probandinnen und Probanden mussten bei der quantitativen Befragung angegeben haben, dass sie zu einer vertieften Befragung bereit wären. Für den Prätest wurden daraufhin aus den zuvor erstellten Gruppen „mit“ und „ohne Migrationshintergrund“ per Zufallsauswahl Personen ausgewählt, um sicherzustellen, dass die endgültige Stichprobe auch Menschen mit Migrationshintergrund umfasste. Für den Posttest wurde analog vorgegangen, wobei hier zusätzlich darauf geachtet wurde, dass die Probandinnen und Probanden bereits vertieften Kontakt zur ihrer Fachkraft hatten. Die russischsprachigen Interviewpartnerinnen und -partner waren bereits in der quantitativen Erhebung auf Russisch interviewt worden und wurden für die Tiefeninterviews nach „wenig Kontakt“ (Prätest) und „viel Kontakt“ (Posttest) zur Fachkraft unterteilt. Die erreichte Stichprobe von  $N = 41$  bestand aus 40 Frauen und einem Mann. Einen Migrationshintergrund hatten in der Prätest-Befragung 13 Personen, in der Posttest-Befragung elf Befragte.

Die telefonischen Interviews dauerten durchschnittlich eine halbe Stunde und wurden von geschulten Interviewerinnen durchgeführt. Im Rahmen einer Pilotierung hatte sich zuvor gezeigt, dass der Leitfaden ein hilfreiches und gut anwendbares Instrument darstellte und sich bei der Gesprächsführung bewährt hatte. Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet, womit alle Befragten einverstanden waren. Als Anreiz und Aufwandsentschädigung gab es, wie bei der quantitativen Erhebung, einen Gutschein im Wert von zehn Euro, welcher nach dem Interview zusammen mit der schriftlichen Bestätigung der Einverständniserklärungen zugeschickt wurde.

Die Interviews wurden zunächst wörtlich transkribiert, wodurch der volle Wortlaut einschließlich Füllwörtern erhalten blieb (vgl. Mayring 2002). Bei der Auswertung wurde ein inhaltsanalytisches Vorgehen gewählt (vgl. Mayring 2010). Dafür wurde das Interviewmaterial von zwei unabhängigen Kodiererinnen kodiert, wobei die Textstellen einem Code des eigens konzipierten Kategoriensystems zugeordnet wurden. Im Rahmen des Beurteilertrainings wurden nach jedem Kodiervorgang die Interraterübereinstimmungen mittels Scotts Kappa und Cohens Kappa berechnet (vgl. Müller-Benedict 1997). Ergaben sich dabei Reliabilitätswerte  $\kappa \leq .70$ , so wurde das Kategoriensystem überarbeitet und ein neuer Kodiervorgang durchgeführt, bis in allen Kategorien ein als sehr gut einzustufender Wert von  $\kappa \geq .70$  erreicht war. Durch dieses Vorgehen wurde sichergestellt, dass die Kodierungen nicht personenabhängig erfolgten, sondern eine objektive und reliable Auswertung stattgefunden hatte.

# MODUL 1: EVALUATION DER QUALIFIZIERUNG ALS ELTERNBEGLEITERIN BZW. ALS ELTERNBEGLEITER

## 4 Wer hat an der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter teilgenommen?

Für einen genaueren Überblick darüber, welche Personengruppen im Detail die Qualifizierung genutzt haben, werden die befragten Teilnehmenden aus der Interventionsgruppe im Folgenden hinsichtlich ausgewählter Merkmale vorgestellt. Diese Daten der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden, wo sinnvoll und möglich, mit denen aller Qualifizierungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in Beziehung gesetzt, um die Repräsentativität der Befragungsteilnehmenden abschätzen zu können.<sup>14</sup> Darüber hinaus wurde die Interventionsgruppe auch mit der Kontrollgruppe verglichen, um mögliche Unterschiede in der Zusammensetzung der Gruppen zu ermitteln.

### 4.1 Sozio-demographische Merkmale der teilnehmenden Fachkräfte

An der Qualifizierung nahmen vor allem Frauen teil; nur knapp vier Prozent der Befragten waren männlich. Dies entspricht dem Geschlechterverhältnis aller Qualifizierungsteilnehmenden. Im Unterschied dazu fanden sich in der Kontrollgruppe acht Prozent Männer. Dieser Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist statistisch signifikant.

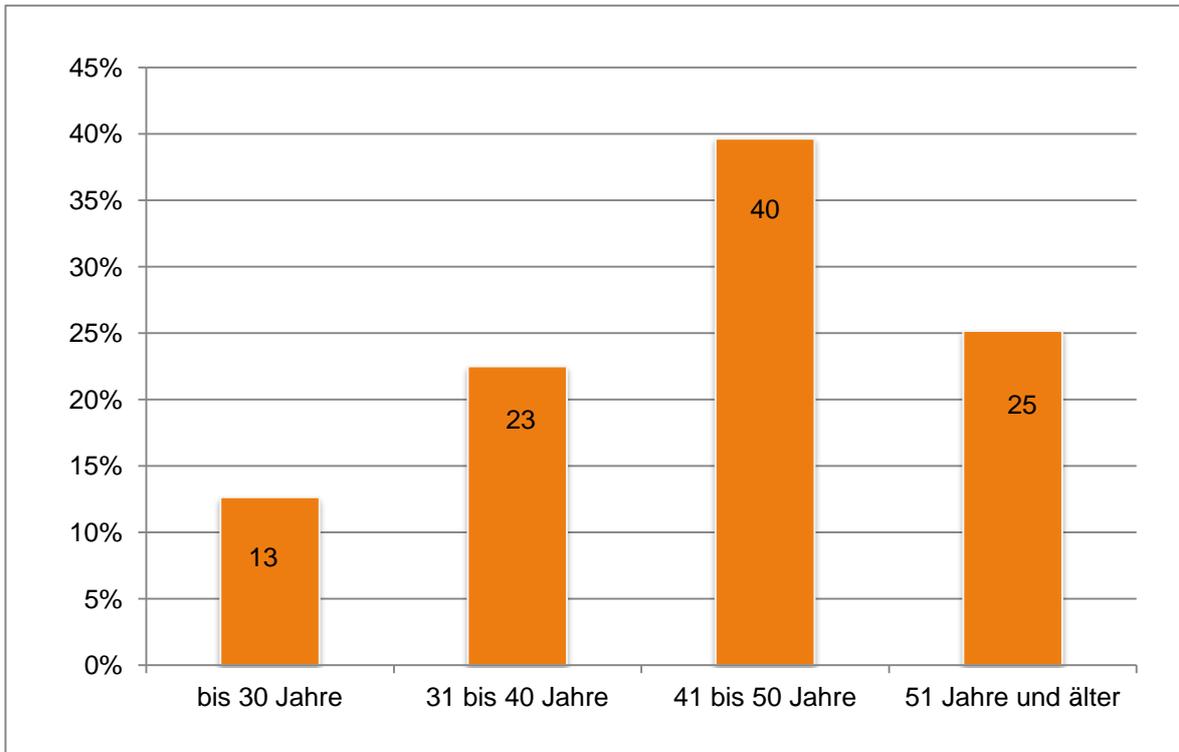
Die überwiegende Mehrheit sowohl der Qualifizierungsteilnehmenden als auch der Befragten aus der Kontrollgruppe wurde in Deutschland geboren (93 bzw. 92 %). Die übrigen sieben Prozent der Qualifizierungsteilnehmenden kamen aus unterschiedlichen europäischen und außereuropäischen Ländern wie der Türkei, Russland, Polen, Kasachstan oder Marokko. Im Arbeitsalltag sprachen gut 40 Prozent der qualifizierten Fachkräfte neben Deutsch mindestens eine andere Sprache, insbesondere Englisch, gefolgt von Türkisch und Russisch.

---

14 Die hierfür verwendeten Monitoring-Daten wurden dem Evaluationsteam freundlicherweise von der Servicestelle „Elternchance ist Kinderchance“ zur Verfügung gestellt. Sie beziehen sich auf alle Qualifizierungsteilnehmerinnen und -teilnehmer (Stand: Juli 2014).

Die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 22 und 65 Jahre alt. Abbildung 4.1 gibt Aufschluss über die genaue Altersstruktur der Befragten. Auch dies deckt sich in etwa mit der Altersstruktur aller Qualifizierungsteilnehmenden und derjenigen der Kontrollgruppe.

**Abbildung 4.1: Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Qualifizierung**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 933$ .

Da die Altersstruktur jedoch nicht zwingend mit der Berufserfahrung einhergeht, wurde auch dieser Parameter analysiert. Ein Drittel der Befragten aus der Interventionsgruppe (34 %) arbeitete bereits seit über 15 Jahren in der Familienbildung und -beratung, knapp ein Viertel (24 %) erst maximal drei Jahre. 18 Prozent verfügten über vier bis sechs Jahre Berufserfahrung, zehn Prozent über sieben bis zehn Jahre und 15 Prozent über elf bis 15 Jahre. Diese Verteilung in der Stichprobe unterscheidet sich nur unwesentlich von allen Qualifizierungsteilnehmerinnen und -teilnehmern. In der Kontrollgruppe hingegen verfügten die Fachkräfte insgesamt über mehr Berufserfahrung als in der Interventionsgruppe. Gut jede bzw. jeder Vierte arbeitete hier bereits mehr als 15 Jahre in der Familienbildung und -beratung, während nur 16 Prozent über weniger als drei Jahre Berufserfahrung verfügten.

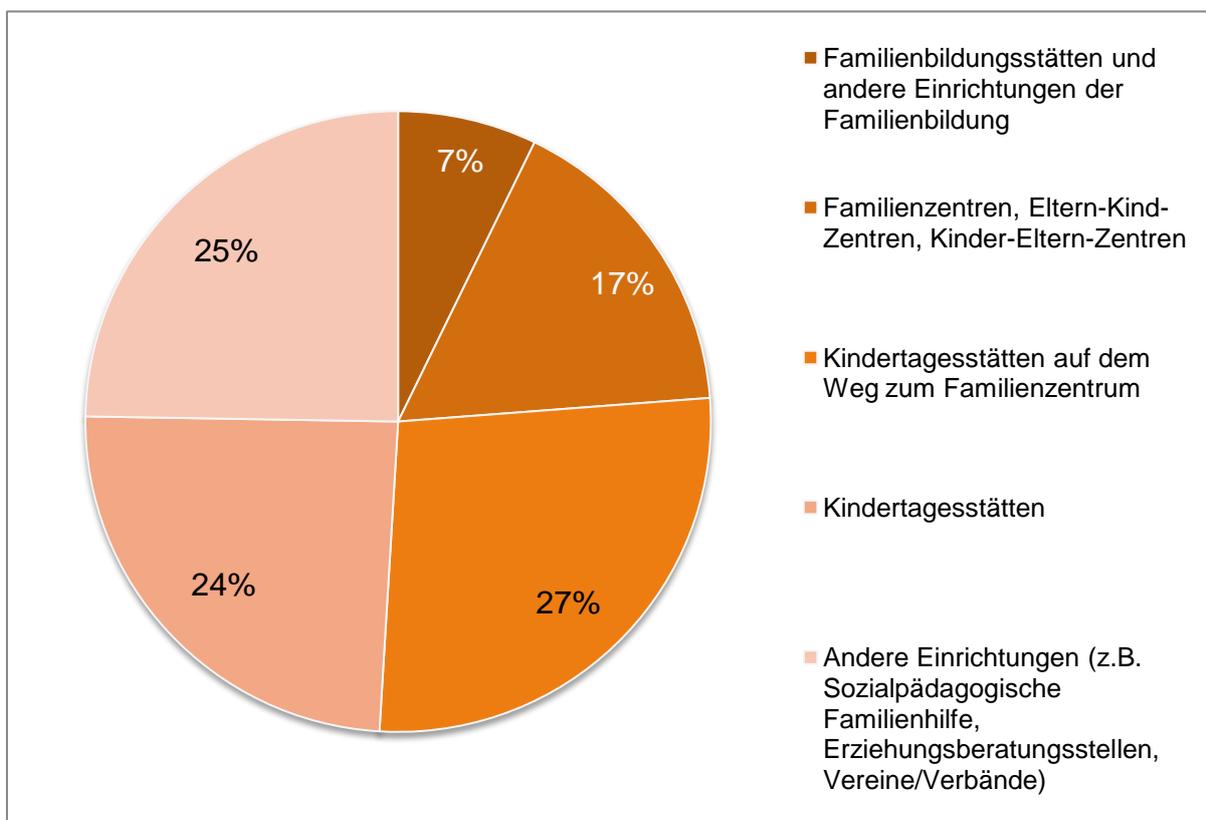
68 Prozent der Befragten haben eine pädagogische Berufsausbildung absolviert, 32 Prozent der Befragten ein pädagogisches Studium. Auch dies deckt sich in etwa mit den Angaben aller Qualifizierungsteilnehmenden. Die meisten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter sind Erzieherinnen bzw. Erzieher (62 %), gefolgt von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (19 %). Die restlichen 19 Prozent der Teilnehmenden bringen unterschiedliche berufliche Hintergründe mit und haben beispielsweise eine Ausbildung als Ergotherapeutin bzw. Ergotherapeut oder als Sozialassistentin bzw. Sozialassistent abgeschlossen oder Lehramt studiert. Die Befragten aus der Kontrollgruppe haben signifikant

seltener eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher absolviert (58%), dafür häufiger Sozialpädagogik oder Soziale Arbeit studiert (25%) als ihre Kolleginnen und Kollegen, die an der Qualifizierung teilgenommen haben.

## 4.2 Merkmale des Arbeitskontextes

Die Befragten aus der Interventionsgruppe arbeiteten in unterschiedlichen institutionellen Kontexten. Sieben Prozent dieser Fachkräfte waren in Einrichtungen der Familienbildung tätig und 17 Prozent in Familienzentren. Besonders groß war die Nachfrage nach der Qualifizierung bei pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten (51 %). Diese ließen sich untergliedern in Kindertagesstätten und in Einrichtungen, die sich in Richtung eines Familienzentrums, Eltern-Kind-Zentrums o. Ä. weiterentwickelten, vermehrt Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern aufbauten oder ihre Angebote auch an solche Kinder oder Eltern richteten, die nicht in der Einrichtung waren. Diese Einrichtungen werden im Folgenden auch „Kindertagesstätten auf dem Weg zum Familienzentrum“ genannt, während der Begriff „Kindertagesstätten“ (soweit nicht explizit anders angegeben) diejenigen Kindertagesstätten meint, die sich nicht in Richtung Familienzentrum entwickelten. Von allen befragten Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern waren somit 24 Prozent in Kindertagesstätten tätig und 27 Prozent in solchen, die sich in Richtung Familienzentrum entwickelten (vgl. Abbildung 4.2).

**Abbildung 4.2: Einrichtungen, in denen die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter tätig sind**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 946$ .

Bedenkt man, dass eine nachgewiesene Tätigkeit in der Familienbildung Bedingung für die Teilnahme an der Qualifizierung war, machen diese Zahlen deutlich, dass auch in Kindertageseinrichtungen Themen der Familienbildung mittlerweile gut etabliert sind. Im Vergleich mit der Kontrollgruppe zeigte sich, dass die Fachkräfte aus der Interventionsgruppe überproportional häufiger in Kindertagesstätten arbeiteten. Demgegenüber waren Fachkräfte aus Familienbildungsstätten in der Interventionsgruppe unterrepräsentiert (vgl. Tabelle 4.1).

**Tabelle 4.1: Einrichtungsarten in denen die Fachkräfte tätig sind, gesondert für Interventions- und Kontrollgruppe**

Variable		Interventions- gruppe	Kontroll- gruppe	Gesamt
Kindertagesstätte auf dem Weg zum Familienzentrum	Beobachtet	257	139	396
	Erwartet	272.6	123.4	396
	Stand.	-.9	1.4	
	Residuum			
Kindertagesstätte	Beobachtet	230	73	303
	Erwartet	208.6	94.4	303
	Stand.	1.5	-2.2	
	Residuum			
Familienzentren, EKZ, KEZ	Beobachtet	157	62	219
	Erwartet	150.8	68.2	219
	Stand.	.5	-.8	
	Residuum			
Familienbildungsstätten (und andere Einrichtungen der Fami- lienbildung)	Beobachtet	68	58	126
	Erwartet	68.8	39.2	126
	Stand.	-2.0	3.0	
	Residuum			
Andere Einrichtungen (z.B. SPFH, Erziehungsberatungs- stellen, Vereine etc.)	Beobachtet	234	96	330
	Erwartet	227.2	102.8	330
	Stand.	.5	-.7	
	Residuum			
<b>Gesamt</b>		<b>946</b>	<b>428</b>	<b>1374</b>

Quelle: Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Prätest,  $n = 1374$ .

Anmerkung. Pearson-Chi-Quadrat = 24.406,  $df = 4$ ,  $p < .01$ .

Vergleicht man die Verteilung auf die Einrichtungsarten je nach Qualifikation, zeigte sich, dass Fachkräfte mit pädagogischem Studium in Familienbildungszentren und anderen Einrichtungen wie beispielsweise Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) und Erziehungsberatungsstellen überrepräsentiert waren, während in Kindertagesstätten überproportional häufig Fachkräfte mit pädagogischer Ausbildung arbeiteten. Dies ist wenig überraschend, wenn man bedenkt, dass vor allem in diesem Bereich mehrheitlich ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher tätig sind.

Die Einrichtungen der befragten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter waren über alle Bundesländer und Gemeindegrößen verteilt. Sie lagen zu 34 Prozent in einer Kleinstadt bzw. in einem ländlichen Gebiet (bis 20.000 Einwohnerinnen und Einwohner), 30 Prozent in einer mittelgroßen Stadt (20.000 bis 100.000 Einwohnerinnen und Einwohner) und 26 Prozent in einer Großstadt (ab 100.000 Einwohnerinnen und Einwohner). Weitere elf Prozent der befragten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter arbeiteten in einer Metropole mit über einer Million Einwohnerinnen und Einwohnern.

#### *Erwerbsstatus, Anstellungsart und Leitungsfunktion*<sup>15</sup>

Die Fachkräfte arbeiteten mehrheitlich angestellt (94 %) in ihren Einrichtungen.<sup>16</sup> Die verbleibenden sechs Prozent arbeiteten ausschließlich ohne Festanstellung. Berücksichtigte man die Möglichkeit, beispielsweise neben einer Teilzeitbeschäftigung im Angestelltenverhältnis auch freiberuflich zu arbeiten, so zeigte sich, dass von unseren Befragten acht Prozent selbstständig arbeiteten und neun Prozent auf Honorarbasis. Aus den qualitativen Interviews wurde zudem deutlich, dass in diesem Berufsfeld eine hohe Fluktuation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter herrscht und zusätzliche Aufgaben als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter vor allem für diejenigen eine Mehrbelastung (insbesondere finanzieller Art) darstellen, die sich in ihrer freiberuflichen Arbeit in der Elternbegleitung engagieren.

Insgesamt waren die pädagogischen Fachkräfte etwas öfter in Vollzeit (54 %) als in Teilzeit (45 %) tätig, wobei Teilzeit auch geringfügige Beschäftigungsformen beinhaltete. Gut ein Prozent der Teilnehmenden war zum Zeitpunkt der Befragung auf Arbeitssuche oder befand sich in Ausbildung bzw. im Studium. Von den Befragten aus der Kontrollgruppe waren insgesamt zwar etwas mehr angestellt (97 %) und arbeiteten vier Prozent mehr (insgesamt 58 %) in Vollzeit, diese Unterschiede waren statistisch jedoch nicht signifikant.

Im Schnitt arbeiteten die Qualifizierungsteilnehmenden in der ersten Welle 33 Stunden pro Woche und davon knapp elf Stunden im Bereich der Familienbildung und -beratung. Hier zeigte sich nur ein eher schwacher positiver Zusammenhang der allgemeinen Wochenarbeitszeit mit der Wochenarbeitszeit, die in Familienbildung und -beratung investiert wurde ( $r = .159$ ,  $p < .01$ ,  $n = 704$ ). In der Kontrollgruppe arbeiteten die Fachkräfte zum Zeitpunkt der ersten Befragung im Schnitt auch 33 Stunden pro Woche, wobei sie sich aber fast zwei Drittel dieser Zeit mit Themen der Familienbildung und -beratung beschäftigten (21 Stunden pro Woche). Der Zusammenhang zwischen allgemeiner Wochenarbeitszeit und Zeit, die in Familienbildung und -beratung investiert wurde, ist in dieser Teilstichprobe in der Konsequenz dann auch etwas stärker ausgeprägt ( $r = .254$ ,  $p < .01$ ,  $n = 331$ ). Die Stundenanzahl, die pro Woche für Themen der Familienbildung und -beratung investiert wurde, war in der Interventionsgruppe über die Zeit stabil. In der Kontrollgruppe ging die Stundenanzahl, die pro Woche für Themen der Familienbildung und -beratung investiert wurde, von rund 20 Stunden pro Woche auf 15 Stunden zurück. Da aber auch die allgemeine Arbeitszeit hier rückläufig war, blieb der prozentuale Anteil über die Zeit stabil.

Sowohl unter den Qualifizierungsteilnehmenden als auch in der Kontrollgruppe übte knapp die Hälfte eine Leitungsfunktion aus (45 % in der Interventionsgruppe, 46 % in der

15 In diesem Abschnitt werden ausschließlich die Zahlen der Qualifizierungsteilnehmenden berichtet, die entweder nur in einer Einrichtung arbeiteten oder eindeutig einer Haupteinrichtung zugeordnet werden konnten ( $n = 949$ ).

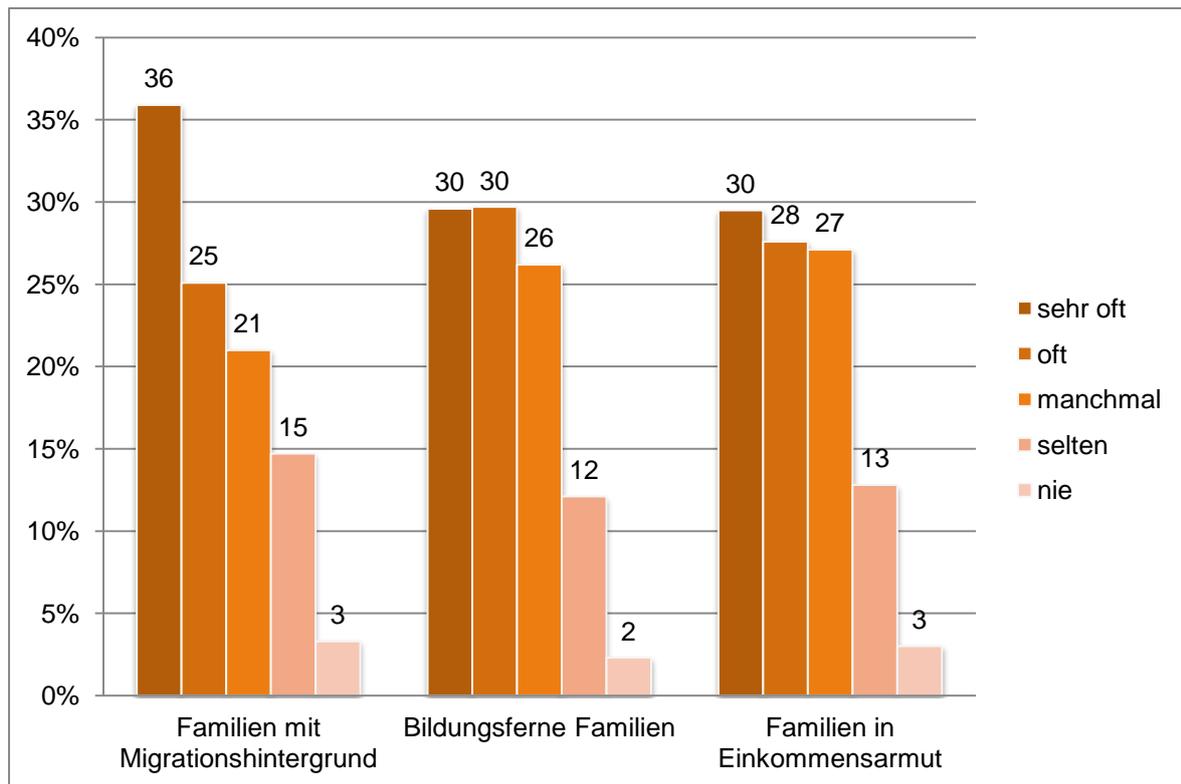
16 Hierbei wurde nicht berücksichtigt, ob sie zusätzlich auf Honorarbasis tätig waren.

Kontrollgruppe). In Kindertagesstätten (unabhängig davon, ob sie sich Richtung Familienzentrum öffnen oder nicht) ebenso wie in Familienzentren bekleidete sogar eine knappe Mehrheit der Qualifizierungsteilnehmerinnen und Qualifizierungsteilnehmer eine Leitungsposition (51 - 56 %, von 151 bis 248 gültigen Fällen), während dies unter den 64 Befragten aus der Familienbildung nur für knapp 22 Prozent galt. Aus anderen Einrichtungen wie beispielsweise der Sozialpädagogischen Familienhilfe oder aus Erziehungsberatungsstellen hatten gut ein Viertel (27 %) der Qualifizierungsteilnehmerinnen und Qualifizierungsteilnehmer Führungspositionen inne ( $n = 226$ ).

Die von uns befragten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter arbeiteten in etwa gleich häufig mit Kindern und/oder Jugendlichen zusammen wie mit Eltern (insgesamt 91 % von 1060 Befragten gaben an, oft bis sehr oft mit den beiden Personengruppen zusammenzuarbeiten). In der Kontrollgruppe arbeiteten die Fachkräfte jeweils zu 85 Prozent mit Kindern und/oder Jugendlichen bzw. mit Eltern zusammen. Dieser Unterschied zwischen Interventions- und Kontrollgruppe ist statistisch signifikant.

Die Zielgruppen der angehenden Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter bestand insbesondere aus Familien mit Migrationshintergrund. 61 Prozent der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter arbeiteten oft bis sehr oft mit diesen Familien zusammen, weitere 21 Prozent manchmal. Ähnlich häufig stammten die Familien aber auch aus sogenannten bildungsfernen Milieus (60 % oft bis sehr oft) bzw. lebten in Einkommensarmut (58 % oft bis sehr oft) (vgl. Abbildung 4.3). Genauere Analysen zu einer möglichen Veränderung der Zielgruppenerreichung über die drei Messzeitpunkte sowie Vergleiche mit der Kontrollgruppe finden sich in Kapitel 7.3.

**Abbildung 4.3: Häufigkeit der Zusammenarbeit mit bestimmten Zielgruppen**



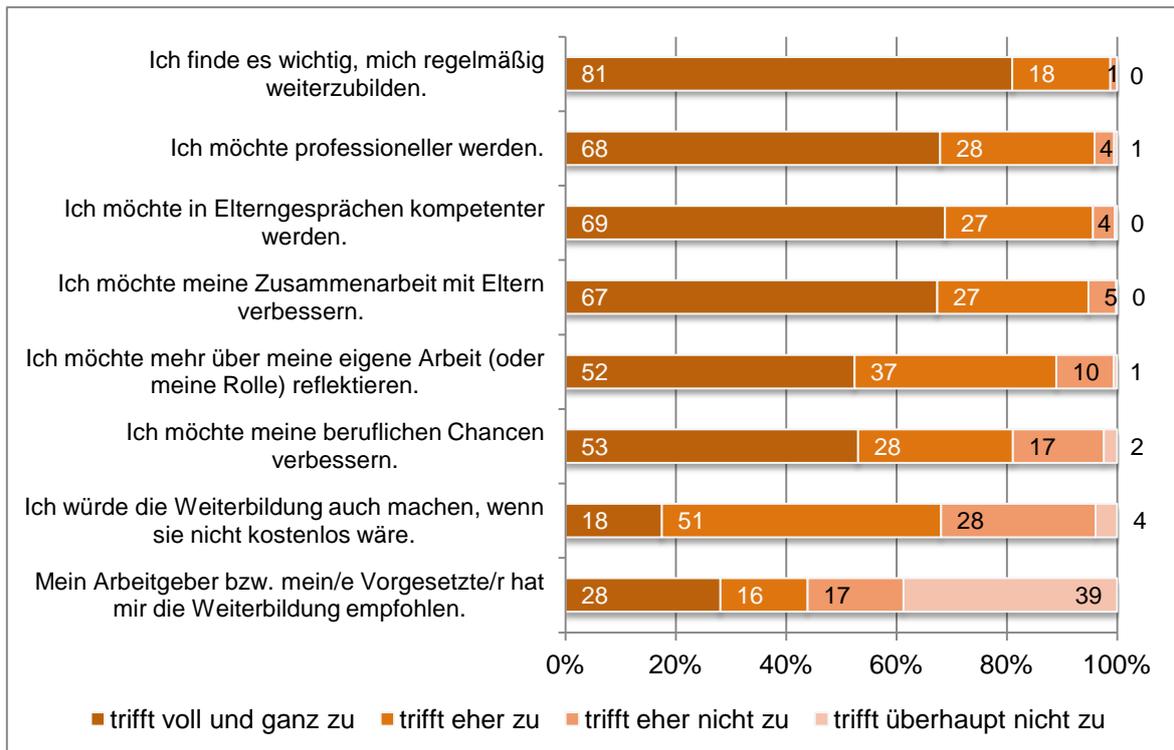
Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 1065-1069$ .

### 4.3 Teilnahmemotivation

Neben ersten Angaben zur Person sowie zum Arbeitskontext, in dem die Fachkräfte arbeiteten, erscheint ein genauerer Blick auf die Gründe, warum Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter an der Qualifizierung teilnahmen, angebracht. Hierbei ist es sinnvoll zu prüfen, inwieweit Unterschiede hinsichtlich einer etwaigen Leitungsposition, bezüglich der Einrichtungsart, in der die Fachkräfte arbeiteten und je nach individueller Qualifizierung und Berufserfahrung bestanden. Möglicherweise hatten Fachkräfte je nach individuellem Hintergrund andere Motive für die Teilnahme an der Qualifizierung. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt und besprochen.

Danach gefragt, warum die Teilnehmenden die Qualifizierung besuchten, zeigten sich insbesondere intrinsische Motivationsfaktoren als entscheidend (vgl. Abbildung 4.4). Die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter wollten sich vor allem regelmäßig weiterbilden und auf dem aktuellen Stand des fachlichen Diskurses halten. Ebenso verspürten sie den Wunsch, ihre beruflichen Kompetenzen insbesondere in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern auszubauen. Ein extrinsischer Anreiz in Form einer Empfehlung der Weiterbildung durch Vorgesetzte war hingegen weniger relevant. Andererseits hofften dennoch gut vier Fünftel (81 %) aller Teilnehmenden, durch die Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter die eigenen beruflichen Chancen zu verbessern.

**Abbildung 4.4: Teilnahmemotive der Fachkräfte an der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 1078-1088$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“ Vierstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 trifft eher zu – 4 trifft voll und ganz zu.

**Auch die qualitativen Befunde zeigten, dass es den Teilnehmenden vor allem darum ging, den Zugang zu Familien bzw. die Ansprache von Eltern zu verbessern, und sie erhofften sich durch die Qualifizierung mehr Wissen über gute und effektive Zusammenarbeit mit den Eltern zum Wohle der Kinder. Ihnen war es ein Anliegen, die Eltern in Gesprächen und Beratungssituationen stärker dafür zu sensibilisieren, wie wichtig die Familie für die Bildung der Kinder ist.**

*„Ich wollte mehr über die Beratung erfahren und auch mal sehen, was da rauskommt. Das ist immer eine gute Sache, damit man den Eltern eine bessere Information geben kann oder konkret erkennen kann, welcher Bedarf besteht, dass man sich als Elternbegleiter einfach nicht verzettelt. Dass man den richtigen Grund erkennt, woran liegt jetzt dieser Bedarf und was können wir dann weitermachen, damit wir das Kind auch richtig begleiten und die richtigen Talente und Ressourcen herausfinden.“* (Honorarkraft in der Familienbildung)

*„Ich hab mich auf diese Fortbildung gefreut, weil es im Prinzip das ausgedrückt hat, was hier in unserer Einrichtung in letzter Zeit gefehlt hat oder wo noch so eine Lücke war. Nämlich, wie kann man Elternarbeit attraktiver gestalten beziehungsweise die Eltern noch mehr dort abholen, wo sie stehen. Denn die Eltern sind ja tatsächlich die Fachleute für ihre Kinder, und es gelingt immer schwieriger, die Eltern mit ins Boot zu holen. Und natürlich fragt man sich dann, liegt es an uns, an welchen Strukturen liegt das und wie können wir die Eltern mehr ins Boot holen? Und*

*das war für mich sehr spannend, sehr herausfordernd, und deshalb hab ich mich dort auch sehr gerne angemeldet.*“ (Leiter einer Kindertagesstätte)

Da hinsichtlich der Teilnahmemotive vermutet werden könnte, dass Fachkräfte mit Leitungsposition aus anderen Gründen an der Qualifizierung teilnehmen wollten als ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Führungsrolle, wurde ein etwaiger Unterschied in gesonderten Analysen geprüft. Die Teilnahmemotive unterschieden sich in den meisten Fällen nicht hinsichtlich der Position, die die pädagogischen Fachkräfte in ihren Einrichtungen innehatten. Bei drei Teilnahmemotiven zeigten sich jedoch Unterschiede. So stimmten leitende Fachkräfte der Aussage, dass sie in Elterngesprächen kompetenter werden wollten, signifikant stärker zu als nicht leitende pädagogische Fachkräfte (3.68 vs. 3.58,  $p < .01$ , Welch-Test 7.02,  $df1 = 1$ ,  $df2 = 833,69$ ). Ebenso wollten Teilnehmende mit Leitungsfunktion durch die Qualifizierung eher ihre beruflichen Chancen verbessern (3.42 vs. 3.20,  $p < .01$ , Welch-Test 15.94,  $df1 = 1$ ,  $df2 = 804,00$ ) und sie berichteten häufiger, dass ihnen die Qualifizierung vom Arbeitgeber oder von der Vorgesetzten bzw. dem Vorgesetzten empfohlen wurde (2.59 vs. 2.02,  $p < .01$ , Welch-Test 50.32,  $df1 = 1$ ,  $df2 = 883,21$ ).

Neben einer Leitungsposition könnte insbesondere mit entscheidend für die Teilnahmemotivation sein, inwieweit die Qualifizierungsinhalte für die tägliche Arbeit relevant sind. Deshalb wurde zusätzlich geprüft, ob es Unterschiede in der Teilnahmemotivation je nach Einrichtungsart, in der die Fachkräfte arbeiteten, gab. Hier zeigten sich bei vier der acht Teilnahmemotive Unterschiede: Fachkräfte aus Kindertagesstätten (unabhängig davon, ob sich Richtung Familienzentrum öffnend oder nicht) wären tendenziell eher bereit, für die Qualifizierung auch zu bezahlen, insbesondere im Vergleich zu Teilnehmenden aus Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen. Auch dem Ziel, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu verbessern, stimmten die Befragten aus allen Kindertagesstätten<sup>17</sup> tendenziell am stärksten zu. **Offensichtlich herrscht bei Fachkräften aus beiden Formen von Kindertagesstätten besonderes Interesse an den Themen der Qualifizierung. Möglicherweise kann dies als Hinweis darauf gedeutet werden, wie sehr Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Kindertagesstätten (unabhängig davon, ob sie sich Richtung Familienzentrum öffnen oder nicht) von der Qualifizierung profitieren können.** Auch dem Wunsch, in Elterngesprächen kompetenter zu werden, stimmten die Fachkräfte aus Kindertagesstätten, die (bisher) keine Veränderungen in Richtung Familienzentrum vorgenommen haben, sowie aus anderen Einrichtungen signifikant stärker zu als ihre Kolleginnen und Kollegen aus Familienzentren. Zudem zeigte sich, dass die Qualifizierung den Fachkräften aus Familienbildungsstätten signifikant häufiger vom Arbeitgeber empfohlen wurde als ihren Kolleginnen und Kollegen aus allen anderen Einrichtungsarten. Dies ist naheliegend, wenn man bedenkt, dass gerade in diesem Bereich vor allem Honorarkräfte arbeiten, die etwaige Fortbildungen meist aus eigener Tasche finanzieren müssen. Arbeitgeber scheinen dies zu berücksichtigen und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter umso mehr auf das kostenlose Bundesprogramm aufmerksam zu machen. Keine signifikanten Unterschiede ergaben sich bezüglich der Motive „Ich möchte mehr über meine eigene Arbeit (oder meine Rolle) reflektieren“, „Ich möchte professioneller werden“, „Ich finde es wichtig, mich regelmäßig weiterzubilden“ und „Ich möchte meine beruflichen Chancen verbessern“.

Zwar arbeiteten in beiden Formen der Kindertagesstätten vor allem Erzieherinnen und Erzieher – also Fachkräfte mit pädagogischer Ausbildung –, dennoch zeigten sich teilweise andere Ergebnisse als soeben berichtet, wenn man die Teilnahmemotive je nach Quali-

---

17 Unabhängig davon, ob sie sich Richtung Familienzentrum entwickeln oder nicht.

zierung prüft. Fachkräfte mit pädagogischer Ausbildung stimmten im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen mit pädagogischem Studium häufiger der Aussage zu, mithilfe der Qualifizierung die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessern und professioneller werden zu wollen. Zudem würden sie häufiger auch dann an der Qualifizierung teilnehmen, wenn sie nicht kostenfrei wäre. Bei den anderen fünf Teilnahmemotiven konnten keine signifikanten Unterschiede je nach Qualifizierung identifiziert werden.

Hinsichtlich der Berufserfahrung der Qualifizierungsteilnehmenden zeigte sich, dass sich die unerfahrensten Fachkräfte mit weniger als drei Jahren Berufserfahrung im Vergleich zu ihren besonders erfahrenen Kolleginnen und Kollegen mit mehr als 15 Jahren Berufserfahrung signifikant häufiger eine Verbesserung ihrer beruflichen Chancen durch die Qualifizierung erhofften. Für sie und ihre Kolleginnen und Kollegen mit maximal sechs Jahren Berufserfahrung war auch eine Empfehlung der Qualifizierung durch Vorgesetzte und Arbeitgeber häufiger ein Teilnahmemotiv als für Fachkräfte mit mehr als 15 Jahren Berufserfahrung. Es scheint so zu sein, dass sich insbesondere diejenigen Aufstiegschancen durch die Qualifizierung versprechen, die bis dato noch nicht so viel Erfahrung in ihrem beruflichen Feld sammeln konnten, während ihre erfahreneren Kolleginnen und Kollegen seltener aus Gründen der Karriereförderung an der Qualifizierung teilnahmen. Für diesen Teilnehmerkreis scheinen die intrinsische Motivation und das persönliche Interesse an den Themen der Qualifizierung etwas stärker ausgeprägt zu sein.

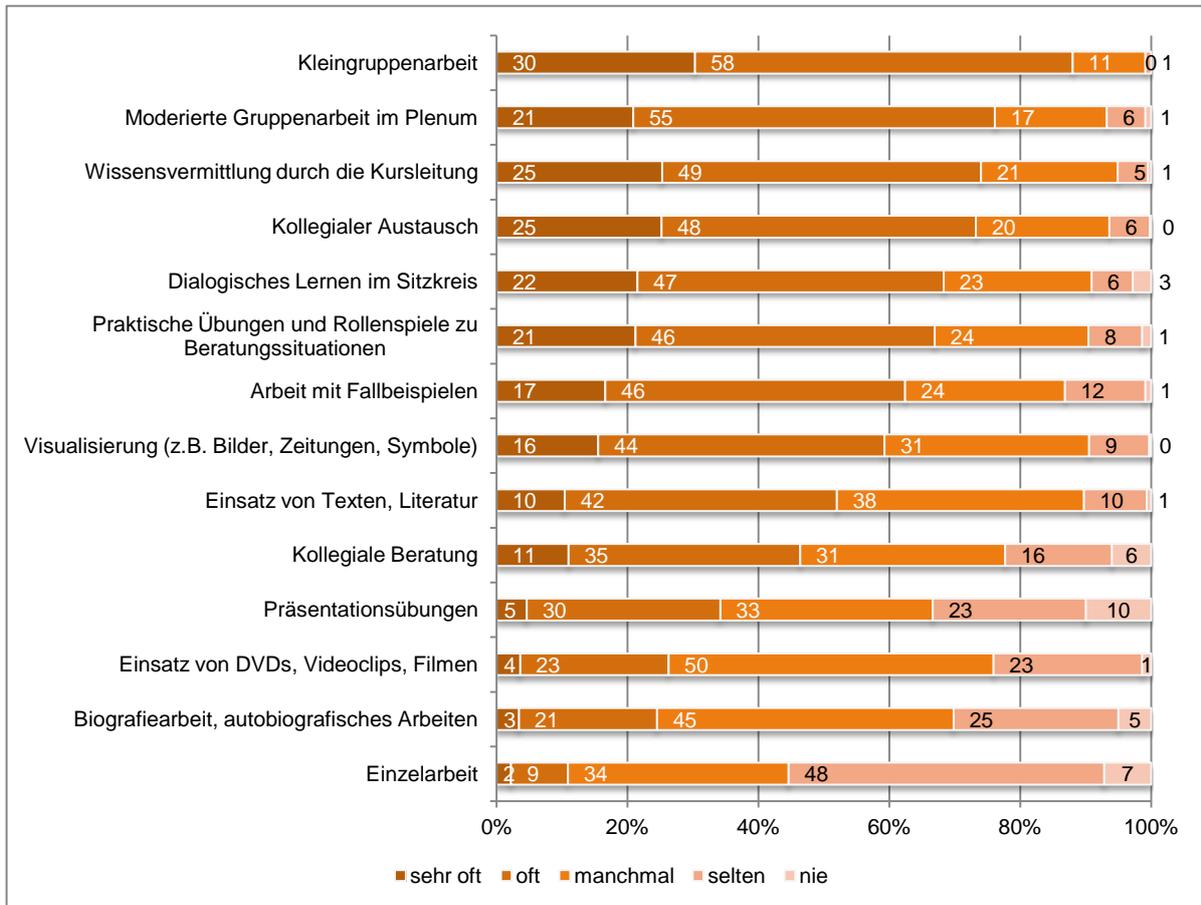
## **5 Wie wurde die Qualifizierung aus Sicht der teilnehmenden Fachkräfte umgesetzt und bewertet?**

Im folgenden Kapitel wird zum einen aufgezeigt, wie die eingangs beschriebenen Curricula in der Praxis tatsächlich umgesetzt wurden, zum anderen anschließend analysiert, wie die Teilnehmenden die Qualifizierung hinsichtlich der Inhalte, des Umfangs, der Kursleitung, der Didaktik, der Praxisrelevanz etc. bewerteten. Hierfür wurden die Daten der befragten Qualifizierungsteilnehmerinnen und -teilnehmer aus dem Posttest verwendet.

### **5.1 Umsetzung der Qualifizierung**

Die Inhalte der Curricula wurden laut Aussagen der Teilnehmenden mithilfe einer breit gefächerten Methodenpalette mit einem klaren Trend zum Erarbeiten der Inhalte in Kleingruppen, kombiniert mit Vorträgen durch die Dozentinnen und Dozenten, umgesetzt. Aber auch der kollegiale Austausch und das dialogische Lernen im Sitzkreis wurden häufig als didaktische Mittel verwendet, ebenso wie praktische Übungen und Fallbeispiele, um den Transfer des Erlernten in die Praxis einzuüben (vgl. Abbildung 5.1). Schlusslicht der didaktischen Methoden bildet die Einzelarbeit, die nur bei 11 Prozent der Befragten oft bis sehr oft in den Kursen eingesetzt wurde.

**Abbildung 5.1: In der Qualifizierung eingesetzte Methoden**



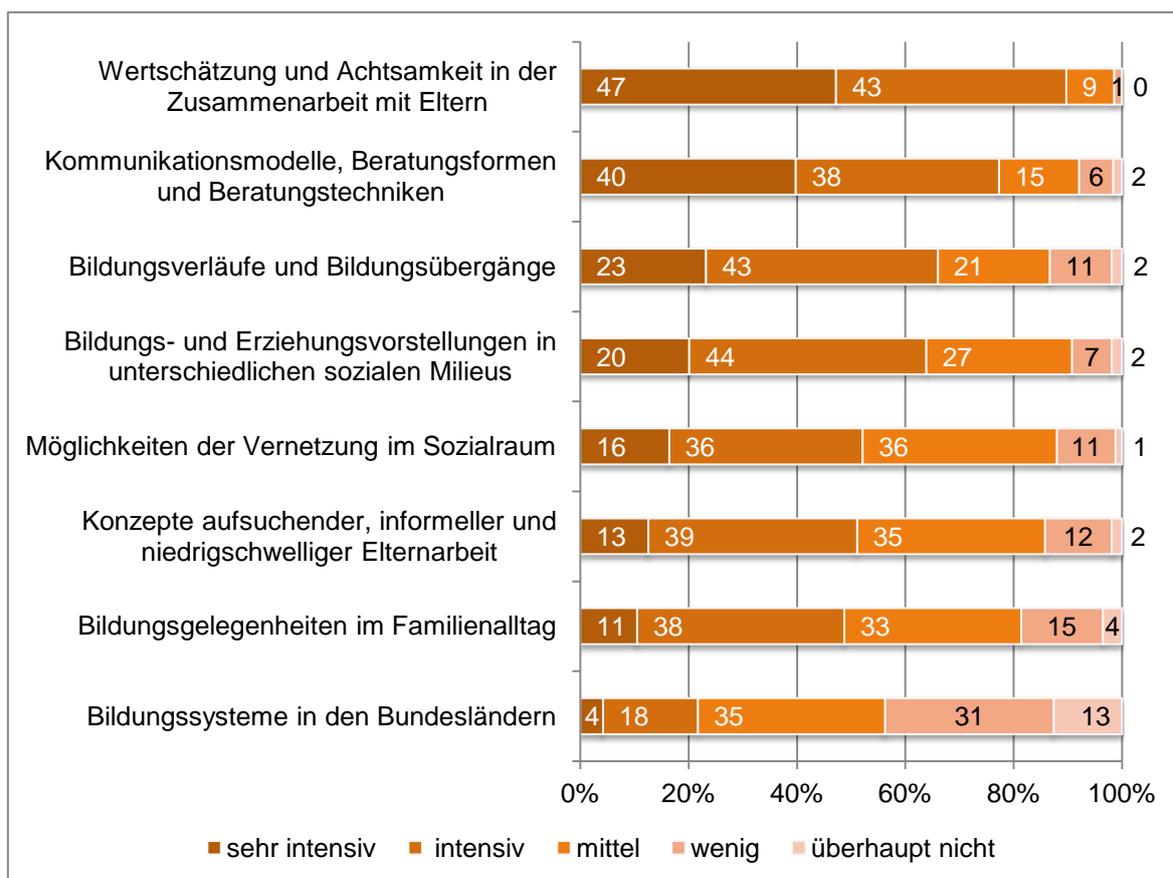
Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Posttest, n = 571-587.

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie oft wurden folgende Methoden in Ihrem Kurs eingesetzt?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 manchmal – 4 oft – 5 sehr oft. Aufgrund von Rundungen summieren sich die Anteilswerte nicht immer auf 100 Prozent.

Im Anschluss an die Qualifizierung wurden die Teilnehmenden zur Intensität der behandelten Themen in ausgewählten Bereichen befragt.

Die Wertschätzung und Achtsamkeit in der Zusammenarbeit mit den Eltern hatte laut Aussage der Befragten den höchsten Stellenwert in der Qualifizierung, gefolgt von Kommunikationsmodellen, Beratungsformen und -techniken. Aber auch Kenntnisse zu Bildungsverläufen und -übergängen sowie zu Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen sozialen Milieus wurden in den Kursen eingehend behandelt. Und immerhin etwas mehr als die Hälfte der befragten Teilnehmenden gab an, dass auch Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum sowie Konzepte aufsuchender, informeller und niedrigschwelliger Elternarbeit intensiv bis sehr intensiv behandelt wurden. Bildungsgelegenheiten im Familienalltag hingegen wurden laut Angaben von 19 Prozent der Befragten wenig bis überhaupt nicht intensiv behandelt. Auch unterschiedliche Bildungssysteme in den Bundesländern schienen oft nur am Rande thematisiert zu werden (vgl. Abbildung 5.2).

**Abbildung 5.2: Intensität der behandelten Themen**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Posttest, n = 520-525.

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie intensiv wurden die folgenden Themen in Ihrer Qualifizierung zur Elternbegleiterin/zum Elternbegleiter behandelt?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 überhaupt nicht – 2 wenig – 3 mittel – 4 intensiv – 5 sehr intensiv. Aufgrund von Rundungen summieren sich die Anteilswerte nicht immer auf 100 Prozent.

Mit den Daten wurde deutlich, dass in den Kursen große Varianz bezüglich der Tiefe der Themenbehandlung herrschte. Die Orientierung an Teilnehmerwünschen war ein erklärtes Ziel der Curricula. Somit ist anzunehmen, dass die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verstärkt dadurch zustande kamen, dass die Dozentinnen und Dozenten auf Wünsche der Teilnehmenden so detailliert eingegangen sind, dass andere Themen aus Zeitgründen dann nur mehr in aller Kürze behandelt werden konnten. Zudem gilt auch zu bedenken, dass die Einschätzung, wie intensiv ein Thema behandelt wurde, mitunter je nach eigenem individuellen Vorwissen sehr subjektiv ausfallen kann. Hat man von einem Themenbereich noch kaum etwas gehört, können die vermittelten Inhalte dazu als sehr intensiv beurteilt werden, wohingegen Kursteilnehmende mit entsprechendem Vorwissen die Behandlung dieser Themen vielleicht als eher oberflächlich wahrnehmen würden.

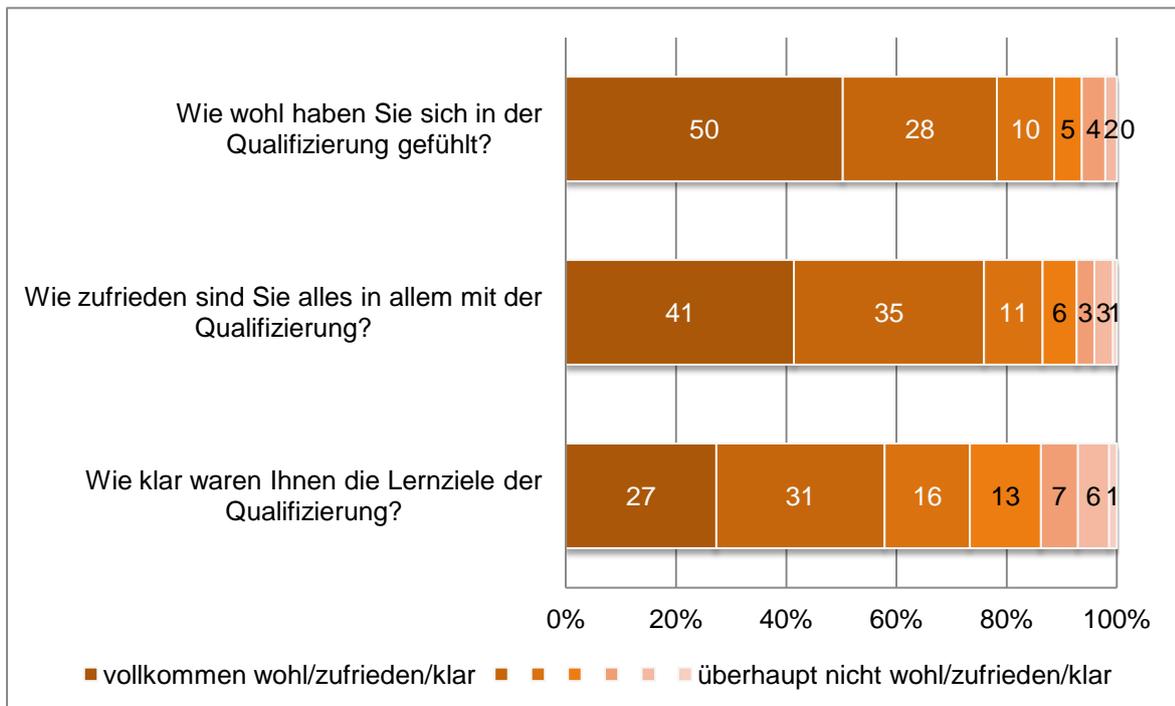
Es scheint naheliegend, dass Themen, die in der Qualifizierung intensiv behandelt wurden, von den Fachkräften leichter in ihren Arbeitsalltag integriert werden können. Tatsächlich bestätigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Intensität der Themenbehandlung mit dem Grad einer späteren Integration der einzelnen Aspekte in den Ar-

beitsalltag.<sup>18</sup> Die Intensität der Behandlung des Themas Bildungsgelegenheiten im Familienalltag korrelierte im Vergleich mit den anderen sieben Themen am stärksten mit dem Grad einer späteren Integration in den Arbeitsalltag ( $r = .419$ ), gefolgt von den Inhalten der Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum ( $r = .390$ ). Auch in anschließenden Regressionsanalysen bestätigten sich diese Zusammenhänge. Je intensiver die Themen behandelt wurden, desto mehr wurden sie später in den Arbeitsalltag integriert und vice versa.

## 5.2 Bewertung der Qualifizierung

Rund 87 Prozent der Teilnehmenden gaben an, zufrieden bis vollkommen zufrieden mit der Qualifizierung zu sein, und die große Mehrheit fühlte sich in den Kursen wohl bis sehr wohl (89 %). Knapp drei Vierteln der Teilnehmenden waren auch die Lernziele der Qualifizierung klar bis vollkommen klar. 13 Prozent bewerteten dieses Kriterium neutral, sodass letztlich dennoch 14 Prozent der Befragten nicht sicher wussten, welche Ziele in der Qualifizierung verfolgt wurden (vgl. Abbildung 5.3).

**Abbildung 5.3: Allgemeine Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Qualifizierung**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Posttest,  $n = 582-585$ .

Außer zur allgemeinen Zufriedenheit mit der Qualifizierung wurden die Teilnehmenden zu einzelnen Bereichen detaillierter befragt. Diese Ergebnisse werden im Folgenden (ohne Abbildung) berichtet.

18 Zur Ermittlung der Integration in den Arbeitsalltag wurden die Qualifizierungsteilnehmenden im Follow-up gegeben, auf einer Skala von 1 (überhaupt nichts) bis 5 (sehr viel) einzuschätzen, wie viel des jeweils Gelernten sie in ihren Arbeitsalltag integriert haben (vgl. Kapitel 6.3).

Bezüglich der Inhalte zeigte sich, dass gut drei Viertel der Befragten<sup>19</sup> die Weiterbildung als gut strukturiert und aufeinander aufbauend empfanden, neun von zehn Teilnehmenden hatten letztlich auch keine Probleme, die Inhalte zu verstehen. Die große Mehrheit sah in der Qualifizierung einen Zugewinn für den beruflichen Alltag. **Dennoch zweifelte knapp ein Drittel (31 %) daran, das Gelernte auch wirklich bei bildungsfernen Familien bzw. Familien mit Migrationshintergrund, die sozial benachteiligt sind, anwenden zu können.** Als erste Vermutung liegt nahe, dass vielleicht gerade die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter eher bezweifeln, das Gelernte bei den relevanten Zielgruppen anzuwenden, die insgesamt wenig mit diesen Personengruppen zusammenarbeiten. Ein Zusammenhang dieser beiden Aspekte konnte jedoch nicht bestätigt werden. Eine andere mögliche Erklärung hierzu mag sein, dass – wie die Ergebnisse der Interviews zeigten – viele der Inhalte für die Teilnehmenden zwar interessant waren, für die tatsächliche berufliche Praxis aber eher weniger von Bedeutung sind. Welche Gründe tatsächlich diese Zweifel schüren, kann an dieser Stelle jedoch nicht abschließend geklärt werden.

Weiterhin zeigte sich, dass zwar knapp drei Viertel (72 %) der Befragten angaben, dass sie die Qualifizierungsinhalte an ihre Kolleginnen und Kollegen weitergeben werden, doch blieb knapp ein Viertel (23 %) hier unschlüssig. Weiterführende Analysen hierzu wiesen einen Zusammenhang der Weitergabe der Inhalte der Qualifizierung mit einer etwaigen Führungsposition nach. Insbesondere Fachkräfte mit Leitungsposition hatten vor, das Gelernte an die Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben. Dieser Zusammenhang mag vielleicht gerade deshalb bestehen, weil sie durch ihre berufliche Stellung überhaupt erst die Möglichkeit dazu haben.

Die soeben angesprochene Skepsis bezüglich der Umsetzung des Gelernten oder das zögerliche Weitergeben des Gelernten an Kolleginnen und Kollegen scheint jedoch nicht an der Bewertung der Kursleitung zu liegen. Mit den Dozentinnen und Dozenten sowie mit den ausgehändigten Materialien waren die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter zum Großteil sehr zufrieden (vgl. Abbildung 5.4). In den Interviews wurde zudem positiv erwähnt, dass die Kursleitung immer aus zwei Personen bestand, die sich gegenseitig gut ergänzten. **Auch schätzten die Teilnehmenden die gut gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis und lobten den großen Anteil an Übungen und Möglichkeiten, das neu Gelernte in den Kursen ausprobieren zu können.**

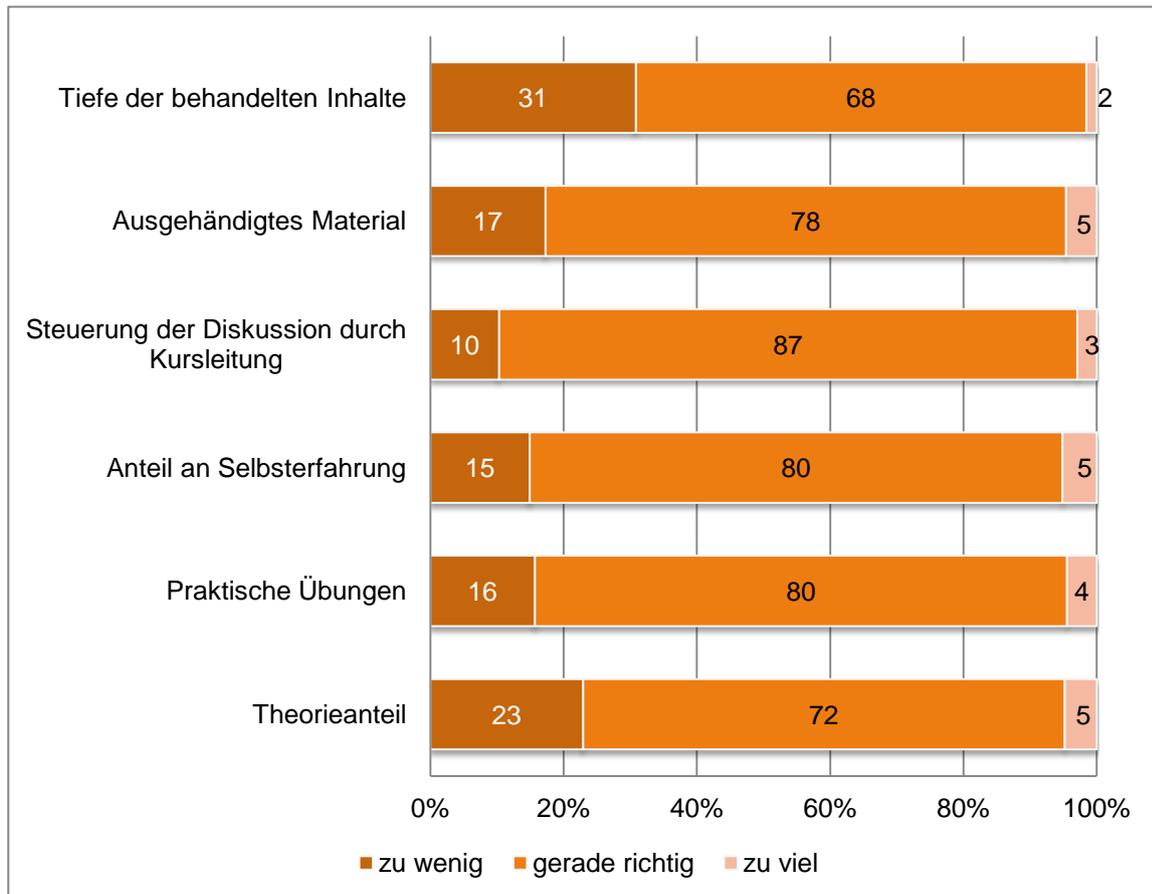
*„Es gab ganz viel Input und was ich besonders gut fand, war, dass alles praxisbezogen rübergebracht wurde. Also dass auch Elterngespräche geprobt wurden, das fand ich sehr gut.“* (Elternbegleiterin in einer Kindertagesstätte)

*„Es war sehr theoretisch und auch sehr praxisnah. Also es gab viele praktische Übungen, die wir gemacht haben, um die Methoden selbst auszuprobieren. Die waren auch tatsächlich sehr nah an dem, was tatsächlich möglich ist in Einrichtungen. Und das fand ich eben sehr, sehr gut an der Fortbildung.“* (Leiter einer Kindertagesstätte)

---

19 Gültige  $n$  zwischen 576-581.

**Abbildung 5.4: Zufriedenheit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter mit der Qualifizierung im Detail**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Posttest,  $n = 580-585$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie bewerten Sie die folgenden Aspekte Ihrer Qualifizierung?“ Dreistufige Antwortskala: 1 zu viel – 2 gerade richtig – 3 zu wenig.

Dennoch vermisste fast jede vierte Teilnehmerin bzw. jeder vierte Teilnehmer der Onlinebefragung eine stärkere theoretische Fundierung der Qualifizierung, und ein knappes Drittel wünschte sich, dass einzelne Inhalte mit mehr Tiefe behandelt werden (vgl. Abbildung 5.4). Dies betraf insbesondere Kenntnisse zu Kommunikationsmodellen, Beratungsformen und -techniken sowie zu niedrigschwelliger Zusammenarbeit mit den Eltern. Wenngleich gerade in diesen Bereichen signifikante Wissenszuwächse durch die Qualifizierung zu verzeichnen waren (vgl. Kapitel 6.1 und 6.2), schienen diese Themenblöcke auf so großes Interesse zu stoßen, dass sie in den folgenden Kursen vielleicht noch intensiver behandelt werden könnten.

## 6 Welche Wirkung zeigte die Qualifizierung auf Kenntnisse und Kompetenzen der Fachkräfte?

Ein Kernziel der Evaluation des Bundesprogramms war es, wissenschaftlich abgesicherte Aussagen darüber treffen zu können, inwieweit die Qualifizierung dazu beiträgt, dass die Teilnehmenden beruflich relevante Kenntnisse und Kompetenzen ausbauen bzw. erweitern können.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden, wie in Kapitel 3.5.1.1 beschrieben, zum einen im Posttest Vergleiche mit der Kontrollgruppe gezogen, zum anderen ein etwaiger langfristiger Effekt der Qualifizierung innerhalb der Interventionsgruppe geprüft, bevor abschließend aufgezeigt wird, wie praxisrelevant die Inhalte der Qualifizierung aus Sicht der Teilnehmenden tatsächlich waren. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt und diskutiert.

### 6.1 Kenntnisse

Insgesamt wurden im Rahmen der Evaluation 18 Kenntnisbereiche erhoben (vgl. Abbildung 3.1). Für die Analysen wurden – unter Berücksichtigung der Relevanz für das Bundesprogramm – acht dieser Kenntnisbereiche ausgewählt, die für die Arbeit als Elternbegleiterin bzw. als Elternbegleiter zentral sind. Diese deckten letztlich auch die ganze Spannweite ab, von guten Kenntnissen im Prätest bis hin zu eher mittleren bis schlechten Kenntnissen. Thematisch geht es zum einen um Einstellungen zu und Formen der Zusammenarbeit mit Eltern. Die Teilnehmenden sollten in den Kursen mehr über die Idee und Möglichkeiten aufsuchender und niedrigschwelliger Elternarbeit erfahren und lernen, wie man hierbei mit den Eltern auf Augenhöhe in Kontakt treten kann. Unterstützend dazu wurden Kommunikationsmodelle, Beratungsformen und -techniken thematisiert, um den angehenden Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern das nötige „Rüstzeug“ für die verschiedenen Gesprächssituationen an die Hand zu geben. Ein zweiter wichtiger Aspekt behandelte die Vernetzungsmöglichkeiten im Sozialraum. Und drittens sollten die Fachkräfte in der Qualifizierung über wesentliche Aspekte der formellen und informellen Bildung informiert werden und die Wichtigkeit der Familie für die Bildung der Kinder erkennen und fördern lernen. Dies beinhaltete zum einen das Wissen darüber, dass und wie Erziehungs- und Bildungsvorstellungen in unterschiedlichen sozialen Milieus variieren können. Aber auch formales Wissen über die verschiedenen Bildungssysteme in den einzelnen Bundesländern, damit verknüpft die zahlreichen Variationen bei Bildungsverläufen und Bildungsübergängen, deren Restriktionen und Chancen und nicht zuletzt das Kennenlernen und vor allem Erkennen lernen von verschiedenen Bildungsgelegenheiten im Familienalltag, sind wichtige Aspekte für die Bildungsarbeit in den Einrichtungen. Insbesondere die informellen Bildungsgelegenheiten gilt es, als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter in und mit den Familien verstärkt zu identifizieren und gemeinsam mit den Eltern Möglichkeiten der Förderung dieser Lernarrangements zu erarbeiten und voranzutreiben.

Tabelle 6.1 zeigt die Mittelwerte dieser acht Kenntnisbereiche zum Prätest, jeweils gesondert für die Qualifizierungsteilnehmenden und die Kontrollgruppe.<sup>20</sup> Am besten konnten sich die Befragten nach eigenen Angaben im wertschätzenden und achtsamen Umgang mit Eltern aus (Mittelwert 4.01 bzw. 4.21). Mit nur einer Ausnahme berichteten sie auch in

---

20 Zur Ermittlung der Kenntnisse wurden die Befragten gebeten, ihr Wissen in den acht Bereichen auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut) zu den jeweiligen Messzeitpunkten selbst einzuschätzen.

den anderen Bereichen von mittleren bis guten Kenntnissen. Lediglich ihr Wissen über Bildungssysteme in den Bundesländern schätzten die Befragten als eher schlecht ein.

Signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe zeigten sich in drei der acht Bereiche. Bezüglich der Konzepte aufsuchender, informeller und niedrigschwelliger Elternarbeit fühlten sich die Befragten aus der Interventionsgruppe vor Beginn der Qualifizierung besser informiert als die Fachkräfte aus der Kontrollgruppe. Diese wiederum berichteten über bessere Kenntnisse in Hinblick auf wertschätzende und achtsame Zusammenarbeit mit Eltern sowie bezüglich Kommunikationsmodellen, Beratungsformen und -techniken. Ein eindeutiger Trend, dass eine der beiden Gruppen bereits von Beginn an in den relevanten Themengebieten besser informiert wäre, lässt sich somit nicht bestätigen.

**Tabelle 6.1: Deskriptive Statistiken der berichteten Kenntnisse im Prätest**

Variable	Mittelwert	SD	Min	Max	N
<b>Interventionsgruppe</b>					
Konzepte aufsuchender, informeller und niedrigschwelliger Elternarbeit	3.24	.77	1.00	5.00	598
Wertschätzung und Achtsamkeit in der Zusammenarbeit mit Eltern	4.04	.64	2.00	5.00	597
Kommunikationsmodelle, Beratungsformen und Beratungstechniken	3.31	.77	1.00	5.00	599
Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum	3.26	.88	1.00	5.00	598
Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen sozialen Milieus	3.08	.78	1.00	5.00	596
Bildungsgelegenheiten im Familienalltag	3.33	.76	1.00	5.00	593
Bildungsverläufe und Bildungsübergänge	3.25	.76	1.00	5.00	594
Bildungssysteme in den Bundesländern	2.49	.77	1.00	5.00	596
<b>Kontrollgruppe</b>					
Konzepte aufsuchender, informeller und niedrigschwelliger Elternarbeit	3.10	.81	1.00	5.00	148
Wertschätzung und Achtsamkeit in der Zusammenarbeit mit Eltern	4.21	.68	2.00	5.00	149
Kommunikationsmodelle, Beratungsformen und Beratungstechniken	3.60	.83	2.00	5.00	148
Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum	3.34	.95	1.00	5.00	149
Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen sozialen Milieus	3.14	.81	1.00	5.00	148
Bildungsgelegenheiten im Familienalltag	3.47	.81	1.00	5.00	148
Bildungsverläufe und Bildungsübergänge	3.29	.89	1.00	5.00	147
Bildungssysteme in den Bundesländern	2.42	.81	1.00	4.00	148

Quelle: Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Prätest.

Anmerkungen. Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wie gut oder schlecht sind Ihre Kenntnisse in diesen Bereichen?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 sehr schlecht – 2 schlecht – 3 mittel – 4 gut – 5 sehr gut.

Mit Blick auf die Regressionsanalysen zeigte sich, dass die Berufserfahrung der Fachkräfte sowie eine etwaige Leitungsposition teilweise die Kenntnisse in den einzelnen Bereichen im Posttest beeinflussten (vgl. Modell 1 von Tabelle 6.2 und 6.3).

**Tabelle 6.2: Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der ersten vier Kenntnisbereiche im Posttest**

Prädiktor	Konzepte aufsuchender, informeller und niedrigschwelliger Elternarbeit	Wertschätzung und Achtsamkeit in der Zusammenarbeit mit Eltern	Kommunikationsmodelle, Beratungsformen und Beratungstechniken	Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum
<b>Modell 1</b>				
Pädagogisches Studium	.019	.006	.019	.097
Berufserfahrung	.105*	.086	.113*	.065
Leistungsposition	.116*	.102*	.051	.175**
Kita (auf Weg zum Familienzentrum)	-.066	-.117	-.159	.068
Kita	-.126	-.018	-.170	-.114
Familienzentrum	.067	-.005	-.062	.119
Andere Einrichtungen	-.034	.018	-.121	.025
R <sup>2</sup> (korr.)	.036**	.013	.011	.068**
<b>Modell 2</b>				
Pädagogisches Studium	.015	.017	.013	.065
Berufserfahrung	.112*	.081	.131**	.084
Leistungsposition	.098*	.070	.031	.100*
Kita (auf Weg zum Familienzentrum)	-.173	-.139	-.146	.033
Kita	-.150	-.042	-.118	-.095
Familienzentrum	-.029	-.040	-.067	.041
Andere Einrichtungen	-.097	-.014	-.138	-.028
Teilnahme an Qualifizierung	.265**	.261**	.248**	.232**
Entsprechende Kenntnisse im Prätest	.354**	.340**	.286**	.365**
R <sup>2</sup> (korr.)	.241**	.193**	.139**	.237**

Quelle: Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Prä- und Posttest.

Anmerkungen. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , Berichtet werden standardisierte Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ), Einrichtungsarten dummy-kodiert; Referenzkategorie: Familienbildungsstätten. Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben ( $n = 447-448$ ).

**Tabelle 6.3: Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der weiteren vier Kenntnisbereiche im Posttest**

Prädiktor	Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen sozialen Milieus	Bildungsgelegenheiten im Familienalltag	Bildungsverläufe und Bildungsübergänge	Bildungssysteme in den Bundesländern
<b>Modell 1</b>				
Pädagogisches Studium	.080	-.015	.041	.087
Berufserfahrung	.136*	.060	.125*	.088
Leistungsposition	.048	.072	.048	-.071
Kita (auf Weg zum Familienzentrum)	-.110	-.067	.150	.158
Kita	-.166	-.091	.031	.007
Familienzentrum	-.008	.031	.066	.017
Andere Einrichtungen	-.120	-.150	-.075	-.056
R <sup>2</sup> (korr.)	.025*	.024*	.045**	.021*
<b>Modell 2</b>				
Pädagogisches Studium	.052	-.018	.057	.039
Berufserfahrung	.134**	.056	.154**	.124*
Leistungsposition	.050	.089	.035	-.076
Kita (auf Weg zum Familienzentrum)	-.169	-.107	.050	.081
Kita	-.207*	-.101	-.024	-.015
Familienzentrum	-.084	-.008	-.005	-.027
Andere Einrichtungen	-.175*	-.149	-.129	-.083
Teilnahme an Qualifizierung	.254**	.224**	.292**	.154**
Entsprechende Kenntnisse im Prätest	.284**	.270**	.270**	.358**
R <sup>2</sup> (korr.)	.177**	.147**	.211**	.175**

Quelle: Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Prä- und Posttest.

Anmerkungen. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , Berichtet werden standardisierte Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ), Einrichtungsarten dummy-kodiert; Referenzkategorie: Familienbildungsstätten. Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben ( $n = 443-447$ ).

Auf den Zuwachs der berichteten Kenntnisse vom Prä- zum Posttest hatte die Teilnahme an der Qualifizierung einen wesentlichen positiven Einfluss (vgl. Modell 2 von Tabelle 6.2 und 6.3) – und dies trotz Berücksichtigung ausgewählter persönlicher Merkmale sowie Merkmale des Arbeitskontextes (Qualifikation und Berufserfahrung der Fachkräfte sowie etwaige Leitungsposition und Einrichtung, in der die Fachkräfte tätig sind). **Wer an der Qualifizierung teilgenommen hatte, berichtete im Vergleich zu den Kolleginnen und Kollegen aus der Kontrollgruppe über einen höheren Kenntniszuwachs in allen acht Bereichen.** Bezüglich der Bildungsverläufe und Bildungsübergänge waren die Effekte der Qualifizierung sogar größer als die der Vorkenntnisse ( $\beta = .292$  für die Teilnahme an der Qualifizierung und  $\beta = .270$  für die Kenntnisse im Prätest). Neben diesen beiden Prädiktoren nahmen teilweise auch die anderen berücksichtigten Variablen nicht nur wie bereits erwähnt Einfluss auf den Kenntnisstand im Posttest, sondern auch auf die Veränderung der Kenntnisse vom Prä- zum Posttest. So verzeichneten beispielsweise Fachkräfte mit Führungsposition höhere Kenntniszuwächse bezüglich Konzepten aufsuchender, informeller und niedrigschwelliger Elternarbeit ( $\beta = .098$ ) sowie Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum ( $\beta = .100$ ) als ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Führungsrolle. Diese Effekte waren jedoch weitaus geringer als die der Qualifizierungsteilnahme ( $\beta = .265$  bzw.  $\beta = .232$ ).

Durch den Vergleich mit der Kontrollgruppe war es möglich zu prüfen, ob die Kenntnisse von den Befragten ursprünglich aus anderen, nicht berücksichtigten Gründen im Posttest besser eingeschätzt wurden als im Prätest. Dies war nicht der Fall. Durch die Qualifizierung fühlten sich die Fachkräfte in den analysierten Bereichen besser informiert als ohne Qualifizierung.

Um zu prüfen, wie nachhaltig die Effekte der Qualifizierung waren, wurden in einem letzten Schritt die Entwicklungen der berichteten Kenntnisse der Interventionsgruppe über alle drei Erhebungszeitpunkte analysiert.

**In der Follow-up-Befragung circa ein halbes Jahr nach der Qualifizierung schätzten die Befragten ihre Kenntnisse zwar durchweg signifikant schlechter ein als unmittelbar nach den Kursen, dennoch konnte in allen acht Kenntnisbereichen ein statistisch signifikanter Anstieg vom Prätest zum Follow-up verzeichnet werden** (*Konzepte aufsuchender, informeller und niedrigschwelliger Elternarbeit*  $F(2,644) = 86.94$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .213$ , *Wertschätzung und Achtsamkeit in der Zusammenarbeit mit Eltern*  $F(2,622) = 100.83$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .237$ , *Kommunikationsmodelle, Beratungsformen und Beratungstechniken*  $F(2,611) = 113.72$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .260$ , *Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum*  $F(2,629) = 92.71$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .222$ , *Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen sozialen Milieus*  $F(2,629) = 108.46$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .251$ , *Bildungsgelegenheiten im Familienalltag*  $F(2,599) = 105.76$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .247$ , *Bildungsverläufe und Bildungsübergänge*  $F(2,621) = 124.75$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .279$ , *Bildungssysteme in den Bundesländern*  $F(2,648) = 22.55$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .065$ ). Die einzelnen Mittelwertsverläufe sind Abbildung 6.1 zu entnehmen.

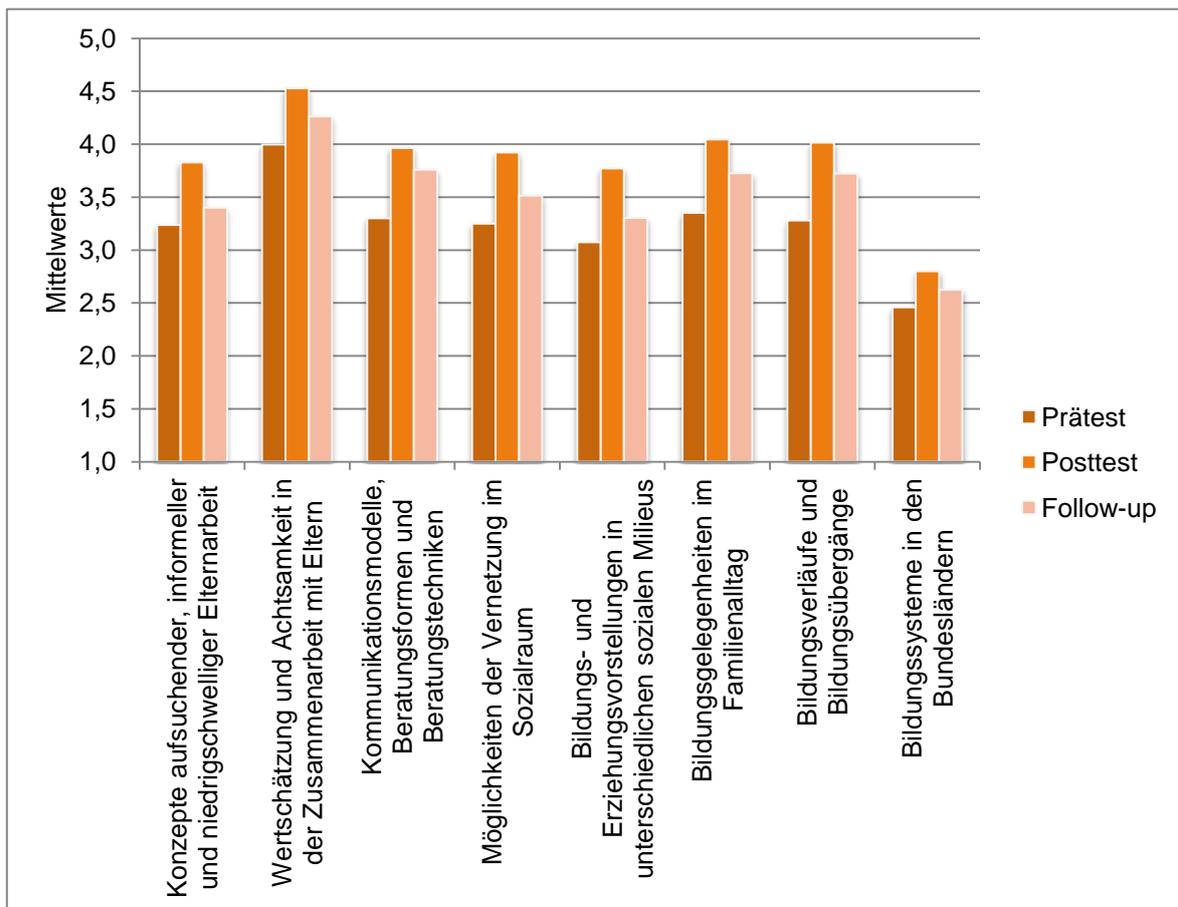
Mit Ausnahme der Kenntnisse zu den Bildungssystemen in den Bundesländern ( $\eta^2 = .065$ ) lag die Effektstärke für den Vergleich über alle drei Messzeitpunkte der Kenntnisbereiche zwischen .213 und .279. Die höchsten Effektstärken zeigten sich für die Kenntnisse in den Bereichen Bildungsgelegenheiten im Familienalltag ( $\eta^2 = .247$ ), Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen sozialen Milieus ( $\eta^2 = .251$ ), Kommunikationsmodelle, Beratungsformen und Beratungstechniken ( $\eta^2 = .260$ ) sowie Bildungsverläufe und Bildungsübergänge ( $\eta^2 = .279$ ).

Und auch in den qualitativen Befragungen bewerteten die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter die in der Qualifizierung vermittelten Kenntnisse bezüglich Kommunikationsmodellen sowie Beratungsformen und -techniken als sehr gewinnbringend. Vor der Qualifizierung führten die Fachkräfte ihre Gespräche mehr intuitiv und ergebnisoffen. Das neue Wissen über Beratungstechniken und Kommunikationsmodelle sowie über deren effektive Anwendung wurde als sehr hilfreich erfahren:

*„Wenn mich vorher jemand gefragt hätte, da hätte ich gesagt: ‚Ach, Elterngespräche habe ich schon geführt, haben wir doch immer schon gemacht.‘ Aber dass das eher so aus dem Bauch heraus und nicht zielgerichtet und nicht lösungsorientiert war, das hätte ich gar nicht wahrgenommen, das war auch nicht wirklich klar. Absolut nicht und da hat sich wirklich enorm was verändert.“* (Erzieherin in einem kommunalen Familienbüro)

Zwar waren die Kenntnisse bezüglich der Bildungssysteme in den Bundesländern auch in der Follow-up-Befragung weiterhin eher gering ausgeprägt, die anderen Kenntnisbereiche pendelten sich jedoch auf einem guten Niveau ein. Inwieweit das spezifische Wissen über Bildungssysteme der Bundesländer für die praktische Arbeit in der Elternbegleitung anders aufbereitet werden müsste, bleibt offen.

**Abbildung 6.1: Berichtete Kenntnisse der Qualifizierungsteilnehmenden zu allen drei Erhebungszeitpunkten**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest-Posttest-Follow-up,  $n = 323-326$ .

**Anmerkungen.** Die Frage lautete: „Wie gut oder schlecht sind Ihre Kenntnisse in diesen Bereichen?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 sehr schlecht – 2 schlecht – 3 mittel – 4 gut – 5 sehr gut.

In weiterführenden Analysen wurde geprüft, inwieweit zum einen die Intensität, mit der die Themen behandelt wurden, zum anderen das Interesse an den einzelnen Themenbereichen mit den Mittelwerten der Kenntnisse der Qualifizierungsteilnehmenden nach Beendigung der Qualifizierung zusammenhängt. Es konnten durchgängig mittelstarke Korrelationen zwischen der Intensität der behandelten Themen und den berichteten Kenntnissen sowohl im Posttest als auch im Follow-up nachgewiesen werden. Analoge Zusammenhänge zeigten sich auch für das Interesse an den einzelnen Bereichen und der Kenntnisse. Mit einer intensiveren Behandlung der einzelnen Themenbereiche bzw. einem starken Interesse an den jeweiligen Themen gehen höhere Kenntnisse nach der Qualifizierung einher.

Die Evaluationsergebnisse konnten somit bestätigen, dass die Qualifizierung zu einer nachhaltigen signifikanten Kenntnissteigerung in allen acht Bereichen beitrug. Der Einfluss der Qualifizierung ist hierbei auch im Vergleich zu den Vorkenntnissen nicht zu unterschätzen. Die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter verfügten laut eigenen Angaben nach der Qualifizierung (mit Ausnahme der Bildungssysteme in den Bundesländern) über gute Kenntnisse in den abgefragten Bereichen.

Inwieweit diese positiven Effekte auch für berufliche Kompetenzen zu verzeichnen sind, wird im folgenden Abschnitt erörtert.

## 6.2 Kompetenzen

Neben einem Zugewinn an Wissen ist für den Erfolg der Qualifizierung mindestens ebenso entscheidend, inwieweit die Teilnehmenden ihre Kompetenzen in bestimmten Bereichen ausbauen konnten. Im Gegensatz zu den oben genannten Kenntnissen geht es hier nicht mehr nur um das Wissen in einem bestimmten Bereich. Kompetenzen beinhalten neben den notwendigen Kenntnissen insbesondere die Fähigkeit, das Gelernte in unterschiedlichen Situationen in der Praxis auch umzusetzen (vgl. Dehnbostel 2007). Wie bereits die Kenntnisse beruhen auch die geprüften Kompetenzen auf Selbsteinschätzungen der Befragten.<sup>21</sup> Anders als bei den Kenntnissen wurden hier jedoch mehrere Items zu jeweils einer Skala zusammengefasst. Diese Skalen sind faktorenanalytisch geprüfte Eigenkonstruktionen des Evaluationsteams, die inspiriert von der Arbeitsgruppe um Hertel (Hertel 2009a, 2009b; Bruder u.a. 2010) entstanden sind. Die Tabellen A.1 bis A.5 im Anhang geben eine Übersicht über die einbezogenen Items, die interne Konsistenz (Cronbachs alpha) sowie die deskriptiven Statistiken.

Insgesamt wurden fünf Kompetenzbereiche identifiziert: Gesprächskompetenz, berufliche Objektivität, zielgruppenspezifische Empathie, konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern und berufliche Selbstwirksamkeit.

Der Bereich *Gesprächskompetenz* umfasste, inwieweit die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter verschiedene Gesprächsstrategien anwenden und auch in emotional schwierigen Situationen gelassen bleiben konnten. Ein Beispielitem hierfür ist: „Ich bleibe gelassen, auch wenn mich meine Gesprächspartnerin/mein Gesprächspartner ärgert oder verletzt“. Der zweite Kompetenzbereich – die *berufliche Objektivität* – zielte darauf ab, inwiefern die Fachkräfte sich und ihre subjektiven Empfindungen in der Zusammenarbeit mit Eltern zurücknehmen bzw. ausklammern konnten. Ein Beispielitem für diese Skala ist: „Mit manchen Eltern kann man einfach nicht arbeiten“. Die *zielgruppenspezifische Empathie*

---

21 Zur Ermittlung der Kompetenzen wurden die Befragten gebeten, ihre Zustimmung zu einzelnen Aussagen auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu) zu den jeweiligen Messzeitpunkten anzugeben.

als dritter Kompetenzbereich beinhaltete, ob sich die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter gut in Personen mit anderem kulturellen Hintergrund und Eltern mit schwierigen Lebenslagen hineinversetzen konnten, während Kompetenzen bezüglich *konstruktiver Zusammenarbeit mit Eltern* abfragten, inwieweit die Fachkräfte gemeinsam mit Eltern Lösungen erarbeiten konnten. Beispielitems hierfür sind für die zielgruppenspezifische Empathie „Ich kann mich gut in Menschen aus anderen Kulturen und Lebenswelten hinein versetzen“ und für konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern „Im Gespräch erarbeite ich gemeinsam mit meinem Gesprächspartner/meiner Gesprächspartnerin, welche Ressourcen er/sie hat und nutzen kann“. Die *berufliche Selbstwirksamkeit* als fünfter Kompetenzbereich war darauf gerichtet, wie sicher sich die Fachkräfte in ihrer Arbeit als Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter fühlten. Ein Beispielitem für diese Skala ist „Was ich mir für meine Elternarbeit vornehme, kann ich in die Tat umsetzen“.

Tabelle 6.4 zeigt die Mittelwerte dieser fünf Kompetenzbereiche zum Prätest, auch hier jeweils gesondert für die Qualifizierungsteilnehmenden und die Kontrollgruppe.

Alle berichteten Kompetenzen lagen bereits vor der Qualifizierung in beiden Gruppen schon auf einem sehr hohen Niveau. Dennoch zeigten sich – mit Ausnahme der beruflichen Objektivität – Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Die Befragten aus der Kontrollgruppe berichteten vor der Qualifizierung signifikant höhere Kompetenzen bezüglich der beruflichen Selbstwirksamkeit, der Gesprächskompetenz, der konstruktiven Zusammenarbeit mit Eltern sowie der zielgruppenspezifischen Empathie.

**Tabelle 6.4: Deskriptive Statistiken der berichteten Kompetenzen im Prätest**

	Variable	Mittelwert	SD	Min	Max	N
<b>Interventions-Gruppe</b>						
	Berufliche Selbstwirksamkeit	3.86	.52	2.17	5.00	600
	Gesprächskompetenz	3.94	.60	2.00	5.00	598
	Konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern	4.10	.60	1.00	5.00	600
	Berufliche Objektivität	3.65	.53	2.00	5.00	600
	Zielgruppenspezifische Empathie	3.97	.61	2.00	5.00	600
<b>Kontrollgruppe</b>						
	Berufliche Selbstwirksamkeit	4.09	.51	3.00	5.00	146
	Gesprächskompetenz	4.06	.57	3.00	5.00	146
	Konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern	4.24	.63	2.67	5.00	146
	Berufliche Objektivität	3.67	.57	1.00	5.00	146
	Zielgruppenspezifische Empathie	4.09	.66	2.00	5.00	148

*Quelle:* Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Prätest.

*Anmerkungen.* Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 trifft eher zu – 5 trifft voll und ganz zu.

Wie Modell 2 aus Tabelle 6.5 zeigt, hatte die Teilnahme an der Qualifizierung in eben diesen vier Kompetenzbereichen einen signifikanten Einfluss auf den Kompetenzzuwachs vom Prä- zum Posttest, sodass sich die Kompetenzmittelwerte zum Posttest zwischen den beiden Gruppen nicht mehr unterschieden (ohne Abbildung). Lediglich die berufliche Objektivität profitierte unter Kontrolle der zusätzlich berücksichtigten Variablen Ausbildung, Berufserfahrung, Leitungsposition und Einrichtungsart nicht von der Qualifizierung.

Die standardisierten Regressionskoeffizienten der Regressionsanalysen verdeutlichten aber auch, dass der Einfluss der Qualifizierung auf den Kompetenzzuwachs deutlich geringer ausgeprägt ist als der zuvor dargestellte Einfluss auf den Kenntniszuwachs. Die anfangs berichteten Kompetenzen spielen für die Kompetenzmittelwerte im Posttest die

entscheidendste Rolle ( $\beta$  zwischen .378 und .585). In drei Kompetenzbereichen (berufliche Selbstwirksamkeit, Gesprächskompetenz und konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern) war die Berufserfahrung der Fachkräfte ungefähr ebenso entscheidend für einen Kompetenzzuwachs wie die Teilnahme an der Qualifizierung. Insbesondere erfahrenere Fachkräfte können ihre Kompetenzen in diesen drei Bereichen weiter steigern. Zudem ist der Anstieg der beruflichen Selbstwirksamkeit für Befragte mit Leitungsposition etwas stärker ausgeprägt als für deren Kolleginnen und Kollegen ohne Führungsrolle.

**Tabelle 6.5: Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der fünf Kompetenzbereiche im Posttest**

Prädiktor	Berufliche Selbstwirksamkeit	Gesprächskompetenz	Berufliche Objektivität	Zielgruppenspezifische Empathie	Konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern
<b>Modell 1</b>					
Pädagogisches Studium	-.009	.063	-.040	-.062	-.039
Berufserfahrung	.239**	.140**	.014	.094	.139**
Leitungsposition	.149**	.022	.126*	.081	.113*
Kita (auf Weg zum Familienzentrum)	.059	.093	.138	-.150	-.066
Kita	-.061	.003	-.015	-.100	-.154
Familienzentrum	.057	.085	.020	-.104	.002
Andere Einrichtungen	.116	.077	.101	-.066	.015
R <sup>2</sup> (korr.)	.094**	.010	.023*	.011	.042**
<b>Modell 2</b>					
Pädagogisches Studium	.028	.058	-.069	-.028	-.030
Berufserfahrung	.133**	.117*	.010	.064	.126**
Leitungsposition	.092*	.000	.069	.052	.080
Kita (auf Weg zum Familienzentrum)	.087	.113	.056	-.126	-.061
Kita	-.006	.028	-.028	-.067	-.146
Familienzentrum	.039	.069	-.017	-.080	-.006
Andere Einrichtungen	.118	.072	.066	-.068	.001
Teilnahme an Qualifizierung	.168**	.112*	.041	.087*	.148**
Entsprechende Kompetenz im Prätest	.585**	.419**	.507**	.534**	.378**
R <sup>2</sup> (korr.)	.418**	.188**	.277**	.294**	.197**

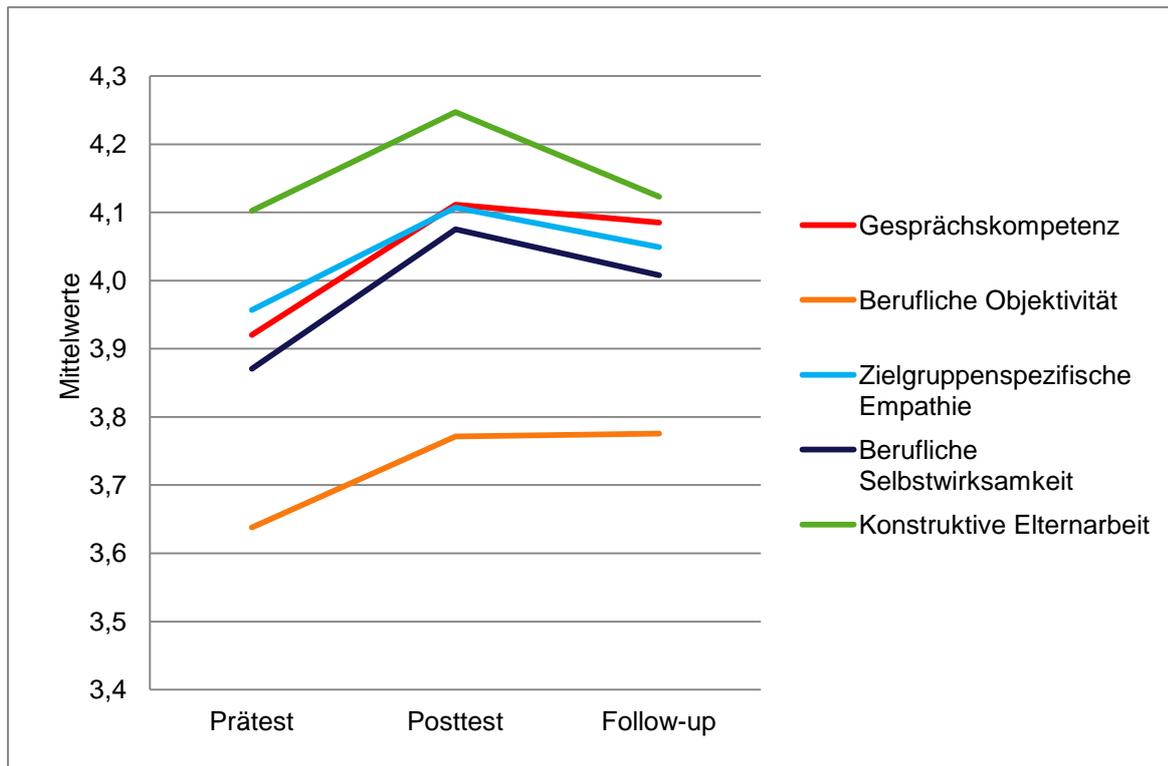
Quelle: Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Prä- und Posttest.

Anmerkungen. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , Berichtet werden standardisierte Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ), Einrichtungsarten dummy-kodiert; Referenzkategorie: Familienbildungsstätten. Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben ( $n = 449-450$ ).

Auch für die Kompetenzbereiche wurden zur Überprüfung der Nachhaltigkeit in einem letzten Schritt die Mittelwertverläufe der Interventionsgruppe über alle drei Messzeitpunkte analysiert (vgl. Abbildung 6.2). Ohne Berücksichtigung der Kontrollvariablen schätzten sich die Qualifizierungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in allen fünf Kompetenzbereichen – also auch in ihrer beruflichen Objektivität – nach der Qualifizierung signifikant besser ein als zuvor (*Berufliche Selbstwirksamkeit*  $F(2,652) = 42.57, p < .01, \eta^2 = .113$ , *Gesprächskompetenz*  $F(2,666) = 22.90, p < .01, \eta^2 = .064$ , *Berufliche Objektivität*  $F(2,654) = 15.38, p < .01, \eta^2 = .044$ , *Zielgruppenspezifische Empathie*  $F(2,670) = 13.29, p < .01, \eta^2 = .038$ , *Konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern*  $F(2,654) = 12.89, p < .01, \eta^2 = .037$ ). **Diese Kompetenzsteigerung blieb bezüglich der beruflichen Objektivität und der Gesprächskompetenz auch im Follow-up stabil.**

Die Mittelwerte der anderen drei Kompetenzbereiche sanken ähnlich wie bei den oben besprochenen Kenntnissen signifikant vom Posttest zur Follow-up-Befragung. **Die Einschätzung zur konstruktiven Zusammenarbeit mit Eltern fiel sogar bis auf das Ausgangsniveau zurück. Die berufliche Selbstwirksamkeit sowie die zielgruppenspezifische Empathie pendelten sich zwischen dem Ausgangsniveau und den Werten unmittelbar nach der Qualifizierung ein.** Mit Ausnahme der beruflichen Selbstwirksamkeit ( $\eta^2 = .113$ ) waren die Effektstärken zwar relativ gering ( $\eta^2$  liegt zwischen .037 und .064), dennoch kann somit in vier der fünf Kompetenzbereichen eine nachhaltige signifikante Verbesserung durch die Qualifizierung konstatiert werden.

**Abbildung 6.2: Berichtete Kompetenzen der Qualifizierungsteilnehmenden zu allen drei Erhebungszeitpunkten**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest-Posttest-Follow-up,  $n = 334-336$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 trifft eher zu – 5 trifft voll und ganz zu.

Insbesondere der Zugewinn an Gesprächskompetenz ist – neben dem Zuwachs an Wissen bezüglich Beratungsformen und -techniken – von nicht zu unterschätzendem Wert, da ein Großteil der direkten Zusammenarbeit mit Eltern aus Kommunikation besteht. Für diese Gespräche, sei es in Form von organisierten Elternabenden, Einzelgesprächen mit den Eltern oder sogenannten Tür-und-Angel-Gesprächen, fühlten sich die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter nun besser vorbereitet. Geschätzt wurde unter anderem, durch die Qualifizierung „*ganz unterschiedliche Werkzeuge mit an die Hand zu kriegen*“ (Schulsozialarbeiterin), um in den zahlreichen Kommunikationssituationen auf vielfältige Gesprächsstrategien zurückgreifen zu können. Diese Kompetenz blieb auch im Follow-up ebenso stark ausgeprägt, wie unmittelbar nach der Qualifizierung. Dadurch fühlten sich die Fachkräfte insgesamt auch sicherer in ihrer Arbeit.

*„Alle Kolleginnen haben eigentlich gesagt, dass sie es so empfinden wie ich, dass sie sich sicherer fühlen, dass sie jetzt auch wirklich eine Vorstellung haben: ‚Wie mache ich denn so ein Gespräch?‘“* (Erzieherin in einem kommunalen Bildungsbüro)

Und auch wenn die Mittelwerte im Bereich konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern ein halbes Jahr nach der Qualifizierung wieder auf demselben Level wie zuvor lagen, zeigt ein Blick auf Abbildung 6.2, dass hier sehr hohe Kompetenzwerte berichtet wurden. Insgesamt schätzten sich die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in diesem Kompetenzbereich am stärksten ein.

**Auch die berichteten Kompetenzen konnten also in vier von fünf Bereichen durch die Qualifizierung verbessert werden. Die positiven Entwicklungen lassen sich jedoch nicht durchgängig über die Zeit aufrechterhalten.** Dies mag unter anderem daran liegen, dass Kompetenzen weitaus komplexer sind als Kenntnisse und eine nachhaltige Steigerung auf längerfristig begleitete Lernprozesse in der Praxis (z.B. mit regelmäßiger Supervision) und noch stärker unterstützende Rahmenbedingungen angewiesen ist.

### 6.3 Einschätzung der Praxisrelevanz der Qualifizierungsinhalte

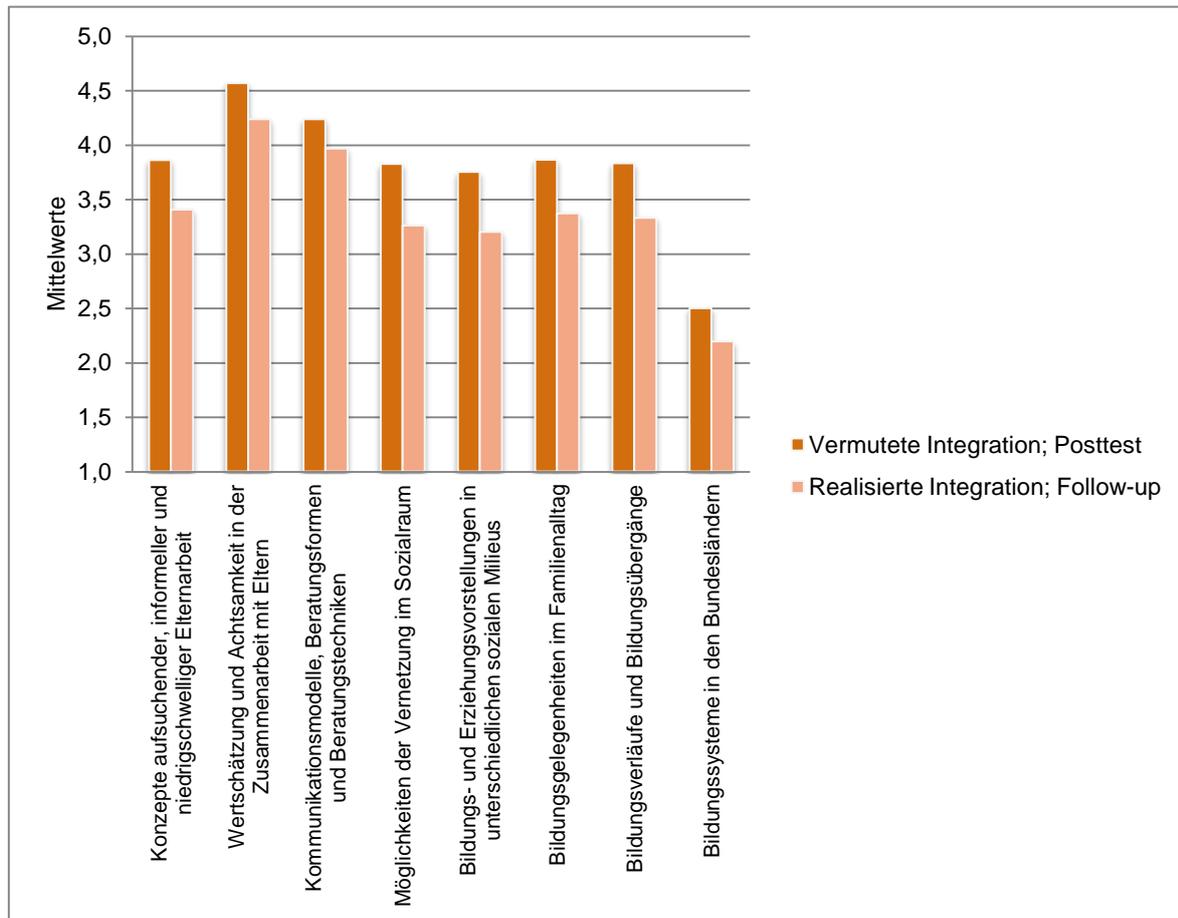
Die bisher berichteten Befunde legen nahe, dass die Qualifizierung zur Kenntnis- und Kompetenzsteigerung bei den Fachkräften beitrug. Offen blieb dabei jedoch, inwieweit die verbesserten Kenntnisse auch tatsächlich in der Praxis Anwendung fanden.

Hierzu wurden die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter unmittelbar nach der Qualifizierung gefragt, was sie glauben, wie viel sie von dem Gelernten in den acht Kenntnisbereichen in ihrem Arbeitsalltag anwenden werden können. In der Follow-up-Befragung wurden sie dann gebeten anzugeben, wie viel des in der Qualifizierung Gelernten sie tatsächlich in den Arbeitsalltag integrieren konnten. Abbildung 6.3 zeigt die Verteilung der Mittelwerte der acht Kenntnisbereiche über die beiden Erhebungszeitpunkte.

**Mit einer Ausnahme planten die Fachkräfte direkt nach Abschluss der Qualifizierung, viel bis sehr viel der Qualifizierungsinhalte in die Praxis zu integrieren.** Lediglich beim Wissen über Bildungssysteme in den Bundesländern sahen die Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter wenige Anknüpfungspunkte in ihrem Arbeitsalltag. Die oben berichteten eher geringen Kenntnisse in diesem Bereich sind somit relativ gut zu verkraften.

Der Unterschied zwischen der vermuteten Integration in die Praxis und der tatsächlich realisierten ist in allen acht Bereichen signifikant. **Ein halbes Jahr später mussten die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter feststellen, dass sie nicht so viel wie vermutet in ihrer täglichen Arbeit tatsächlich anwendeten bzw. vielleicht anwenden konnten.**

**Abbildung 6.3: Vermutete und realisierte Integration der Qualifizierungsinhalte in den Arbeitsalltag**

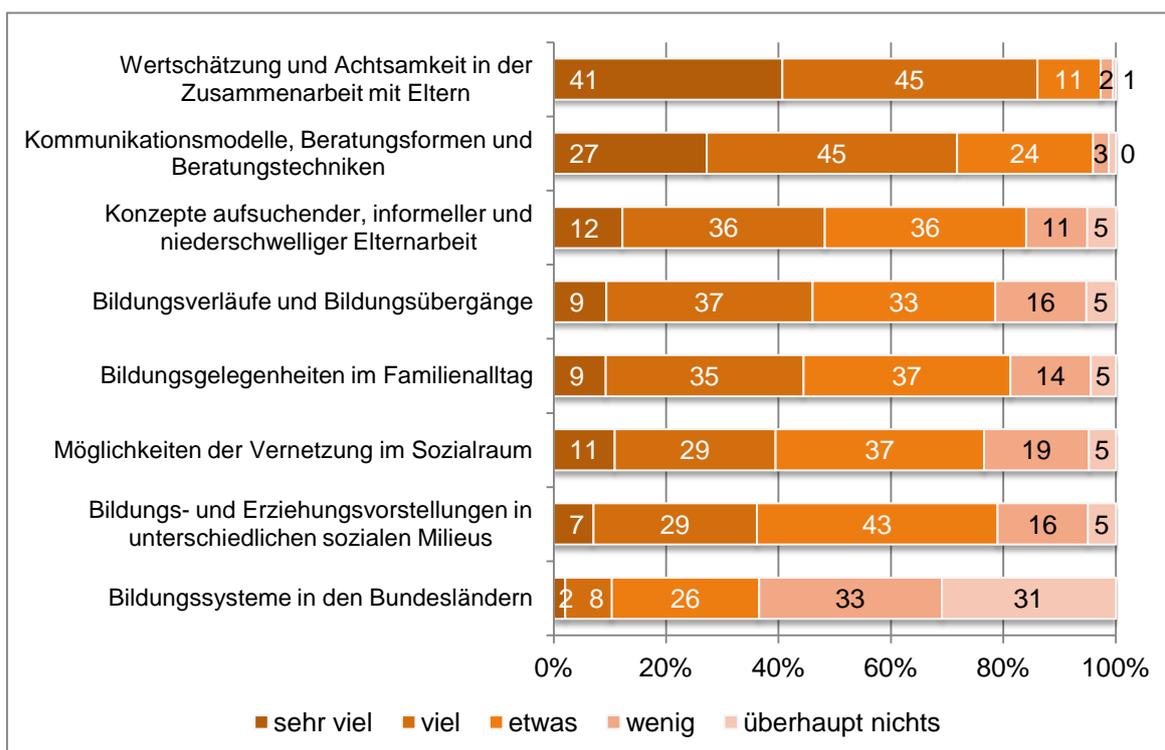


Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Posttest-Follow-up,  $n = 317-327$ .

*Anmerkungen.* Zum Posttest lautete die Frage: „Wie viel von dem, was Sie in der Qualifizierung gelernt haben, werden Sie in Ihren Arbeitsalltag integrieren können?“, zum Follow-up lautete die Frage: „Wie viel von dem, was Sie in der Qualifizierung zu diesen Themen gelernt haben, haben Sie in Ihren Arbeitsalltag integriert?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 überhaupt nichts – 2 wenig – 3 etwas – 4 viel – 5 sehr viel.

Im Detail zeigten die rückblickenden Angaben aus der Follow-up-Befragung, dass das Wissen um Wertschätzung und Achtsamkeit in der Zusammenarbeit mit Eltern am stärksten umgesetzt werden konnte (vgl. Abbildung 6.4). 86 Prozent der Befragten gaben an, viel bis sehr viel von diesen Kenntnissen in die tägliche Arbeit integriert zu haben, gefolgt von Kenntnissen zu Kommunikationsmodellen, Beratungsformen und -techniken (72 %). Auch das Wissen um niedrigschwellige Zugänge, Bildungsverläufe und Bildungsübergänge sowie Bildungsgelegenheiten im Familienalltag konnte von knapp der Hälfte der Befragten häufig in die Praxis getragen werden. Gerade bei den Bildungsthemen zeigte sich aber auch, dass rund jede bzw. jeder Fünfte (21 bzw. 19 %) wenig bis überhaupt nichts des Gelernten in der Arbeit anwenden konnte. Auch die vermittelten Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum konnten von 24 Prozent der Teilnehmenden wenig bis gar nicht in den Arbeitsalltag integriert werden.

**Abbildung 6.4: Realisierte Integration der Qualifizierungsinhalte in den Arbeitsalltag**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Follow-up-Befragung, n = 421-429.

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie viel von dem, was Sie in der Qualifizierung zu diesen Themen gelernt haben, haben Sie in Ihren Arbeitsalltag integriert?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 überhaupt nichts – 2 wenig – 3 etwas – 4 viel – 5 sehr viel. Aufgrund von Rundungen summieren sich die Anteilswerte nicht immer auf 100 Prozent.

Wie viel des Gelernten in der Arbeit tatsächlich angewendet werden kann, könnte unter anderem davon abhängig sein, wie die Arbeitsaufgaben im Detail ausgestaltet sind. Um dies so weit wie möglich zu berücksichtigen, wurde deshalb zusätzlich untersucht, ob sich die Integration der Qualifizierungsinhalte zwischen Fachkräften mit oder ohne Leitungsposition bzw. je nach Einrichtungsart, in der die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter arbeiteten, unterschieden.

Hinsichtlich einer Führungsrolle zeigten sich Unterschiede in den Themenbereichen Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum, Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen sozialen Milieus sowie Bildungsverläufe und Bildungsübergänge. Bei allen drei Bereichen gaben Fachkräfte mit Führungsposition signifikant häufiger an, viel von dem Gelernten in den Arbeitsalltag integriert zu haben. Für die Vernetzungsmöglichkeiten liegt dies auf der Hand, denn für den Aufbau von Netzwerken und Kooperationen sind vermutlich vor allem die Einrichtungsleitungen gefragt. Warum auch in den anderen beiden Bereichen die Führungskräfte mehr integrieren konnten, muss an dieser Stelle offen bleiben.

In vier der acht Bereiche zeigten sich auch Unterschiede in der realisierten Integration je nach Einrichtungsart. Beide Formen der Kindertagesstätten ebenso wie Familienzentren konnten mehr zu Konzepten aufsuchender, informeller und niedrigschwelliger Elternarbeit in ihre alltägliche Arbeit integrieren als Fachkräfte aus Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen wie beispielsweise SPFHs. Dies könnte daran liegen, dass gerade in

Kindertagesstätten die Eltern ohnehin jeden Tag ein und ausgehen, was letztlich die ideale Grundlage für informelle Gespräche und niedrigschwellige Zugänge bietet.

**Sowohl bei den Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum als auch bezüglich Bildungsverläufen und Bildungsübergängen sowie Bildungsgelegenheiten im Familienalltag konnten die Fachkräfte aus Kindertagesstätten, die sich Richtung Familienzentrum entwickelten, mehr umsetzen als viele ihrer Kolleginnen und Kollegen insbesondere aus Kindertagesstätten, Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen.** Das Wissen um Bildungsgelegenheiten im Familienalltag konnten daneben auch Fachkräfte aus Familienzentren häufiger in den Arbeitsalltag integrieren. Dies deutet darauf hin, dass insbesondere die Einrichtungen, die sich im Wandel befinden, noch mehr von der Qualifizierung in die Praxis tragen können. Da hier insgesamt neue Strukturen und Handlungsweisen entstehen, bietet dieser Umbruch offenbar die besten Möglichkeiten, um aus gewohnten Handlungsroutinen auszubrechen und neues Wissen in die Arbeit hineinzutragen. Gerade bei bildungsrelevanten Themen und der Netzwerkarbeit scheint dies der Fall zu sein.

Insgesamt konnten die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter also viel von dem Gelernten in ihren Arbeitsalltag integrieren, wobei sich der realisierte Transfer in die Praxis teilweise je nach Position der Fachkräfte und der Einrichtungsart, in der sie tätig waren, unterschied.

Welchen weiteren Einfluss die Qualifizierung auf den Arbeitsalltag der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter hatte, wie sich die Zugänge zu den Familien änderten und ob die Zielgruppen des Bundesprogramms nach der Qualifizierung besser erreicht wurden, aber auch welche förderlichen und hemmenden Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit mit Eltern identifiziert werden konnten, ist Teil des folgenden Kapitels.

## 7 Inwieweit trug die Qualifizierung zu Veränderungen in der beruflichen Praxis der Fachkräfte bei?

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit sich in Folge der Qualifizierung die Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern verändert (hat) und wie nachhaltig diese Veränderung ist. Entwickeln die Fachkräfte zum Beispiel neue niedrigschwellige Zugänge zu Eltern? Erreichen sie die Zielgruppen des Bundesprogramms besser als zuvor? Inwieweit beraten und begleiten sie die Eltern rund um die Bildungsbelange der Kinder? Welche relevanten Hindernisse treten beim Praxistransfer auf und unter welchen institutionellen Bedingungen kann die Elternbegleitung gelingen?

Zunächst wird dargestellt, wie die Fachkräfte ihre Aufgaben als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter verstehen (Abschnitt 7.1). Im Anschluss wird untersucht, mit welchen Zugängen die Fachkräfte Eltern ansprechen (Abschnitt 7.2) und inwieweit sie damit die Zielgruppen des Bundesprogramms erreichen (Abschnitt 7.3). Der darauf folgende Abschnitt befasst sich mit Form und Inhalt der Zusammenarbeit mit Eltern, d.h. mit den Angeboten, die die Fachkräfte unterbreiten, und den Themen, über die sie mit den Eltern sprechen (Abschnitt 7.4). Abschließend wird auf erleichternde und erschwerende Bedingungen der Arbeit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter eingegangen (Abschnitt 7.5).

### 7.1 Verständnis der Aufgaben von Elternbegleitung

Das Bundesprogramm sieht vor, dass die Fachkräfte die Elternbegleitung in den Einrichtungen, in denen sie bereits tätig sind, umsetzen und etablieren. Entsprechend gestaltet sich das Tätigkeitsprofil der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter je nach Arbeitskontext unterschiedlich. Eine Voraussetzung für den gelingenden Praxistransfer ist, dass die Fachkräfte die Ziele des Bundesprogramms verstehen und für sich adaptieren.

In der Evaluation wurden die Fachkräfte zu allen drei Erhebungszeitpunkten nach ihren Vorstellungen befragt, was ihre Aufgaben als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter sind. Dazu wurden entlang der in den Leitlinien des Bundesprogramms beschriebenen Aufgaben der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter (BMFSFJ 2011a, S. 2) zwölf Items formuliert, denen die Befragten auf einer fünfstufigen Skala zustimmen oder die sie ablehnen konnten. Im Prätest wurden die erwarteten *künftigen* Aufgaben als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter erfragt, im Posttest und Follow-up die *gegenwärtigen* Aufgaben. In der Kontrollgruppe wurden mit gleichem Wortlaut Fragen zum Verständnis der eigenen Aufgaben als „Fachkraft“ gestellt.

Für die Auswertung wurden die zwölf Items mit Hilfe von Faktorenanalysen zu vier unterschiedlichen Aufgabenbereichen zusammengefasst (vgl. Tabellen B.1 bis B.4 im Anhang):

- Der Aufgabenbereich *Bildungsbegleitung der Eltern und Kinder* zielt vor allem darauf, Eltern für die Bedeutung früher Bildung zu sensibilisieren und ihnen Anregungen zur Förderung ihrer Kinder zu vermitteln. Ein Beispielim lautet: „Meine Aufgabe als Elternbegleiter/in ist es, Eltern zu zeigen, wie sie Bildungsgelegenheiten für ihr Kind im Alltag erkennen.“ Weitere Aufgaben, die in diesem Zusammenhang genannt werden, sind: „mit Eltern über geeignete Schulformen für ihr Kind zu sprechen“, als Fachkraft „Begabungen der Kinder zu erkennen und zu fördern“, „den regelmäßigen Kontakt zwischen Eltern und Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen aktiv zu unterstützen“ sowie „Eltern,

deren Kinder einen besonderen Förderbedarf haben, an geeignete andere Dienste zu vermitteln“.

- Der Aufgabenbereich *Vernetzung mit anderen Fachkräften* umfasst zwei Items, zum einen die Vernetzung mit „Fachkräften aus Kitas, Schulen, Ämtern und Bildungseinrichtungen“, zum anderen die Aufgabe, „mir neue Zugänge zu bildungsfernen Familien zu erschließen“. Dass beide Aufgaben zusammen auf einem Faktor laden, könnte darauf hindeuten, dass Vernetzung auch als Möglichkeit zur Erschließung schwererer erreichbarer Zielgruppen gesehen wird.
- Der Aufgabenbereich *Stärkung der Eltern* umfasst neben der Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern die Aufgabe, „Eltern in der Bewältigung ihres Alltags zu unterstützen“.
- Zum Aufgabenbereich *Gestaltung aufsuchender Zugänge* zählen schließlich, „Eltern an ihren bevorzugten Treffpunkten z.B. auf Spielplätzen aufzusuchen“ und – als Beispiel für neue mediale Zugangswege mit geringen Eintrittsbarrieren – „mit Eltern über Social Media (z.B. Facebook, Twitter) zu kommunizieren“.

Tabelle 7.1 zeigt die deskriptiven Ergebnisse für das Verständnis dieser Aufgabenbereiche im Prätest. Auffällig ist zunächst die hohe Zustimmung aller befragten Fachkräfte zu den Aufgabenbereichen *Bildungsbegleitung*, *Vernetzung* und *Stärkung der Eltern* (Mittelwerte zwischen 4.0 und 4.4 auf einer fünfstufigen Skala), während *aufsuchende Zugänge* seltener als eigene Aufgabe wahrgenommen bzw. erwartet wurden. **Im Vergleich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe zeigte sich, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter die *Bildungsbegleitung der Eltern und Kinder*, die *Vernetzung mit anderen Fachkräften* sowie *aufsuchende Zugänge* signifikant stärker als ihre (künftigen) Aufgaben ansahen als Fachkräfte ohne diese Qualifizierung ( $p < .01$ ). Dies könnte bedeuten, dass sich die Fachkräfte, die an der Qualifizierung teilnahmen, bereits im Vorfeld stärker mit den im Bundesprogramm avisierten Zielen und Aufgaben der Elternbegleitung identifizierten als Fachkräfte, die nicht teilnahmen.**

Das Aufgabenverständnis der künftigen Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter unterschied sich teilweise statistisch signifikant je nach Einrichtungskontext. So sahen die Fachkräfte aus Familienbildungseinrichtungen die *Bildungsbegleitung der Eltern* seltener als (künftige) Aufgabe an als Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen (beide Formen) oder aus anderen Einrichtungen (z.B. Beratungsstellen, SPFH, Vereine). Auch die *Vernetzung* wurde von Fachkräften aus Familienbildungseinrichtungen seltener als Aufgabe der Elternbegleitung erwartet, im Vergleich zu Fachkräften aus Familienzentren sowie zu Fachkräften aus Kindertagesstätten, die sich in Richtung Familienzentrum entwickeln. Demgegenüber nahmen Fachkräfte aus herkömmlichen Kindertagesstätten *aufsuchende Zugänge* seltener als (künftige) Aufgabe wahr als Fachkräfte aus allen anderen Einrichtungsarten. Zu berücksichtigen ist, dass Erzieherinnen und Erzieher in Kitas in der Regel wenig Möglichkeiten zu aufsuchender Arbeit haben. Unter Kontrolle von Qualifikation, Berufserfahrung und Leitungsfunktion erwies sich dieser Unterschied allerdings nicht mehr als signifikant. Das heißt, für das Aufgabenverständnis bezüglich aufsuchender Zugänge scheint der Einrichtungskontext nur bedingt relevant zu sein. Die Aufgabe, *Eltern zu stärken*, wurde von allen Fachkräften etwa gleich häufig erwartet, das heißt, hier waren keine statistisch signifikanten Unterschiede nach Einrichtungsart feststellbar.

**Tabelle 7.1: Deskriptive Statistiken zum Verständnis der Aufgaben von Elternbegleitung im Prätest**

	Variable	Mittelwert	SD	Min	Max	N
Interventions-Gruppe						
	Bildungsbegleitung	4.34	.58	1.17	5.00	608
	Vernetzung	4.41	.65	1.00	5.00	608
	Stärkung der Eltern	4.35	.70	1.00	5.00	608
	Aufsuchende Zugänge	2.39	.88	1.00	5.00	608
Kontrollgruppe						
	Bildungsbegleitung	4.05	.72	1.83	5.00	148
	Vernetzung	4.04	.97	1.00	5.00	148
	Stärkung der Eltern	4.37	.79	1.00	5.00	148
	Aufsuchende Zugänge	1.79	.81	1.00	4.00	148

Quelle: Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Prätest.

*Anmerkungen.* Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Meine Aufgabe als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter (bzw. Fachkraft) wird sein (ist es), ...“. Fünfstufige Antwortskala: 1 stimme überhaupt nicht zu – 2 stimme eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 stimme eher zu – 5 stimme voll und ganz zu.

Um zu prüfen, inwieweit die Teilnahme an der Qualifizierung zu Veränderungen im Aufgabenverständnis der Fachkräfte beitrug, wurden multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Dabei wurden andere mögliche Prädiktoren des Aufgabenverständnisses wie Qualifikation, Berufserfahrung, Leitungsposition und Einrichtungsart sowie das Vorverständnis der Fachkräfte (Zustimmung zu den künftigen Aufgabenbereichen im Prätest) mit überprüft (vgl. Tabelle 7.2). Unter Kontrolle dieser Prädiktoren zeigte sich ein statistisch signifikanter, allerdings schwacher positiver Effekt der Qualifizierung auf die Wahrnehmung des Aufgabenbereichs *Vernetzung mit anderen Fachkräften* im Posttest. Bei den anderen Aufgabenbereichen ließ sich kein Einfluss der Qualifizierung feststellen.

**Tabelle 7.2: Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage des Verständnisses der Aufgaben von Elternbegleitung im Posttest**

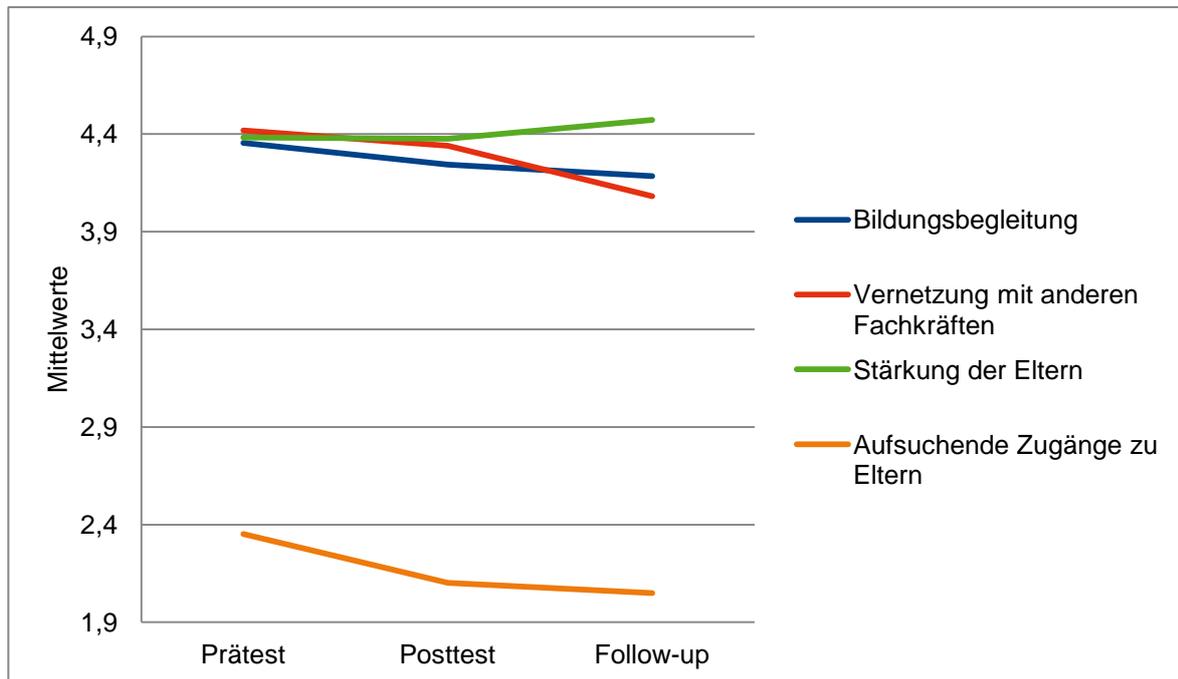
Prädiktor	Bildungs- begleitung	Vernetzung	Stärkung der Eltern	Aufsuchende Zugänge
Modell 1				
Pädagogisches Studium	-.070	.045	.013	.003
Berufserfahrung	.059	-.020	.097	-.106*
Leitungsposition	.080	.050	.040	.001
Kita auf dem Weg zum Familienzentrum	.391**	.283**	-.039	.025
Kita	.224**	.102	-.167*	-.063
Familienzentrum	.291**	.236**	-.041	.147
Andere Einrichtungen	.267**	.137	-.055	.099
R <sup>2</sup> (korr.)	.060**	.020*	.015	.034**
Modell 2				
Pädagogisches Studium	-.025	.019	.004	-.008
Berufserfahrung	.048	-.007	.017	-.097*
Leitungsposition	.085*	.038	.061	.058
Kita auf dem Weg zum Familienzentrum	.241**	.133	-.012	.009
Kita	.095	.037	-.135	-.053
Familienzentrum	.189**	.100	-.042	.092
Andere Einrichtungen	.152*	.049	-.019	.088
Teilnahme an Qualifizierung	.055	.089*	.026	.017
Entsprechendes Verständnis der Aufgaben im Prätest	.456**	.402**	.381**	.435**
R <sup>2</sup> (korr.)	.270**	.189**	.154**	.221**

Quelle: Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Posttest,  $n = 450-451$ .

*Anmerkungen.* Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Meine Aufgabe als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter (bzw. Fachkraft) ist es, ...“. Fünfstufige Antwortskala: 1 stimme überhaupt nicht zu – 2 stimme eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 stimme eher zu – 5 stimme voll und ganz zu. Einrichtungsarten dummy-kodiert; Referenzkategorie: Familienbildungsstätten. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

Mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung wurde untersucht, inwieweit sich das Aufgabenverständnis der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter über die drei Erhebungszeitpunkte verändert hat (vgl. Abbildung 7.1). Dabei ergab sich, dass die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter mit zeitlichem Abstand zur Qualifizierung sowohl *aufsuchende Zugänge* als auch die *Bildungsbegleitung der Eltern und Kinder* und die *Vernetzung mit anderen Fachkräften* seltener als eigene Aufgabe wahrnahmen als vor und unmittelbar nach der Qualifizierung. Die Zustimmung zu diesen drei Aufgabenbereichen nahm vom Prätest zum Follow-up signifikant ab (*Aufsuchende Zugänge*  $F(2,648) = 21.00, p < .01, \eta_p^2 = .061$ , *Bildungsbegleitung*  $F(2,650) = 15.08, p < .01, \eta_p^2 = .044$ , *Vernetzung*  $F(2,648) = 35.71, p < .01, \eta_p^2 = .099$ ). Dagegen nahm die Zustimmung zum Aufgabenbereich *Stärkung der Eltern* geringfügig, aber statistisch signifikant zu ( $F(2,650) = 3.78, p < .05, \eta_p^2 = .012$ ). **Ein rundes halbes Jahr nach der Qualifizierung zeigte sich also eine leichte Schwerpunktverschiebung im Selbstverständnis der Aufgaben als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter. Die Aufgabe, Eltern zu stärken – d.h. die Erziehungskompetenz der Eltern zu fördern und sie in ihrer Alltagsbewältigung zu unterstützen –, wurde nun von den Fachkräften am stärksten als eigene Aufgabe verstanden. Die anderen Aufgabenbereiche, vor allem die *Vernetzung mit anderen Fachkräften*, verloren demgegenüber etwas an Bedeutung.** Zu berücksichtigen ist, dass die Zustimmung zu allen Aufgabenbereichen von Beginn an sehr hoch war (vgl. oben) und die Aufgaben nach einem halben Jahr Praxiserfahrung wahrscheinlich realistischer eingeschätzt wurden als vor und unmittelbar nach der Qualifizierung.

**Abbildung 7.1: Verständnis der Aufgaben von Elternbegleitung zu allen drei Erhebungszeitpunkten**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest-Posttest-Follow-up,  $n = 326$ .

*Anmerkungen.* Dargestellt sind die Mittelwerte einer einfaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung. Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die zu allen drei Erhebungszeitpunkten teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Meine Aufgabe als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter (bzw. Fachkraft) ist es, ...“. Fünfstufige Antwortskala: 1 stimme überhaupt nicht zu – 2 stimme eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 stimme eher zu – 5 stimme voll und ganz zu.

Unterschiedliche Entwicklungen je nach Einrichtungsart zeigten sich in Bezug auf den Aufgabenbereich *Bildungsbegleitung* (Interaktionseffekt zwischen Einrichtungsart und Messzeitpunkt  $F(8,580) = 2.41, p < .05, \eta_p^2 = .032$ ). Die Zustimmung der Fachkräfte in Kindertagesstätten nahm hier vom Prätest zum Follow-up am meisten ab, während die Zustimmung der Fachkräfte in Kindertagesstätten, die sich auf dem Weg zum Familienzentrum befanden, am wenigsten sank. Dies könnte ein Hinweis auf unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen zur Umsetzung der Bildungsbegleitung in den Kindertagesstätten sein.

## 7.2 Zugänge zu Eltern

Die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter sollen gemäß den Programmrichtlinien „aufsuchende, zielgruppenorientierte, niedrigschwellige Angebote (...) zur Bildungsbegleitung von Familien in Zusammenarbeit und sozialraumbezogener Vernetzung mit anderen eltern- und kindbezogenen Einrichtungen (...) entwickeln“ (BMFSFJ 2011a, S. 2) Die Begriffe „aufsuchend“ und „niedrigschwellig“ werden in der Fachliteratur unterschiedlich definiert. Bspw. kann „aufsuchend“ auf Hausbesuche oder andere mobile Angebote bezogen werden oder auch auf Angebote an Orten, die von den Familien ohnehin besucht werden, z.B. Kitas (Sterzing u.a. 2011). „Niedrigschwellig“ meint in diesem Zusammenhang die

Einbettung der Angebote in die Lebenswelt der adressierten Familien (Mengel/Oberndorfer 2004). Allgemein geht es darum, zielgruppenspezifische Hemmschwellen beim Zugang zur Familienbildung zu antizipieren und abzubauen. Dies betrifft den Erstkontakt, die konkrete Ausgestaltung des Angebots und die Sicherung der Anschlussfähigkeit der Angebote. Buchebner-Ferstl u.a. (2011, S. 21) nennen als Kriterien für Niedrigschwelligkeit die „Verortung im unmittelbaren Lebensumfeld der Familie, keine strengen Vorgaben bezüglich Teilnahmebedingungen, möglichst kostenneutral für die NutzerInnen und flexibel in der Wahl der Themen“. Sturzenhecker (2009) kritisiert den Begriff Niedrigschwelligkeit und stellt ihm das Konzept der „Gastfreundlichkeit“ gegenüber. Andere Autorinnen und Autoren sprechen ähnlich von einem „Klima des Willkommenseins“ (Sacher 2012), einer „Atmosphäre des Willkommenseins und der Integration“ (Fröhlich-Gildhoff 2013), einer „Kultur der Anerkennung“ (Lanfranchi/Burgener Woeffray 2013) oder der „dialogischen Haltung“ (Tschöpe-Scheffler 2013) in der Ansprache und Zusammenarbeit mit Eltern. Speziell bei sozial benachteiligten und risikobehafteten Familien werden diese achtsamen, wertschätzenden Haltungen als entscheidend angesehen, ebenso die räumliche Nähe der Angebote.

Im Folgenden werden die Zugänge betrachtet, mit denen die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter ihre Zielgruppen (erstmalig) erreichen: Wie machen die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter auf Angebote der Familienbildung und -beratung aufmerksam, und wie motivieren sie Eltern zur Teilnahme an diesen Angeboten? Dabei lassen sich Zugänge und Angebote nicht eindeutig trennen, da viele offene Angebote, z.B. Nachbarschaftsfeste oder Elterncafés, als Türöffner für die Ansprache von Familien dienen.<sup>22</sup>

Tabelle 7.3 zeigt fünf unterschiedliche Arten von Zugängen zu Eltern, die in den Onlinebefragungen der Fachkräfte erhoben wurden. Bei zwei dieser Zugänge handelt es sich um Skalen, die aus mehreren Antwortitems gebildet wurden (vgl. Tabellen C.1 und C.2 im Anhang):

- Die Skala *Persönliche Ansprache* umfasst sowohl „turnusmäßige Gespräche mit Eltern (z.B. Entwicklungsgespräche, Elternabende)“ als auch das aktive Zugehen auf Eltern innerhalb der eigenen Einrichtung. Dazu zählen die „Bitte um ein Gespräch“ und die Ansprache der Eltern „bei einer günstigen Gelegenheit“.
- Die Skala *Ansprache über Medien* beinhaltet das Auslegen von Flyern bei „Ärzten und anderen Beratungs- und Bildungseinrichtungen“ sowie das Betreiben einer Homepage oder eines Blogs „mit Informationen, die Eltern interessieren“.

Wie aus Tabelle 7.3 hervorgeht, erreichten die Fachkräfte die Eltern vor Beginn der Qualifizierung hauptsächlich durch persönliche Ansprache oder dadurch, dass die Eltern mit einem Anliegen auf sie zukamen. Ebenfalls verbreitet war, dass Eltern von Kolleginnen und Kollegen oder von anderen Einrichtungen an die Fachkräfte vermittelt wurden. Die Ansprache über Medien sowie das Aufsuchen der Eltern zuhause oder an öffentlichen Orten wurden demgegenüber weniger als Zugangswege genutzt. In der Interventions- und der Kontrollgruppe stellte sich das Bild ganz ähnlich dar, lediglich die Ansprache über Medien wurde in der Kontrollgruppe signifikant stärker genutzt als in der Interventionsgruppe ( $p < .01$ ).

---

22 In den Onlinebefragungen wurden Zugänge und Angebote getrennt erhoben und ausgewertet.

**Tabelle 7.3: Deskriptive Statistiken zu berichteten Zugängen zu Eltern im Prätest**

Variable	Mittelwert	SD	Min	Max	N
<b>Interventions-</b> <b>gruppe</b>					
Persönliche Ansprache	3.36	.67	1.00	4.00	601
„Die Eltern kommen mit einem Anliegen auf mich zu.“	3.33	.63	1.00	4.00	599
„Die Eltern werden von Kolleg/innen oder anderen Einrichtungen an mich verwiesen.“	2.64	.98	1.00	4.00	597
Ansprache über Medien	1.87	.93	1.00	4.00	598
„Ich suche die Eltern vor Ort auf, z.B. in ihrer Wohnung, auf dem Spielplatz oder beim Gemüsehändler.“	1.66	.90	1.00	4.00	594
<b>Kontrollgruppe</b>					
Persönliche Ansprache	3.24	.78	1.00	4.00	148
„Die Eltern kommen mit einem Anliegen auf mich zu.“	3.42	.63	1.00	4.00	147
„Die Eltern werden von Kolleg/innen oder anderen Einrichtungen an mich verwiesen.“	2.76	1.06	1.00	4.00	147
Ansprache über Medien	2.38	1.06	1.00	4.00	146
„Ich suche die Eltern vor Ort auf, z.B. in ihrer Wohnung, auf dem Spielplatz oder beim Gemüsehändler.“	1.68	.82	1.00	4.00	147

*Quelle:* Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Prätest.

*Anmerkungen.* Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wenn Sie an verschiedene Zugänge denken, um Eltern zu erreichen: Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“. Vierstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 trifft eher zu – 4 trifft voll und ganz zu.

Je nach Einrichtungsart, in der sie tätig waren, nutzten die Fachkräfte der Interventionsgruppe unterschiedliche Arten von Zugängen. Fachkräfte in Kindertagesstätten nannten vor allem die persönliche Ansprache der Eltern und dass Eltern mit einem Anliegen auf sie zukommen (Zustimmung zu den Einzelitems im Prätest über 94 %). Fachkräfte in Familienzentren zeichneten sich dadurch aus, dass sie alle Zugangswege mindestens durchschnittlich nutzten, überdurchschnittlich Medien (Homepage 45 % im Prätest, Auslage von Flyern 62 %) und die Ansprache der Eltern bei einer günstigen Gelegenheit (92 %). Darüber hinaus gaben sie überdurchschnittlich häufig an, dass Eltern von anderen Kolleginnen und Kollegen oder Einrichtungen an sie verwiesen werden (68 %). Fachkräfte in Familienbildungsstätten nannten nur die Auslage von Flyern überdurchschnittlich (57 %), die anderen Zugänge unterdurchschnittlich. Fachkräfte in anderen Einrichtungen gaben am häufigsten von allen Gruppen an, dass Eltern an sie verwiesen werden (72 %) und dass sie die Eltern vor Ort aufsuchen (38 %).<sup>23</sup> Zu berücksichtigen ist, dass in dieser Kategorie der anderen Einrichtungen auch diejenigen Fachkräfte zusammengefasst wurden, die im Bereich der ambulanten Erziehungshilfen, der ambulanten Jugendhilfe oder der aufsuchenden Frühen Hilfen tätig waren.<sup>24</sup> Das erklärt den relativ hohen Anteil an aufsuchenden Zugängen. Bemerkenswert ist, dass insgesamt 58 Prozent der Fachkräfte im Prätest angaben, dass Eltern durch Kolleginnen und Kollegen oder andere Einrichtungen an sie verwiesen werden. Dies kann als Hinweis auf die gute Vernetzung innerhalb der eigenen Einrichtung und im Sozialraum interpretiert werden. Aus den qualitativen Interviews ging hervor, dass ein kleiner Teil der Eltern auch durch Auflagen des Jugendamtes beispielsweise zur Teilnahme an Elternkursen oder Eltern-Kind-Gruppen an die Fachkräfte vermittelt wird.

Ein Einfluss der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter auf die Veränderung der berichteten Zugänge zu Eltern unter Kontrolle anderer möglicher Prädiktoren konnte in den Regressionsanalysen nicht nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 7.4). Allerdings ist davon auszugehen, dass Veränderungen der beruflichen Praxis in der Regel nicht unmittelbar nach der Qualifizierung sichtbar werden, sondern erst mit einem größeren zeitlichen Abstand.

---

23 Im Durchschnitt gaben 15 Prozent der Befragten an, dass sie die Eltern vor Ort aufsuchen.

24 Der Anteil dieser Fachkräfte lässt sich nicht exakt beziffern, da die Angaben der Befragten zum Teil keine Differenzierung zulassen.

**Tabelle 7.4: Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der berichteten Zugänge zu Eltern im Posttest**

Variable	Persönliche Ansprache	Eltern kommen mit Anliegen	Eltern werden verwiesen	Ansprache über Medien	Aufsuchen der Eltern vor Ort
<b>Modell 1</b>					
Pädagogisches Studium	-.161**	-.057	.027	.026	.064
Berufserfahrung	.138**	.063	.048	.074	.116*
Leitungsposition	.095*	.116*	.225**	.129**	.012
Kita auf dem Weg zum Familienzentrum	.464**	.029	-.044	-.279**	.130
Kita	.354**	.035	-.133	-.271**	.001
Familienzentrum	.296**	-.008	.066	.067	.243**
Andere Einrichtungen	.190*	.050	.114	-.009	.356**
R <sup>2</sup> (korr.)	.203**	.013	.080**	.116**	.103**
<b>Modell 2</b>					
Pädagogisches Studium	-.079	-.026	-.015	-.004	.021
Berufserfahrung	.124**	-.001	.033	.057	.073
Leitungsposition	.044	.076	.121**	-.002	.030
Kita auf dem Weg zum Familienzentrum	.099	-.044	-.079	-.064	.185*
Kita	.085	-.014	-.100	-.064	.041
Familienzentrum	.099	-.065	.012	.050	.222**
Andere Einrichtungen	.067	-.021	.013	.047	.193**
Teilnahme an Qualifizierung	-.012	.001	.044	-.020	.023
Entsprechende Zugänge im Prätest	.545**	.378**	.406**	.625**	.608**
R <sup>2</sup> (korr.)	.416**	.143**	.220**	.448**	.428**

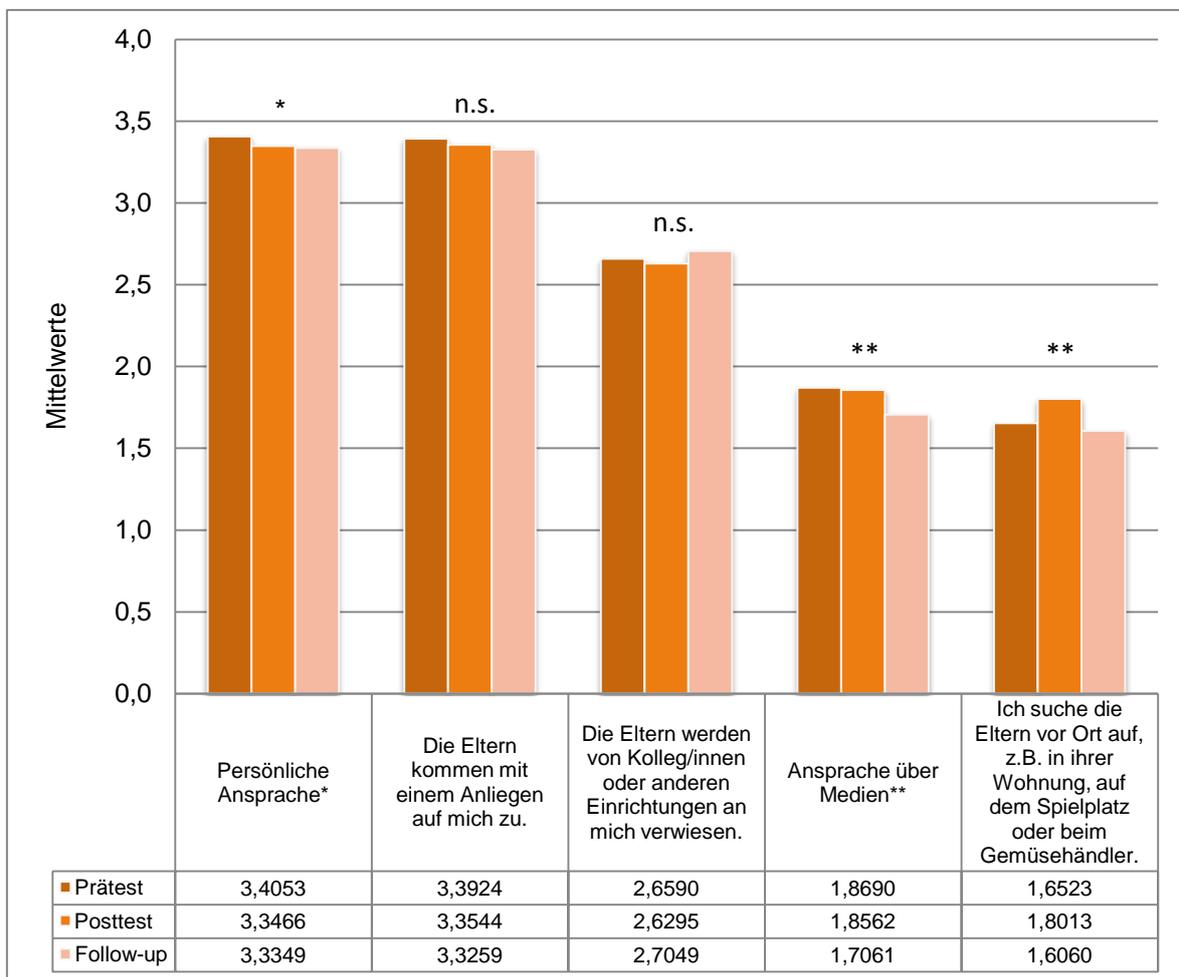
Quelle: Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Posttest,  $n = 443-453$ .

*Anmerkungen.* Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wenn Sie an verschiedene Zugänge denken, um Eltern zu erreichen: Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“. Vierstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 trifft eher zu – 4 trifft voll und ganz zu.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

Die indirekte Veränderungsmessung über alle drei Erhebungszeitpunkte ergab, dass die berichteten Zugänge über persönliche Ansprache ( $F(2,628) = 3.15, p < .05, \eta^2 = .010$ ) sowie über Medien ( $F(2,624) = 7.69, p < .01, \eta_p^2 = .024$ ) vom Prätest zum Follow-up hin geringfügig abnahmen (vgl. Abbildung 7.2). Das heißt, diese beiden Zugänge wurden von den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern nach eigenen Angaben tendenziell weniger genutzt. Das Aufsuchen der Eltern vor Ort nahm vom Prätest zum Posttest zu und sank zum Follow-up wieder auf das Ausgangsniveau ab ( $F(2,602) = 9.45, p < .01, \eta_p^2 = .030$ ). **Dies könnte darauf hindeuten, dass in der Qualifizierung Interesse an der Erprobung aufsuchender Zugänge geweckt wurde, sich die Umsetzung in der Praxis aber schwieriger gestaltete. Zu berücksichtigen ist, dass viele Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in Kindertagesstätten arbeiteten und gar nicht die Möglichkeit hatten, aufsuchende Elternarbeit zu leisten.**

**Abbildung 7.2: Berichtete Zugänge zu Eltern zu allen drei Erhebungszeitpunkten**



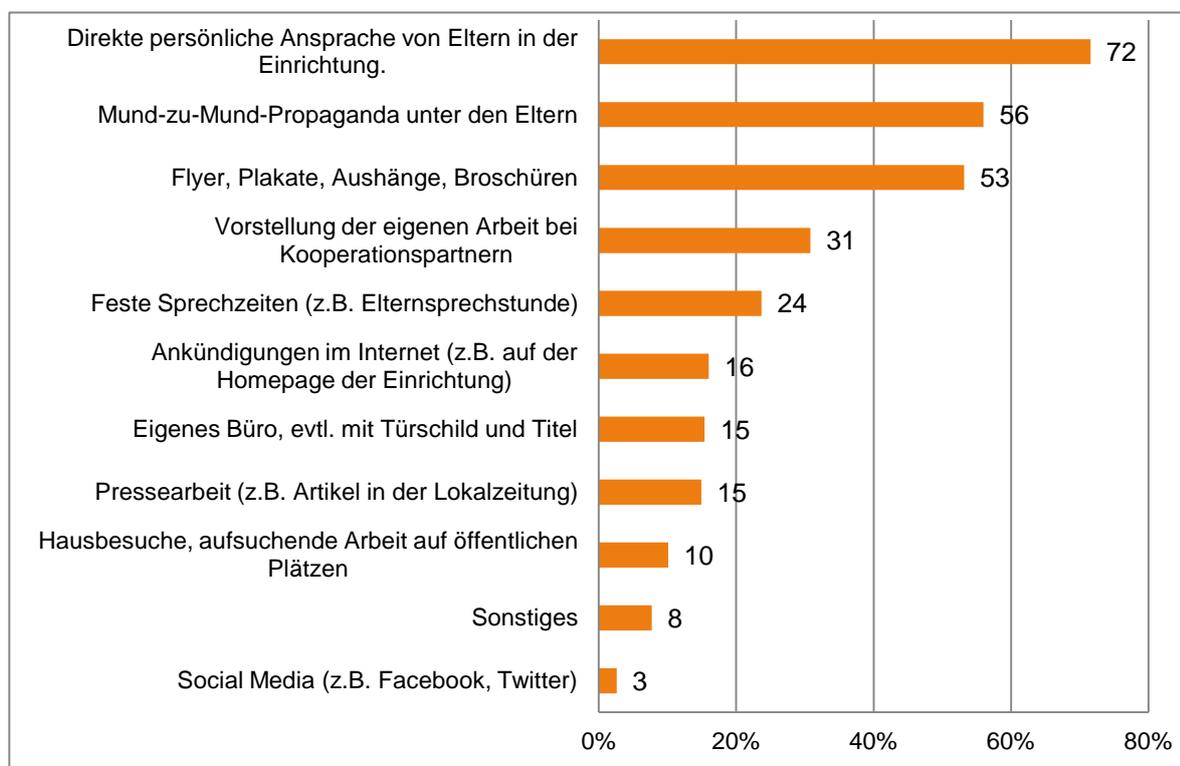
Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest-Posttest-Follow-up,  $n = 302-316$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wenn Sie an verschiedene Zugänge denken, um Eltern zu erreichen, wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“. Vierstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 trifft eher zu – 4 trifft voll und ganz zu.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , *n.s.* = nicht signifikant.

Da die Antworten der Befragten im Zeitvergleich durch gestiegene Ansprüche an eigenes Handeln verzerrt sein können, wurde in der Evaluation neben der indirekten Veränderungsmessung auch die direkte Veränderungsmessung eingesetzt. Im Follow-up wurden die Fachkräfte gebeten, retrospektiv einzuschätzen, welche Zugänge sie nach der Qualifizierung stärker, gleich stark oder weniger stark nutzen als vorher und welche Zugänge neu hinzugekommen sind. Abbildung 7.3 zeigt zunächst, auf welche Weise die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter die Eltern auf ihre Angebote aufmerksam machen. Am häufigsten nannten die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter die direkte persönliche Ansprache der Eltern in der Einrichtung (72 %), die Mund-zu-Mund-Propaganda unter den Eltern (56 %) und die Öffentlichkeitsarbeit mit Druckmedien (Flyer, Plakate, Aushänge, Broschüren) (52 %). Am wenigsten wurden Social Media genannt (3 %).

**Abbildung 7.3: Berichtete Zugänge zu Eltern im Follow-up in Prozent**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Follow-up,  $n = 455$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie machen Sie Eltern auf Ihre Angebote aufmerksam? (Mehrfachantworten möglich)“.

**Über ein Drittel der genannten Zugänge (35 %) wurden nach Einschätzung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter nach der Qualifizierung stärker genutzt als zuvor, weitere 7 Prozent der Zugänge waren neu hinzugekommen.**<sup>25</sup>

Von den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern, die die direkte persönliche Ansprache von Eltern in der Einrichtung nutzten (72 % der Fachkräfte bzw.  $n = 319$ ), gaben

<sup>25</sup> Die Prozentangaben beziehen sich in diesem Fall auf die Anzahl der Nennungen von Zugängen ( $n = 1218$ ), nicht auf die Anzahl der Befragten.

49 Prozent an, dass sie diesen Zugang stärker oder neu nutzten.<sup>26</sup> Die größte subjektiv wahrgenommene Veränderung ergab sich bei der Vorstellung der eigenen Arbeit bei Kooperationspartnern: Von den Fachkräften, die ihre Arbeit bei Kooperationspartnern vorstellten (31 % der Fachkräfte bzw.  $n = 136$ ), gaben 57 Prozent an, dass sie diese Möglichkeit stärker oder neu nutzten – vermutlich auch, um die Elternbegleitung im Sozialraum bekannt zu machen. Die geringste wahrgenommene Veränderung bezog sich auf die Pressearbeit. Hier nannten 25 Prozent der Fachkräfte, die Pressearbeit machen, dass dieser Zugang stärker oder neu eingesetzt wurde.

### *Qualitative Befunde*

Die Frage, wie Eltern – insbesondere mit anderem kulturellen Hintergrund oder aus sozial schwachen Familien – besser als bisher erreicht und in die Zusammenarbeit mit den Fachkräften eingebunden werden können, nahm in den qualitativen Interviews (und den Fokusgruppen) breiten Raum ein. Als herausfordernd wurde nicht nur die Motivierung der Eltern zur Teilnahme an Bildungsangeboten gesehen, sondern insbesondere auch die Aufrechterhaltung der Motivation und die längerfristige Bindung der Eltern an die Einrichtung (Aufbau stabiler Erziehungs- oder Bildungspartnerschaften). Dies entspricht der Unterscheidung zwischen der notwendigen Überwindung von „Zugangshürden“ und „Zielerreichungshürden“ in der Zusammenarbeit mit Eltern (vgl. Sterzing u.a. 2011). Einige Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter machten die Erfahrung, dass sie Eltern zunächst erfolgreich zur Teilnahme bspw. an einem Elterncafé oder einem Elternkurs gewinnen konnten, diese aber nach einigen Besuchen das Angebot wieder verließen.

Die Angebote und Zugänge, die die Fachkräfte vor diesem Hintergrund entwickelten und weiterhin entwickeln, sind vielfältig und kreativ. Zwei Arten von Zugängen zu Eltern scheinen besonders erfolgversprechend zu sein und wurden von den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern nach Abschluss der Qualifizierung subjektiv gezielter genutzt als zuvor: **Zum einen wurden die Eltern in den Einrichtungen, die sie besuchen, direkt angesprochen, beispielsweise in Form der regelmäßigen Begrüßung am Eingang oder – scheinbar beiläufiger – Tür-und-Angel-Gespräche. Fachkräfte, die in Familienbildungsstätten oder Familienzentren arbeiteten, suchten die Eltern vermehrt in Kindertageseinrichtungen auf, um auf ihre Angebote aufmerksam zu machen.** „Das war eben unser Ansatzpunkt“, erläuterte z.B. die Mitarbeiterin eines Jugend- und Familienzentrums. „Dort sind die Eltern, da gehen wir hin; wenn sie nicht in unser Zentrum hier hinter kommen, gehen wir zu den Eltern vor Ort.“

**Zum anderen wurden die Eltern niedrigschwellig über offene, unverbindliche Angebote wie z.B. Eltern- und Mütter-Cafés, Elternfrühstück, Eltern-Kind-Kochkurse, Ausflüge und interkulturelle Feste erreicht.** Solche Angebote dienen als „Türöffner“, mit denen Eltern für Bildungsbelange ihrer Kinder sensibilisiert und zur Teilnahme an Bildungsangeboten motiviert werden können. Teils erfüllen sie auch eigenständige Funktionen, indem sie einen regen Erfahrungsaustausch unter den Eltern ermöglichen und so zur Vernetzung und Selbsthilfe beitragen.

Insgesamt bestätigte sich, was auch aus anderen Studien bekannt ist: Von besonderer Bedeutung für die Elternansprache ist die Haltung, mit der die Fachkräfte den Eltern begegnen (vgl. u.a. Fröhlich-Gildhoff 2013; Viernickel u.a. 2013; Tschöpe-Scheffler 2013). Dort, wo die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter offen und unvoreingenommen,

---

26 Aufgrund der teilweise geringen Fallzahlen wurden die Antwortoptionen „wird stärker genutzt“ und „ist neu hinzugekommen“ zusammengefasst.

wertschätzend und aktiv auf Eltern zugehen, schaffen sie eine „Atmosphäre des Willkommenseins und der Integration“ (Fröhlich-Gildhoff 2013, S. 12), in der sich eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen lässt. Auf dieser Grundlage können sich Eltern mit ihren Freuden und Sorgen öffnen sowie Rat und Anregungen von Fachkräften und anderen Eltern aufgreifen.

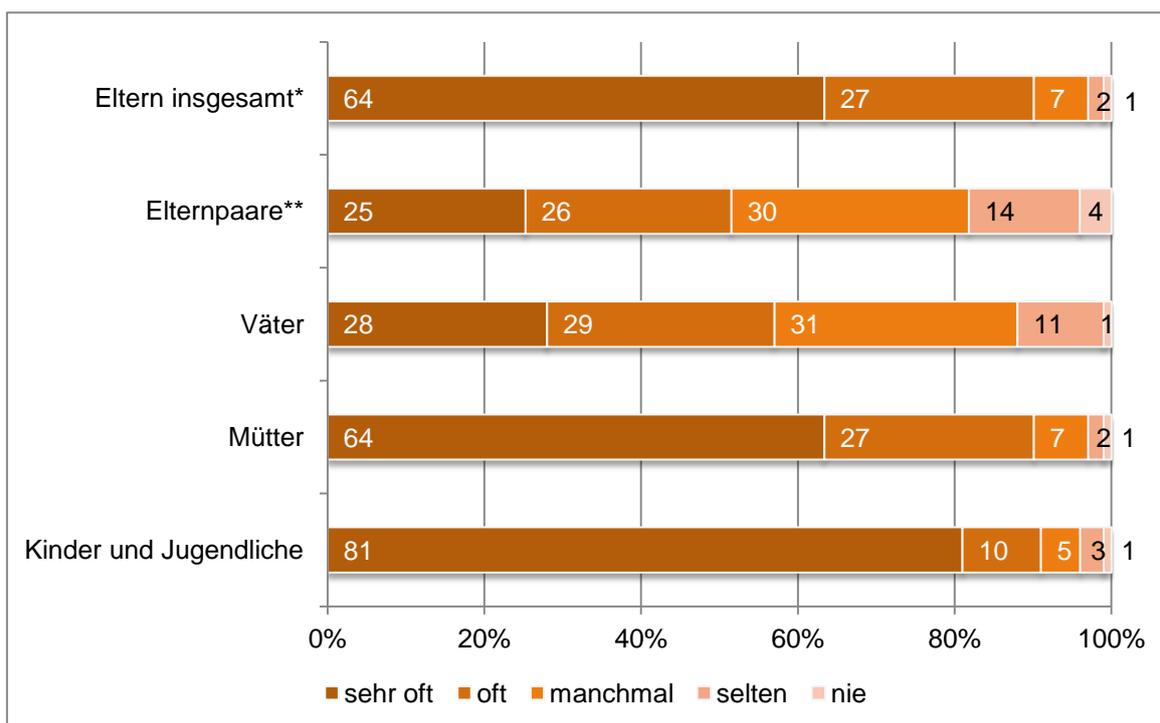
Entscheidend für eine gelungene Elternansprache sind, wie eine Elternbegleiterin ausführte, die „vielen kleinen Gesten“, beispielsweise die kulturell adäquate Begrüßungsform, wenn man mit Familien mit anderem kulturellen Hintergrund zusammenarbeitet. Eine Elternbegleiterin erzählt, wie sie vermeintlich „schwierig“ zu erreichende Eltern in der Bring- und Abholsituation in der Kindertageseinrichtung anspricht:

*„Ich versuche, wenigstens das erste Gespräch zu suchen. Auf dem Spielplatz oder wenn dann mal der Papa kommt, dann sagt man: ‚Na, jetzt will der Kleine Fußball spielen, habt ihr noch ein bisschen Zeit?‘ Also dann versucht man, auf diese lockere Art ins Gespräch zu kommen, also noch gar nicht auf Bildung oder irgendwie sowas einzugehen. Und wenn ich dann den Kontakt oder den Zugang erst mal habe, auf so eine lockere, unverbindliche Art und Weise, dann fällt es oft leichter. Also die Kinder, die rufen dann schon nach einer Woche ‚Ja hallo‘, wenn man gerade mal das Gelände betritt, und dann ist es auch wieder ein Stück weit leichter, an die Eltern ranzukommen in dem Moment. Weil man dann anders ins Gespräch kommt, sei es über die schicke Mütze oder über die neue Frisur, die das Kind gerade hat. Da sind Eltern in dem Moment ja auch stolz darauf, wenn das Kind mal ein Lob bekommt. Dann kommt man manchmal gut ins Gespräch, manchmal auch nicht, und dann kann man versuchen, mal einen Handzettel, auf dem konkret ein Bildungsangebot für Eltern draufsteht, in die Hand zu drücken und zu sagen: ‚Ihr seid herzlich eingeladen, es gibt auch Kaffee und Kuchen.‘ (...) Dass alle Eltern kommen, das wäre fast zu schön, um wahr zu sein. Aber ich sage immer, ich freue mich immer über jeden Einzelnen. Das ist das A und O. Wenn man bei fünf Kindern oder Familien schon zweien geholfen hat, also dann ist da schon ganz viel passiert.“ (Leiterin des Familientreffs in einer Kindertagesstätte)*

### 7.3 Zusammenarbeit mit den Zielgruppen des Bundesprogramms

Neun von zehn Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern arbeiteten nach eigenen Angaben oft oder sehr oft mit Eltern zusammen, dieser Anteil blieb über die drei Erhebungszeitpunkte stabil (Prättest 91 %, Posttest 93 %, Follow-up 92 %). Wie Abbildung 7.4 am Beispiel des Prättests zeigt, arbeiteten die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter überwiegend mit Müttern zusammen. Über die Hälfte erreichte aber auch Väter und Elternpaare. Bedingt durch den hohen Anteil an Fachkräften aus Kindertagesstätten arbeiteten die meisten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter auch sehr oft mit Kindern und Jugendlichen zusammen. Dieser Anteil sank jedoch etwas im Zeitverlauf ( $p < .05$ ), sodass sich die Relation in der Häufigkeit des Kontakts zu Eltern (insgesamt) oder Kindern und Jugendlichen veränderte. Arbeiteten zum Zeitpunkt des Prättests, d.h. vor Beginn der Qualifizierung, noch 27 Prozent der Fachkräfte häufiger mit Kindern und Jugendlichen als mit Eltern, so sank dieser Anteil zum Follow-up auf 24 Prozent. Umgekehrt stieg der Anteil der Fachkräfte, die häufiger mit Eltern als mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, von 13 auf 19 Prozent. Die Mehrheit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter arbeitete gleich häufig mit Eltern und Kindern und Jugendlichen (Prä- und Posttest 60 %, Follow-up 57 %).

**Abbildung 7.4: Berichtete Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern im Prätest in Prozent**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 1023-1070$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie häufig arbeiten Sie mit folgenden Personengruppen?“. Fünfstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 manchmal – 4 oft – 5 sehr oft. \* Mütter, Väter und Elternpaare zusammengefasst. \*\* einschl. Stief- und Adoptivelternpaaren.

Im Rahmen des Bundesprogramms sollten insbesondere Familien erreicht werden, die bisher wenig Zugang zu herkömmlichen institutionellen Bildungsangeboten haben. Dazu gehören Familien mit Migrationshintergrund<sup>27</sup>, bildungsferne Familien und Familien in Einkommensarmut. Wie Tabelle 7.5 verdeutlicht, **arbeiteten die Elterbegleiterinnen und Elterbegleiter nach eigenen Angaben bereits vor Beginn der Qualifizierung signifikant häufiger mit diesen Zielgruppen zusammen als die Fachkräfte aus der Kontrollgruppe ( $p < .01$ )**. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass nur Bewerberinnen und Bewerber zur Qualifizierung zugelassen wurden, die in räumlicher Nähe zu einer „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“ tätig waren. Diese Schwerpunkt-Kitas werden überdurchschnittlich häufig von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund sowie aus sozial benachteiligten Familien besucht.

<sup>27</sup> Dies gilt in erster Linie für Familien mit Migrationshintergrund, die im Familienalltag nicht Deutsch sprechen. In der standardisierten Befragung wurde allgemein nach der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund gefragt.

**Tabelle 7.5: Deskriptive Statistiken zur Häufigkeit der Zusammenarbeit mit den Zielgruppen des Bundesprogramms im Prätest**

	Variable	Mittelwert	SD	Min	Max	N
Interventions-						
	Interventions-					
	gruppe					
	Familien mit Migrations-	3.79	1.15	1.00	5.00	607
	hintergrund					
	Bildungsferne Familien	3.74	1.09	1.00	5.00	605
	Familien in Einkommens-	3.70	1.13	1.00	5.00	607
	armut					
Kontrollgruppe						
	Familien mit Migrations-	3.43	1.14	1.00	5.00	152
	hintergrund					
	Bildungsferne Familien	3.32	1.10	1.00	5.00	148
	Familien in Einkommens-	3.24	1.13	1.00	5.00	147
	armut					

*Quelle:* Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Prätest.

*Anmerkung:* Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wie häufig arbeiten Sie mit folgenden Personengruppen?“. Fünfstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 manchmal – 4 oft – 5 sehr oft.

Fachkräfte der Interventionsgruppe in Familienzentren arbeiteten überdurchschnittlich oft oder sehr oft mit den drei Zielgruppen zusammen. Fachkräfte in Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen der Familienbildung erreichten alle drei Zielgruppen seltener als der Durchschnitt der Befragten. Fachkräfte in sonstigen Einrichtungen (z.B. SPFH, Beratungsstellen) arbeiteten überdurchschnittlich häufig mit bildungsfernen und einkommensarmen Familien zusammen. Familien mit Migrationshintergrund wurden von allen Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern, mit Ausnahme der Fachkräfte in Familienbildungseinrichtungen, gleich häufig erreicht.

Die Regressionsanalysen ergaben, dass die Qualifizierung einen geringen, signifikanten Einfluss auf die Veränderung der Häufigkeit der Zusammenarbeit mit einkommensarmen Familien hatte (vgl. Tabelle 7.6). Demnach wurden diese Familien nach der Qualifizierung tendenziell häufiger erreicht. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die Häufigkeit der Zusammenarbeit mit den Zielgruppen im Posttest nur erhoben wurde, wenn eine Veränderung angegeben wurde (Filterfrage). Für die Analysen wurde die Häufigkeit im Posttest daher neu berechnet. Die tatsächlichen Werte wurden dabei möglicherweise über- oder unterschätzt.

**Tabelle 7.6: Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der Häufigkeit der Zusammenarbeit mit den Zielgruppen des Bundesprogramms im Posttest**

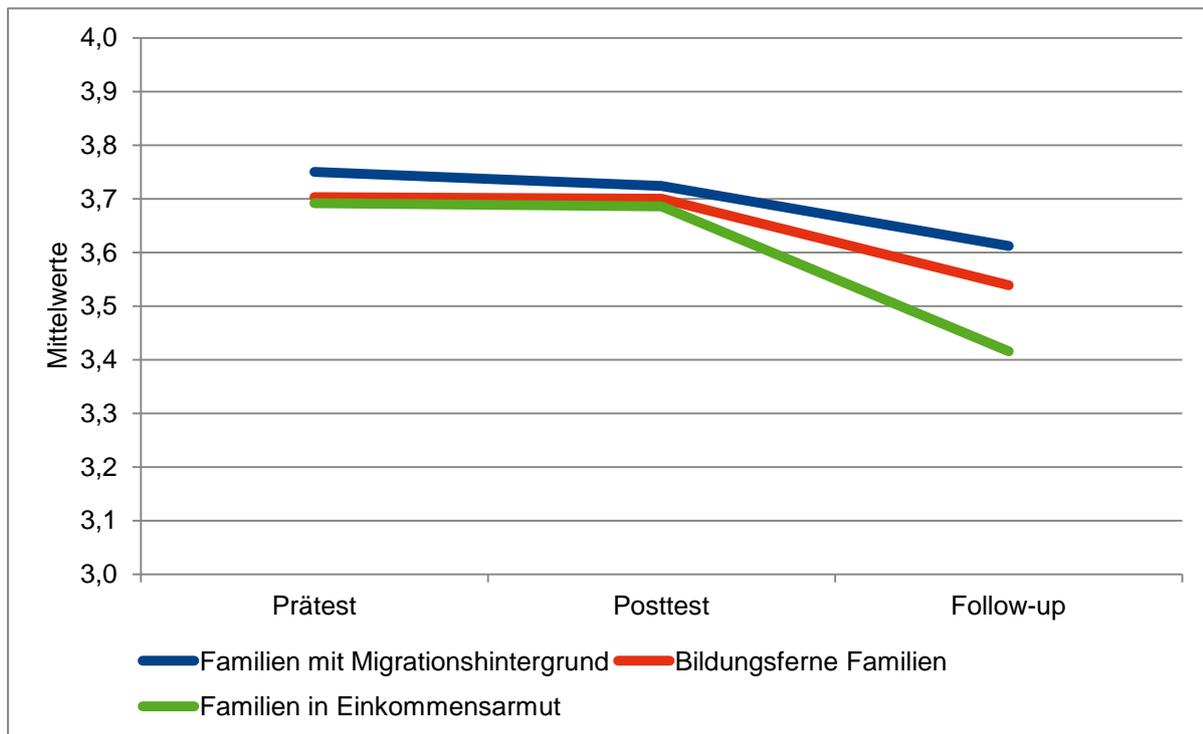
Variable	Familien mit Migrationshintergrund	Bildungsferne Familien	Familien in Einkommensarmut
<b>Modell 1</b>			
Pädagogisches Studium	-.019	.071	.059
Berufserfahrung	.094	.016	-.003
Leitungsposition	.002	-.003	.008
Kita auf dem Weg zum Familienzentrum	.249*	.182	.075
Kita	.091	.006	-.010
Familienzentrum	.259**	.239**	.217**
Andere Einrichtungen	.222**	.175*	.160
R <sup>2</sup> (korr.)	.032**	.037**	.038**
<b>Modell 2</b>			
Pädagogisches Studium	.023	.029	.025
Berufserfahrung	.043*	.052**	.037*
Leitungsposition	.001	-.002	.003
Kita auf dem Weg zum Familienzentrum	-.026	.015	-.025
Kita	-.031	-.001	-.011
Familienzentrum	-.003	.021	.025
Andere Einrichtungen	-.041	-.013	-.016
Teilnahme an Qualifizierung	-.007	.027	.047**
Entsprechende Zielgruppenerreichung im Prätest	.931**	.947**	.929**
R <sup>2</sup> (korr.)	.868**	.904**	.880**

Quelle: Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Posttest,  $n = 484-492$ .

Anmerkungen. Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wie häufig arbeiten Sie mit folgenden Personengruppen?“. Fünfstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 manchmal – 4 oft – 5 sehr oft. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

Zum Follow-up, d.h. etwa ein halbes Jahr nach Beendigung der Qualifizierung, nahm die berichtete Häufigkeit der Zusammenarbeit mit allen drei Zielgruppen ab (Familien mit Migrationshintergrund  $F(1,184) = 422.91, p < .01, \eta^2 = .020$ , Bildungsferne Familien  $F(6,190) = 5.50, p < .01, \eta^2 = .031$ , Familien in Einkommensarmut  $F(2,222) = 26.52, p < .01, \eta^2 = .072$ ) (vgl. Abbildung 7.5). Denkbar wäre, dass die Fachkräfte vor der Qualifizierung in höherem Maße sozial erwünscht antworteten und entsprechend die Häufigkeit der Zusammenarbeit mit den Zielgruppen zum Follow-up realistischer einschätzten. Ein Indiz dafür ist, dass die berichtete Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern insgesamt im Zeitverlauf stabil blieb (vgl. oben).

**Abbildung 7.5: Berichtete Häufigkeit der Zusammenarbeit mit den Zielgruppen des Bundesprogramms zu allen drei Erhebungszeitpunkten**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest-Posttest-Follow-up,  $n = 344-348$ .

*Anmerkungen.* Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prätest, Posttest und Follow-up teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wie häufig arbeiten Sie mit folgenden Personengruppen?“. Fünfstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 manchmal – 4 oft – 5 sehr oft.

Die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter wurden im Posttest und Follow-up zusätzlich gefragt, zu wie vielen Eltern und Kindern sie in der letzten Woche Kontakt hatten. Auch hier zeigte sich keine signifikante Veränderung vom Posttest zum Follow-up, weder bei der Anzahl der kontaktierten Eltern und Kinder insgesamt, noch bei der Anzahl der bildungsfernen und einkommensarmen Familien sowie der Familien mit Migrationshintergrund, zu denen die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter Kontakt hatten. Zum Posttest gab es auch keinen signifikanten Unterschied zur Kontrollgruppe. Dies spricht dafür, dass die Ratings zur Häufigkeit der Zusammenarbeit mit den Zielgruppen (vgl. Abbildung 7.5) Einschätzungsverzerrungen unterliegen. Offenbar reflektieren sie eher den gestiege-

nen Anspruch der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter an ihre Arbeit als die faktische Häufigkeit der Zusammenarbeit.

## 7.4 Form und Inhalt der Zusammenarbeit mit Eltern

Das Bundesprogramm zielt darauf ab, dass die qualifizierten Fachkräfte Bildungs- und Beratungsangebote etablieren, die die Bildungskompetenz der Eltern stärken und sie „frühzeitig und zielgruppengerecht für die Bildungsverläufe ihrer Kinder und die Übergänge im Bildungssystem“ sensibilisieren (BMFSFJ 2011a, S. 2). Wie die Evaluation zeigt, sprechen die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter die Eltern mit einem breiten Spektrum an Angeboten an.

### *Angebote zur Bildung, Beratung und Begleitung von Eltern*

In den Onlinebefragungen wurden die Fachkräfte unter anderem gefragt, wie häufig sie Angebote im Bereich der Familienbildung und -beratung durchführen. Dazu wurde ihnen eine Liste mit 17 Angebotsformen und einer offenen Antwortmöglichkeit vorgelegt. Für die Auswertung wurden die einzelnen Angebote mittels Faktorenanalysen zu zwei Gruppen von Angeboten zusammengefasst (vgl. Tabellen D.1 und D.2 im Anhang):

- Die erste Gruppe umfasst typische *Angebote der Familienbildung* wie sensu-motorische Angebote (z.B. Babymassage, PEKiP, DELFI), Erziehungskurse (z.B. Starke Eltern – Starke Kinder, Kess-erziehen, Elternführerschein), offene Treffs und Gesprächskreise, Eltern-Kind-Gruppen, einzelne Vorträge und andere Kurse.
- Die zweite Gruppe umfasst *Angebote der Beratung und Begleitung* von Eltern wie Einzelgespräche, die Einzel-, Paar- und Familienberatung, Hausbesuche sowie die Begleitung von Eltern zu Ämtern, Schulen oder Beratungseinrichtungen.
- *Eltern- und Informationsabende* wurden als eigenständige Angebotsform gesondert betrachtet.<sup>28</sup>

Wie aus Tabelle 7.7 hervorgeht, boten die Fachkräfte aus der Interventionsgruppe vor Beginn der Qualifizierung am häufigsten *Eltern- und Informationsabende* an, gefolgt von Angeboten der *Beratung und Begleitung* und Angeboten der *Familienbildung*. Die Fachkräfte der Kontrollgruppe boten alle Angebotsformen signifikant häufiger an ( $p < .01$ ). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass in der Kontrollgruppe anteilig mehr Fachkräfte in Familienbildungseinrichtungen und weniger Fachkräfte in Kindertagesstätten tätig waren als in der Interventionsgruppe.

---

28 Das Item lud in allen Analysen auf einem eigenen Faktor.

**Tabelle 7.7: Deskriptive Statistiken zur Häufigkeit von Bildungs- und Beratungsangeboten im Prätest**

	Variable	Mittelwert	SD	Min	Max	N
Interventionsgruppe						
	Familienbildung	2.11	.97	1.00	5.50	504
	Beratung und Begleitung	2.79	1.05	1.00	6.00	507
	Elternabend, Informationsabend	2.82	.81	1.00	6.00	498
Kontrollgruppe						
	Familienbildung	2.56	1.21	1.00	5.75	147
	Beratung und Begleitung	3.10	1.21	1.00	6.00	149
	Elternabend, Informationsabend	2.90	.79	1.00	6.00	144

Quelle: Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Prätest.

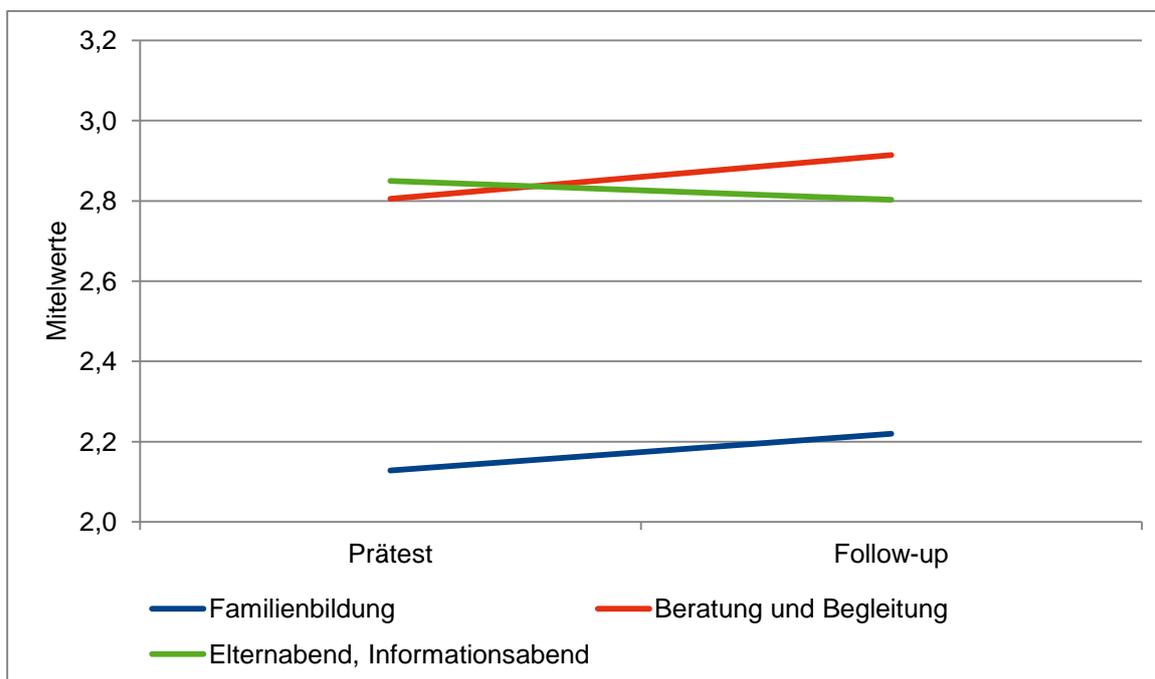
*Anmerkung:* Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prätest und Follow-up (Interventionsgruppe) bzw. an Prä- und Posttest (Kontrollgruppe) teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wie häufig führen Sie folgende Angebote in der Familienbildung und –beratung durch?“. Sechsstufige Antwortskala (rekodiert): 1 nie – 2 seltener – 3 viertel- oder halbjährlich – 4 monatlich – 5 wöchentlich – 6 (fast) täglich.

Fachkräfte in Familienbildungseinrichtungen sowie in Familienzentren führten erwartungsgemäß am häufigsten Angebote der *Familienbildung* durch, sowie auch *Eltern- und Informationsabende*. Angebote der *Beratung und Begleitung* wurden am häufigsten von Fachkräften aus anderen Einrichtungen (z.B. SPFH, Erziehungsberatung, Schulsozialarbeit) durchgeführt.

Die Effekte der Qualifizierung auf die Angebote der Fachkräfte ließen sich ausnahmsweise nicht mittels multipler Regressionen prüfen, da Interventions- und Kontrollgruppe zu unterschiedlichen Messzeitpunkten befragt wurden. In der Kontrollgruppe wurden die Angebote zum zweiten Messzeitpunkt im Posttest erhoben, in der Interventionsgruppe erst im Follow-up. Auf die Erhebung im Posttest wurde verzichtet, um die mit zunehmender Dauer der Befragung auftretenden Befragungsabbrüche zu vermeiden.

In der Interventionsgruppe zeigte sich vom Prätest zum Follow-up eine geringfügige Zunahme der Häufigkeit von Angeboten der *Familienbildung* ( $F(1,433) = 5.41, p < .05, \eta^2 = .012$ ) und der *Beratung und Begleitung* von Eltern ( $F(1,441) = 5.43, p < .05, \eta^2 = .012$ ) (vgl. Abbildung 7.6). Die Häufigkeit, mit der *Eltern- und Informationsabende* angeboten wurden, blieb dagegen stabil ( $F(1,425) = 1.44, n.s.$ ). In der Kontrollgruppe waren vom Prätest zum Posttest keine signifikanten Veränderungen bei den Angebotsformen zu beobachten. Obwohl beide Entwicklungen nicht direkt vergleichbar sind, könnte dies ein Indiz sein, dass die Qualifizierung bei den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern zusätzliche Bildungs- und Beratungsangebote angeregt hat.

**Abbildung 7.6: Berichtete Häufigkeit von Bildungs- und Beratungsangeboten im Prätest und Follow-up**



Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest-Follow-up,  $n = 426-442$ .

*Anmerkungen.* Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prätest und Follow-up teilgenommen haben. „Wie häufig führen Sie folgende Angebote in der Familienbildung und –beratung durch?“. Sechsstufige Antwortskala (rekodiert): 1 nie – 2 seltener – 3 viertel- oder halbjährlich – 4 monatlich – 5 wöchentlich – 6 (fast) täglich.

#### *Gesprächsthemen mit Eltern*

Inwieweit kamen nun in den Angeboten der Fachkräfte Aspekte und Themen der Bildungsbegleitung zur Sprache? Welche anderen Anliegen der Eltern griffen die Fachkräfte auf? Einen Hinweis darauf geben die Themen, die die Fachkräfte mit den Eltern besprachen. In der Evaluation wurden 14 einschlägige Gesprächsthemen in Elterngesprächen erhoben, die faktorenanalytisch zu vier Themenbereichen zusammengefasst wurden (vgl. Tabellen E.1 bis E.4 im Anhang):

- Der Themenbereich *Bildung und Lernen* beinhaltet, wie Eltern ihren Kindern eine anregende Lernumgebung schaffen können und wie Kinder selbstgesteuert lernen können. Des Weiteren kommen in diesem Kontext die Einschulung und der Übergang auf eine weiterführende Schule zu Sprache. Schließlich geht es um den Umgang mit Lernschwierigkeiten sowie mit sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten des Kindes. Insgesamt steht die Entwicklung und Förderung der Kinder im Fokus.
- Der Themenbereich *Allgemeine Lebensbewältigung* zielt eher auf Fragen und Probleme der Erwachsenen. Dazu gehören das Thema Vereinbarkeit von Familie und Beruf, der Umgang mit familiären Belastungen (z.B. Trennung, Gewalt, Armut) und die Hilfestellung bei Anträgen z.B. auf Kindergeld, Wohn-

geld und andere sozialstaatliche Leistungen. Hinzu kommt das Thema sinnvolle Mediennutzung.

- Im Themenbereich *Übergang Familie–Kita* geht es um eine für das Kind förderliche außerfamiliale Betreuung, die Eingewöhnung in die Kinderkrippe oder den Kindergarten sowie Gespräche über den Entwicklungsstand des Kindes.
- Der Themenbereich *Sprachförderung* umfasst die Unterstützung mehrsprachigen Aufwachsens sowie Fragen bei Defiziten in der deutschen Sprache.

Tabelle 7.8 gibt einen Überblick über die Häufigkeit der Gesprächsthemen zum Zeitpunkt des Prätests, d.h. vor Beginn der Qualifizierung. Am häufigsten sprachen die Fachkräfte mit den Eltern über das Thema *Übergang Familie–Kita*. Auch der Themenbereich *Bildung und Lernen* wurde bereits relativ oft angesprochen. Das Thema *Sprachförderung* wurde von den künftigen Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern signifikant häufiger angesprochen als von den Fachkräften der Kontrollgruppe ( $p < .01$ ). Dies dürfte wieder auf die Anbindung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern an die Schwerpunkt-Kitas zurückzuführen sein. Bei den anderen Themen bestanden keine signifikanten Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe.

**Tabelle 7.8: Deskriptive Statistiken zur Häufigkeit von Gesprächsthemen in Elterngesprächen im Prätest**

	Variable	Mittelwert	SD	Min	Max	N
Interventionsgruppe						
	Bildung und Lernen	3.13	.62	1.00	4.00	601
	Allgemeine Lebensbewältigung	2.67	.64	1.00	4.00	600
	Übergang Familie–Kita	3.26	.63	1.00	4.00	601
	Sprachförderung	2.85	.88	1.00	4.00	599
Kontrollgruppe						
	Bildung und Lernen	3.12	.65	1.00	4.00	147
	Allgemeine Lebensbewältigung	2.75	.64	1.25	4.00	147
	Übergang Familie–Kita	3.36	.59	1.33	4.00	147
	Sprachförderung	2.68	.90	1.00	4.00	147

Quelle: Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Prätest.

*Anmerkungen.* Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wie häufig sprechen Sie mit Eltern über ...“. Vierstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 gelegentlich – 4 häufig.

Nach den Ergebnissen der Regressionsanalysen hatte die Qualifizierung einen signifikanten positiven Einfluss auf die Veränderung (der Häufigkeit) in den Themenbereiche *Bildung und Lernen*, *Allgemeine Lebensbewältigung* und *Sprachförderung* (vgl. Tabelle 7.9). Diese Themen wurden im Vergleich zur Kontrollgruppe nach der Qualifizierung häufiger thematisiert als vor der Qualifizierung. Dies galt insbesondere für Fachkräfte mit längerer Berufserfahrung sowie – beim Thema *Bildung und Lernen* – für Fachkräfte in Leitungspositionen.

**Tabelle 7.9: Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der Häufigkeit von Gesprächsthemen in Elterngesprächen im Posttest**

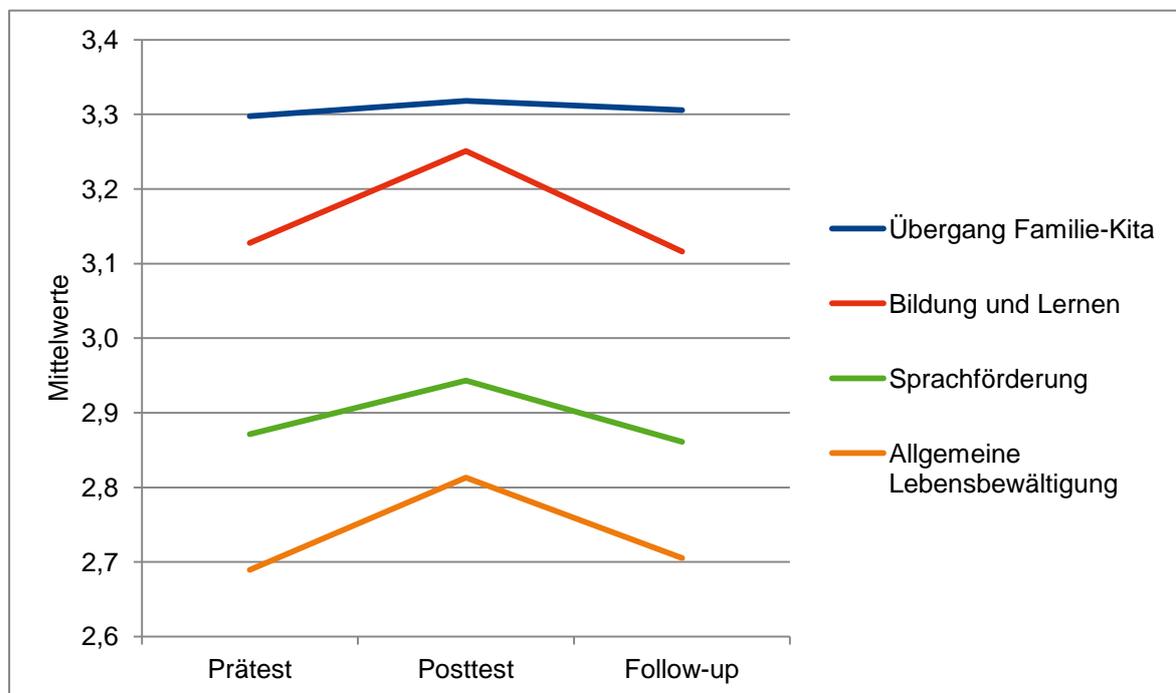
Variable	Bildung und Lernen	Allgemeine Lebensbewältigung	Übergang Familie-Kita	Sprachförderung
<b>Modell 1</b>				
Pädagogisches Studium	-.030	.028	.044	-.049
Berufserfahrung	.191**	.127*	.177**	.115*
Leistungsposition	.113*	.163**	.076	.068
Kita auf dem Weg zum Familienzentrum	.176	.018	.191	.275**
Kita	.075	-.074	.101	.131
Familienzentrum	.121	.188*	.093	.233**
Andere Einrichtungen	.252**	.225**	-.063	.159
R <sup>2</sup> (korr.)	.067**	.101**	.086**	.054**
<b>Modell 2</b>				
Pädagogisches Studium	.006	-.017	.048	.048
Berufserfahrung	.094*	.096*	.073	.077*
Leistungsposition	.109**	.060	.040	.056
Kita auf dem Weg zum Familienzentrum	.003	.111	.161*	.117
Kita	-.039	.064	.116	.046
Familienzentrum	-.028	.162**	.091	.044
Andere Einrichtungen	.024	.154*	.031	.020
Teilnahme an Qualifizierung	.184**	.103**	.018	.086*
Entsprechende Gesprächsthemen im Prätest	.609**	.639**	.573**	.663**
R <sup>2</sup> (korr.)	.448**	.470**	.382**	.488**

Quelle: Modul 1, Interventions- und Kontrollgruppe, Posttest,  $n = 452-456$ .

Anmerkungen. Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prä- und Posttest teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wie häufig sprechen Sie mit Eltern über ...“. Vierstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 gelegentlich – 4 häufig. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

Wie allerdings Abbildung 7.7 verdeutlicht, nahm die Häufigkeit, mit der die drei Themenkomplexe angesprochen werden, mit zeitlichem Abstand zur Qualifizierung in der Interventionsgruppe wieder ab (*Bildung und Lernen*  $F(2, 661) = 16.10, p < .01, \eta^2 = .045$  *Allgemeine Lebensbewältigung*  $F(2, 678) = 10.77, p < .01, \eta^2 = .030$ , *Sprachförderung*  $F(2, 668) = 2.69$ , n.s.,  $\eta^2 = .008$ ). Im Ergebnis sprachen die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter ein halbes Jahr nach der Qualifizierung alle Themen genauso oft an wie vor der Qualifizierung. **Es scheint, dass die Bereitschaft der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, Aspekte der Bildungsbegleitung in Elterngesprächen zu thematisieren, nur kurzzeitig erhöht wurde und ein halbes Jahr nach Beendigung der Qualifizierung wieder auf das vorherige Maß zurückfiel. Allerdings könnten auch hier steigende Ansprüche dazu beitragen, dass die Fachkräfte kritischer über die Inhalte ihrer Elterngespräche urteilen.**

**Abbildung 7.7: Berichtete Häufigkeit von Gesprächsthemen in Elterngesprächen zu allen drei Messzeitpunkten**



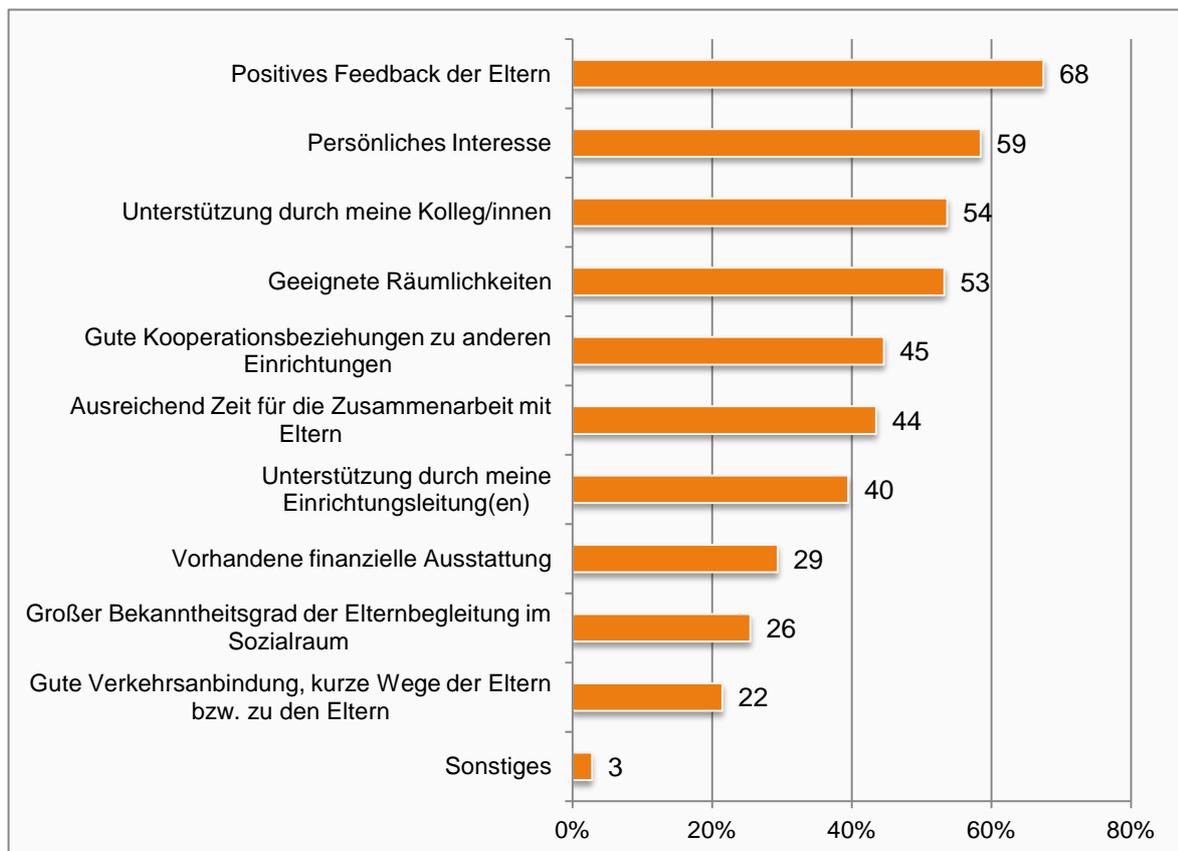
Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest-Posttest-Follow-up,  $n = 342-344$ .

*Anmerkungen.* Berücksichtigt wurden ausschließlich Personen, die an Prätest, Posttest und Follow-up teilgenommen haben. Die Frage lautete: „Wie häufig sprechen Sie mit Eltern über ...“. Vierstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 gelegentlich – 4 häufig.

## 7.5 Erleichternde und erschwerende Bedingungen der Elternbegleitung

Im Follow-up wurden die Fachkräfte der Interventionsgruppe gefragt, welche Bedingungen ihre Arbeit als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter erleichtern oder erschweren. **Auf die Frage nach Erleichterungen nannten die Fachkräfte vor allem das positive Feedback der Eltern (68 %), ihr persönliches Interesse (59 %) und die Unterstützung durch die (direkten) Arbeitskolleginnen und -kollegen (54 %)** (vgl. Abbildung 7.8).

**Abbildung 7.8: Erleichterungen der Arbeit als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter**

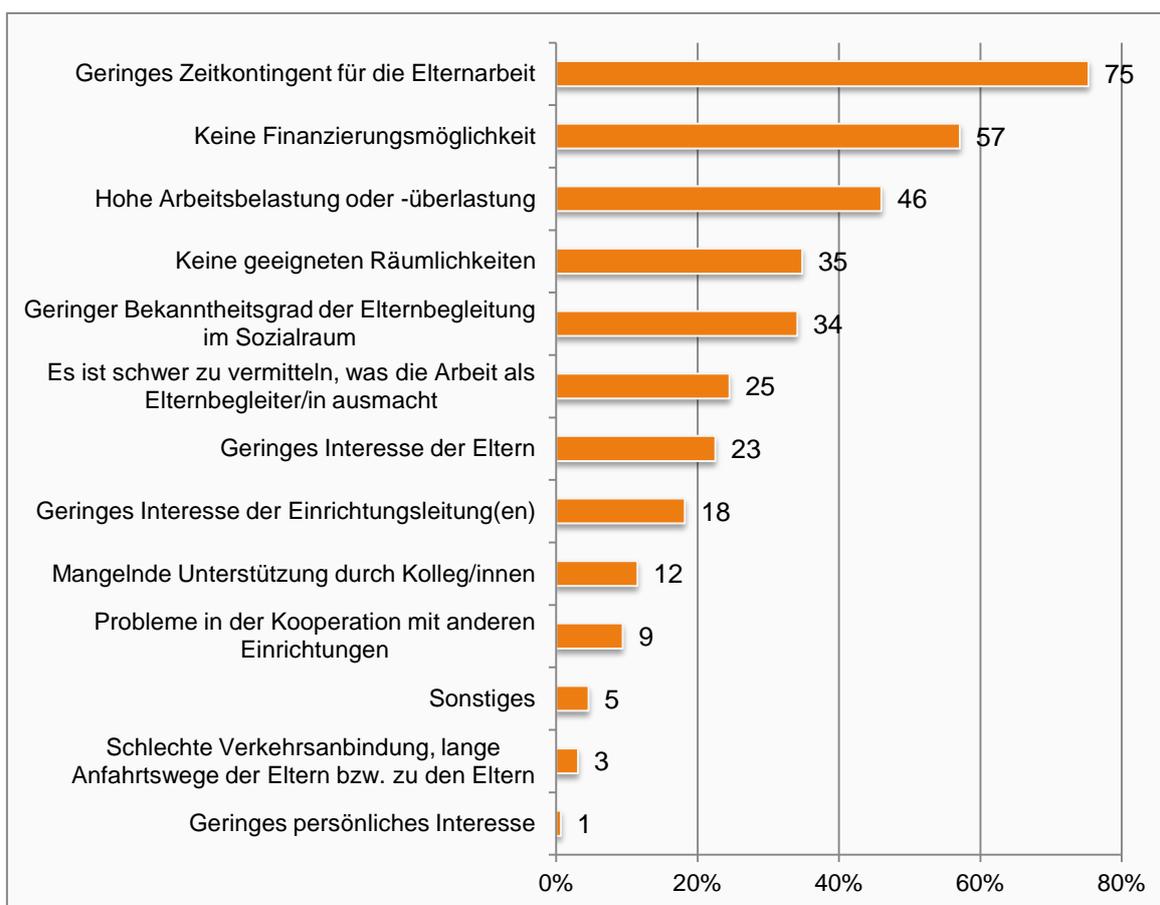


Quelle: Interventionsgruppe, Follow-up,  $n = 428$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Was erleichtert Ihre Arbeit als Elternbegleiter/in?“ (Mehrfachantworten möglich).

Als wichtigste Erschwernisse, Elternbegleitung in die täglichen Arbeitsabläufe zu integrieren, wurden vor allem das geringe Zeitkontingent (75 %), die fehlende Finanzierung (57 %) und eine hohe Arbeitsbelastung oder -überlastung (46 %) genannt (vgl. Abbildung 7.9).

**Abbildung 7.9: Erschwernisse der Arbeit als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter**



Quelle: Interventionsgruppe, Follow-up,  $n = 417$

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Was erschwert Ihre Arbeit als Elternbegleiter/in? (Mehrfachantworten möglich)“.

Je nach Einrichtungsart ergaben sich in der Einschätzung der Fachkräfte dabei unterschiedliche Gewichtungen:

Fachkräfte, die in Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen der Familienbildung tätig waren, hoben als Erleichterung überdurchschnittlich häufig die Unterstützung durch ihre Einrichtungsleitungen hervor (67 %). Andererseits bemängelten sie überdurchschnittlich häufig die fehlende Finanzierung (81 %) und den geringen Bekanntheitsgrad der Elternbegleitung im Sozialraum (62 %). Zu berücksichtigen ist, dass knapp die Hälfte der befragten Fachkräfte in der Familienbildung freiberuflich oder auf Honorarbasis tätig war. Diese werden meist nur für bestimmte Angebote wie z.B. Elternkurse oder Eltern-Kind-Gruppen bezahlt. Die Möglichkeiten, dort Elemente der Elternbegleitung und -beratung einzubauen, sind in der Regel begrenzt. Wie die qualitativen Interviews verdeutlichen, fand die Elternbegleitung in diesem Segment oftmals außerhalb der bezahlten Kurszeiten statt und wurde vom hohen persönlichen Engagement der Fachkräfte getragen – auch wenn mit der Qualifizierung zur Elternbegleitung im Bundesprogramm zunächst nur ein Kenntnis- und Wissenszuwachs im bestehenden Tätigkeitsfeld intendiert war. Dass diese Leistung nicht anerkannt und angemessen honoriert wird, erzeugte durchaus Unzufriedenheit und Kritik. So führte z.B. eine Kursleiterin für Eltern-Kind-Gruppen aus:

*„Alles, was ich als Elternberater mache, mache ich kostenlos in meiner Freizeit. Das sind oft zwei Stunden am Tag, wo dann einfach Fragen kommen, wo man sich mit Eltern Zeit nimmt, aber es gibt niemanden, der sagt: ‚Okay, guck mal, jetzt hast du das zwei Stunden gemacht, das kriegst du jetzt dafür.‘ Oder: ‚Das ist dein Lohn.‘ [...] Es ist ja so, dass Eltern in den Kursen nicht alles ausplaudern. [...] Also die Leute, die rufen mich auch zu Hause an oder schreiben mir E-Mails und ich kann halt nicht sagen: ‚Nein, das beantworte ich dir nicht, weil ich dafür nichts kriege.‘ Das geht nicht.“ (Honorarkraft in der Familienbildung)*

Fachkräfte, die in Kindertagesstätten oder in Familienzentren tätig waren, nannten in der Onlinebefragung als Haupterschwerisse das geringe Zeitkontingent für die Elternbegleitung (84 % bzw. 75 %) und die hohe Arbeitsbelastung oder -überlastung (51 % bzw. 49 %). Aus den qualitativen Interviews ging hervor, dass diese hohe Arbeitsbelastung häufig durch Personalmangel und einen hohen Krankenstand verursacht wurde. Hinzu kam, dass es vielerorts keine ausreichenden Zeitkontingente für die Zusammenarbeit mit Eltern einschließlich des Aufwands zur Vor- und Nachbereitung gab.

Fachkräfte in Kindertagesstätten gaben darüber hinaus überdurchschnittlich häufig den Mangel an geeigneten Räumlichkeiten an (45 %). Dies betraf laut den Interviews vor allem Rückzugsmöglichkeiten für vertrauliche Beratungsgespräche sowie die Umnutzung von Gruppenräumen der Kinder für Elternaktivitäten, beispielsweise die Einrichtung eines Elterncafés. Fachkräfte in Familienzentren fanden in dieser Hinsicht oft bessere Arbeitsbedingungen vor und gaben entsprechend überdurchschnittlich häufig an, dass die Räumlichkeiten ihre Arbeit als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter erleichtern (60 %). Fachkräfte in Kitas empfanden demgegenüber überdurchschnittlich häufig das positive Feedback der Eltern erleichternd.

Fachkräfte in sonstigen Einrichtungen stuften überproportional oft die guten Kooperationsbeziehungen zu anderen Einrichtungen als Erleichterung ihrer Arbeit ein (46 %). Häufiger als alle anderen Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter nannten sie als Erschwernis das geringe Interesse der Eltern (33 %) und dass es schwer zu vermitteln sei, was die Arbeit als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter ausmacht (36 %).

Das Bundesprogramm sieht ausdrücklich vor, dass Elternbegleitung kein eigenständiges Tätigkeitsfeld ist, sondern von den Fachkräften in den Einrichtungen, in denen sie bereits tätig sind, in ihre bisherige Arbeit integriert werden soll. Entsprechend nehmen Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in ihren jeweiligen Arbeitskontexten sehr unterschiedliche Aufgaben wahr. Dies erschwert es den Fachkräften zum Teil aber auch, sich z.B. gegenüber Trägern und Jugendamt zu profilieren und den Nutzen von Elternbegleitung zu verdeutlichen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Verankerung und Verstetigung der Elternbegleitung vor Ort maßgeblich von den institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Die Interviews mit den Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter belegen: **Die Qualifizierung fällt besonders dann auf fruchtbaren Boden, wenn die Einrichtung bzw. der Träger bereits ein Konzept zur Zusammenarbeit mit Eltern hat und dieses konsequent, aber auch lernoffen umsetzt (z.B. Öffnung einer Familienbildungsstätte in den Sozialraum oder Weiterentwicklung einer Kita zum Familienzentrum). Des Weiteren gelingt der Transfer besser, wenn das gesamte Team über die Ziele der Elternbegleitung informiert ist und sich mit diesen identifiziert.** Beispielsweise ist es in Familientreffs, die räumlich an einer Kindertagesstätte angesiedelt sind, wichtig, dass die Erzieherinnen und Erzieher die Elternbegleitung nicht als Konkurrenz oder Einmischung begreifen, sondern als Entlastung. Nur dann sind sie bereit, sich bei den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern Rat zu holen, sie bei Elterngesprächen einzubeziehen oder Eltern

gezielt an die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter zu verweisen. Von Vorteil scheint daher zu sein, wenn mehrere Fachkräfte einer Einrichtung oder eines Trägers die Qualifizierung absolviert haben und die Anliegen der Elternbegleitung besser in die Teams kommunizieren können. Dies erleichtert auch die Vernetzung zwischen Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern aus verschiedenen Einrichtungen im Sozialraum.

## **8 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Modul 1**

Zusammenfassend zeigte sich, dass die Stichprobe der Evaluation für die Gesamtstichprobe der Qualifizierungsteilnehmenden repräsentativ war. Die Teilnehmenden waren über alle Bundesländer, Einrichtungsarten und Altersgruppen verteilt, arbeiteten sowohl in Vollzeit als auch in Teilzeit und verfügten über unterschiedliche berufliche Qualifikationen.

Im Vergleich mit der Kontrollgruppe ergaben sich vereinzelt Unterschiede. In der Interventionsgruppe waren signifikant häufiger Frauen als in der Kontrollgruppe, zudem verfügten die Befragten aus der Interventionsgruppe im Vergleich zu den Fachkräften aus der Kontrollgruppe häufiger über eine pädagogische Ausbildung (anstelle eines pädagogischen Studiums). Zwar zeigten sich keine Unterschiede hinsichtlich der Altersstruktur, in der Kontrollgruppe verfügten die Fachkräfte aber häufiger über mehr als 15 Jahre Berufserfahrung. Im Vergleich mit der Kontrollgruppe arbeiteten die Qualifizierungsteilnehmenden überproportional häufiger in Kindertagesstätten, während Fachkräfte aus Familienbildungsstätten eher unterrepräsentiert waren. Diese besonders hohe Nachfrage bei Fachkräften aus beiden Formen der Kindertageseinrichtungen könnte ein möglicher Hinweis darauf sein, wie sehr gerade diese Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von der Qualifizierung profitieren können.

Sowohl Interventions- als auch Kontrollgruppe bestanden knapp zur Hälfte aus Führungskräften, etwas mehr als die Hälfte der Befragten arbeitete in Vollzeit und beschäftigte sich im Schnitt elf Stunden pro Woche mit Themen der Familienbildung und -beratung. Die Fachkräfte arbeiteten in ihrem beruflichen Alltag etwa gleich häufig mit Kindern und Jugendlichen zusammen wie mit deren Eltern.

Die Motive zur Teilnahme an der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter variierten geringfügig je nach Leitungsposition, Qualifizierung, Berufserfahrung oder Einrichtungsart. Insgesamt wurden jedoch kaum nennenswerte Unterschiede sichtbar; die Teilnehmenden äußerten insbesondere intrinsische Motivationsfaktoren. Sie wollten sich auf dem aktuellen Stand halten sowie professioneller und kompetenter in ihrer Arbeit werden. Zudem war es den Teilnehmenden ein Anliegen, die Eltern in Gesprächen und Beratungssituationen stärker dafür zu sensibilisieren, wie wichtig die Familie für die Bildung der Kinder ist.

Es kann festgehalten werden, dass das Bundesprogramm auf große Nachfrage stieß und einen breiten Adressatenkreis im Arbeitsfeld der Familienbildung erreichte.

Umgesetzt wurde die Qualifizierung insbesondere durch eigenes Erarbeiten von Inhalten in Kleingruppen, praktische Übungen und – in vielen Kursen auch – dialogisches Lernen im Sitzkreis. Am intensivsten wurden der wertschätzende und achtsame Umgang mit Eltern sowie Kommunikationsmodelle und Beratungsformen thematisiert, wobei sowohl die Umsetzung als auch die Intensität der Inhalte zum Teil erheblich zwischen den einzelnen Kursen variierte. Zusätzlich zeigte sich, dass die jeweiligen Themen später umso mehr in

den Arbeitsalltag integriert wurden, je intensiver sie in den Kursen behandelt wurden

Alles in allem waren die Teilnehmenden sehr zufrieden mit der Qualifizierung. Dies betraf sowohl die Inhalte und deren Umsetzung, als auch die Kursleitung und die ausgehändigten Materialien. Dennoch wünschte sich ein knappes Drittel mehr Tiefe der behandelten Themen und ebenso viele zweifelten daran, das Gelernte bei bildungsfernen Familien oder Familien mit Migrationshintergrund, die sozial benachteiligt sind, anwenden zu können.

Dass die Teilnehmenden mit der Qualifizierung zufrieden waren, ist zwar ein nicht unwichtiger Aspekt, wesentlicher ist jedoch, ob die Qualifizierung Kenntnisse und Kompetenzen der Fachkräfte steigern konnte und ob diese etwaigen erhöhten Kenntnisse und Kompetenzen in der alltäglichen Arbeit dann auch gewinnbringend eingesetzt werden konnten. Denn bevor die qualifizierten Fachkräfte die Eltern in Bildungsbelangen ihrer Kinder kompetent begleiten können, müssen sie zunächst selbst – soweit noch nicht vorhanden – die relevanten Kenntnisse und Kompetenzen erwerben. Diese Voraussetzung wurde durch die Qualifizierung erfüllt. Die bereits vor der Qualifizierung auf mittlerem Niveau liegenden Kenntnisse in den relevanten Themenbereichen konnten durchweg gesteigert werden und blieben auch ein halbes Jahr nach der Qualifizierung signifikant über den Anfangskenntnissen. Die Teilnahme an der Qualifizierung hatte in den meisten Kenntnisbereichen ähnlich starken Einfluss auf den Wissenszuwachs wie das jeweilige Vorwissen, für das Wissen bezüglich Bildungsverläufen und Bildungsübergängen sogar einen stärkeren.

Auch in vier der fünf Kompetenzbereiche schätzten sich die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter durch die Qualifizierung im Posttest besser ein, obwohl sie bereits mit sehr hohen Werten in die Kurse starteten. Betrachtet man nur die Mittelwertsverläufe derjenigen Fachkräfte aus der Interventionsgruppe, die in allen drei Messzeitpunkten an der Befragung teilgenommen hatten, zeigten sich auch bezüglich der beruflichen Objektivität positive Veränderungen vom Prä- zum Posttest. Diese konnten bei Berücksichtigung sozio-demographischer sowie arbeitskontextrelevanter Merkmale und insbesondere im Vergleich mit der Kontrollgruppe jedoch nicht mehr nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 6.5). Auch die verbesserten Kompetenzen blieben mit einer Ausnahme über den Anfangswerten. Die Einschätzung bezüglich konstruktiver Zusammenarbeit mit Eltern fiel im Follow-up zwar wieder zurück bis auf das Anfangsniveau, blieb aber insgesamt die stärkste Kompetenz der Fachkräfte.

Ein erster Blick auf die Praxisrelevanz des neu Gelernten zeigte, dass die Teilnehmenden unmittelbar nach der Qualifizierung noch mehr in die Praxis umsetzen wollten, als sie dann letztlich tatsächlich konnten. Dennoch wurden alles in allem aus Sicht der Teilnehmenden viele Inhalte in den Arbeitsalltag integriert. Offensichtlich ist hierbei aber in einigen Bereichen mit ausschlaggebend, ob die Fachkräfte eine Führungsposition inne hatten bzw. in welcher Einrichtungsart sie arbeiteten. Gerade Kindertagesstätten, die sich Richtung Familienzentrum entwickeln, scheinen fruchtbaren Boden für neue Konzepte und erweitertes Wissen in bildungsrelevanten Themen darzustellen.

Obwohl der Beobachtungszeitraum der Evaluation bereits ein halbes Jahr nach Beendigung der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter endete, ergaben die Analysen einige Hinweise, dass die Qualifizierung zu Veränderungen der beruflichen Praxis der Fachkräfte beitrug.

Hinsichtlich des Verständnisses der Aufgaben von Elternbegleitung zeigte sich, dass sich die Fachkräfte, die an der Qualifizierung teilnahmen, bereits im Vorfeld stärker mit

den im Bundesprogramm avisierten Zielen und Aufgaben der Elternbegleitung identifizierten als Fachkräfte, die nicht teilnahmen. Nach der Qualifizierung gewann vor allem die Aufgabe, *Eltern zu stärken* – d.h. die Erziehungskompetenz der Eltern zu fördern und sie in ihrer Alltagsbewältigung zu unterstützen –, an Bedeutung im Selbstverständnis der Fachkräfte.

Ein Einfluss der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter auf die berichteten Zugänge zu Eltern konnte nicht nachgewiesen werden. Mobile aufsuchende Angebote wurden entgegen den Erwartungen nicht häufiger genutzt als vor der Qualifizierung, was auch darauf zurückzuführen ist, dass viele Fachkräfte in Kitas arbeiteten und keine Möglichkeit hatten, Zusammenarbeit mit Eltern zu leisten. Zudem deuten die qualitativen Befunde darauf hin, dass aufsuchende Zugänge nur *ein* Weg sind, um bildungsferne und andere schwer erreichbare Familien anzusprechen, und dass es vor allem auf den Vertrauensaufbau und die wertschätzende Haltung gegenüber den Familien ankommt. Aus Sicht der Fachkräfte wurden vor allem zwei niedrigschwellige Zugänge zu Eltern subjektiv stärker genutzt, zum einen die direkte persönliche Ansprache der Eltern insbesondere in den Kitas, zum anderen offene Treffs und Gesprächskreise, z.B. Elterncafés.

Bereits vor Beginn der Qualifizierung arbeiteten die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter signifikant häufiger mit den Zielgruppen des Bundesprogramms zusammen als Fachkräfte aus der Kontrollgruppe. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass nur Bewerberinnen und Bewerber zur Qualifizierung zugelassen wurden, die in räumlicher Nähe zu einer „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“ tätig waren. Mit zunehmendem zeitlichem Abstand zur Qualifizierung nahm die berichtete Häufigkeit der Zusammenarbeit mit den drei Zielgruppen ab. Dabei spricht vieles dafür, dass dieses Ergebnis durch Antwortverzerrungen bedingt ist.

Was Form und Inhalt der Zusammenarbeit mit Eltern betrifft, berichteten die Fachkräfte der Interventionsgruppe eine geringfügige Zunahme der Häufigkeit von Angeboten der *Familienbildung* und der *Beratung und Begleitung* von Eltern. Nach den Ergebnissen der Regressionsanalysen hatte die Qualifizierung einen positiven Einfluss auf die Themen, die die Fachkräfte mit den Eltern besprachen. Die Themenbereiche *Bildung und Lernen*, *Allgemeine Lebensbewältigung* und *Sprachförderung* wurden von den Fachkräften in Elterngesprächen nach der Qualifizierung signifikant häufiger thematisiert als vor der Qualifizierung. Allerdings nahm die berichtete Häufigkeit dieser Themen zum Follow-up wieder ab. Auch dies könnte auf steigende Ansprüche der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter an ihre Arbeit und somit auf Einschätzungsverzerrungen zurückzuführen sein.

Schließlich zeigte sich, dass die Umsetzung der Elternbegleitung von den jeweiligen institutionellen Bedingungen, unter denen die Fachkräfte tätig sind, beeinflusst wird. Als wichtigste Erschwernisse, Elternbegleitung in die täglichen Arbeitsabläufe zu integrieren, wurden vor allem das geringe Zeitkontingent, die fehlende Finanzierung und eine hohe Arbeitsbelastung oder -überlastung genannt.

## **MODUL 2: EVALUATION DER MODELLSTANDORTE „ELTERNBEGLEITUNG PLUS“**

Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ hat neben der Qualifizierung von Fachkräften auch die Kooperation und Vernetzung zur Bildungsbegleitung zwischen Einrichtungen im Sozialraum unterstützt. Durch die zusätzliche Förderung „Elternbegleitung Plus“ haben 100 Modellstandorte die Zusammenarbeit mit lokalen Bildungsakteuren ausgebaut und den Einsatz von Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter im Rahmen dieser Kooperationsnetzwerke koordiniert. Die geförderten Einrichtungen haben zudem zusammen mit ihren Kooperationspartnern niedrigschwellige Angebote für bildungsferne Eltern sowie Eltern mit Migrationshintergrund geschaffen und spezifische Zugangsweisen für diese Zielgruppen entwickelt.

Die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ wurden im Evaluationsprojekt in Modul 2 untersucht. Die Einrichtungsleitungen aller Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ wurden aufgefordert, an zwei Onlinebefragungen zu Angeboten, Zugängen und lokalen Netzwerken teilzunehmen. Darüber hinaus wurden elf Fokusgruppen durchgeführt, um die Perspektiven verschiedener Akteure einzelner Kooperationsnetzwerke zu erkunden.

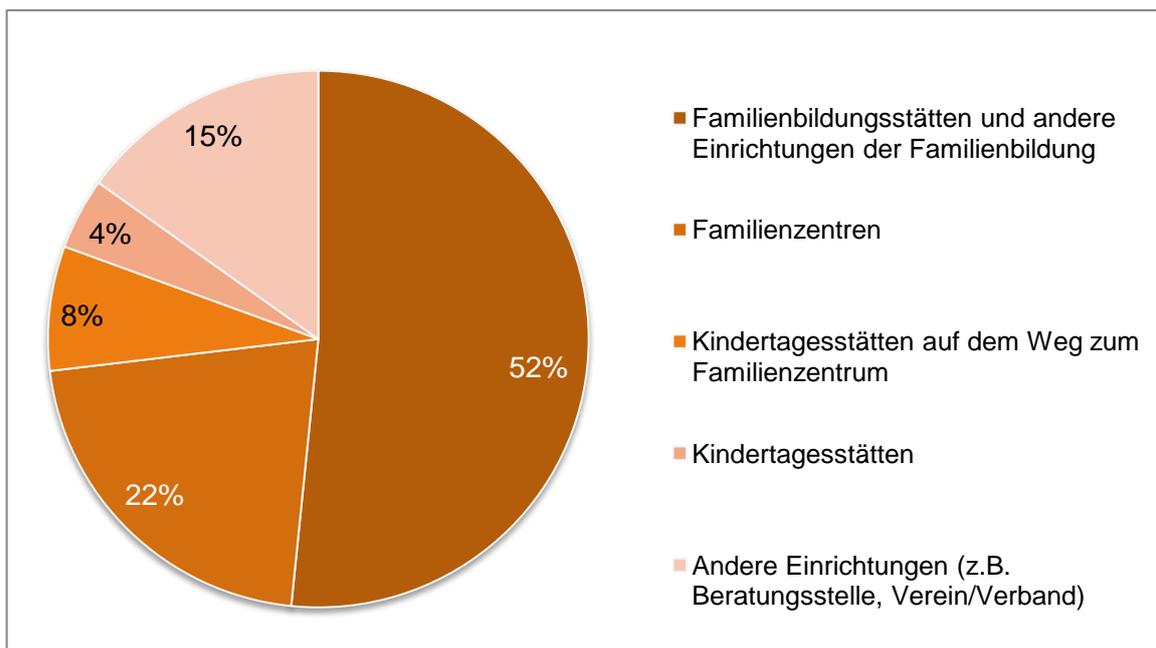
### **9 Welche Einrichtungen haben an der Modellförderung „Elternbegleitung Plus“ teilgenommen?**

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit den Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“ und deren Zielgruppen. Im Anschluss werden Angebote und Zugänge dargestellt, die von den Modellstandorten für bildungsferne Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund entwickelt wurden (Kapitel 10). Im Kapitel 11 werden die Ergebnisse in Bezug auf die Kooperationsnetzwerke der geförderten Einrichtungen diskutiert.

#### **9.1 Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“**

Analog zur Bestimmung der institutionellen Anbindung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter (Modul 1) wurden auch die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ anhand mehrerer Angaben typisiert. Eine deutliche Mehrheit der Modellstandorte stellten Einrichtungen der Familienbildung dar (52 %). Es folgten Familienzentren (22 %) und Einrichtungen, die zu dem Zeitpunkt noch Kindertagesstätten waren, sich jedoch bereits zu Familienzentren entwickelten (8 %). Bei vier Prozent handelte es sich um Kindertagesstätten, die bisher keine Veränderungen in Richtung Familienzentrum vorgenommen hatten. 15 Prozent stellten andere Einrichtungen wie z.B. Beratungsstellen, Sozialdienste oder Vereine dar. Somit waren die einzelnen institutionellen Kontexte in der Förderung „Elternbegleitung Plus“ mit anderer Schwerpunktsetzung vertreten als in der Qualifizierung zur Elternbegleitung, die zu über 50 Prozent Fachkräfte aus Kindertagesstätten erreichte (vgl. Kapitel 4.2). Durch den hohen Anteil an Einrichtungen aus der Familienbildung war die Perspektive der Familienbildung im zweiten Evaluationsmodul besonders stark vertreten.

**Abbildung 9.1: Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ nach Einrichtungsart**



Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Welle 1,  $n = 93$ .

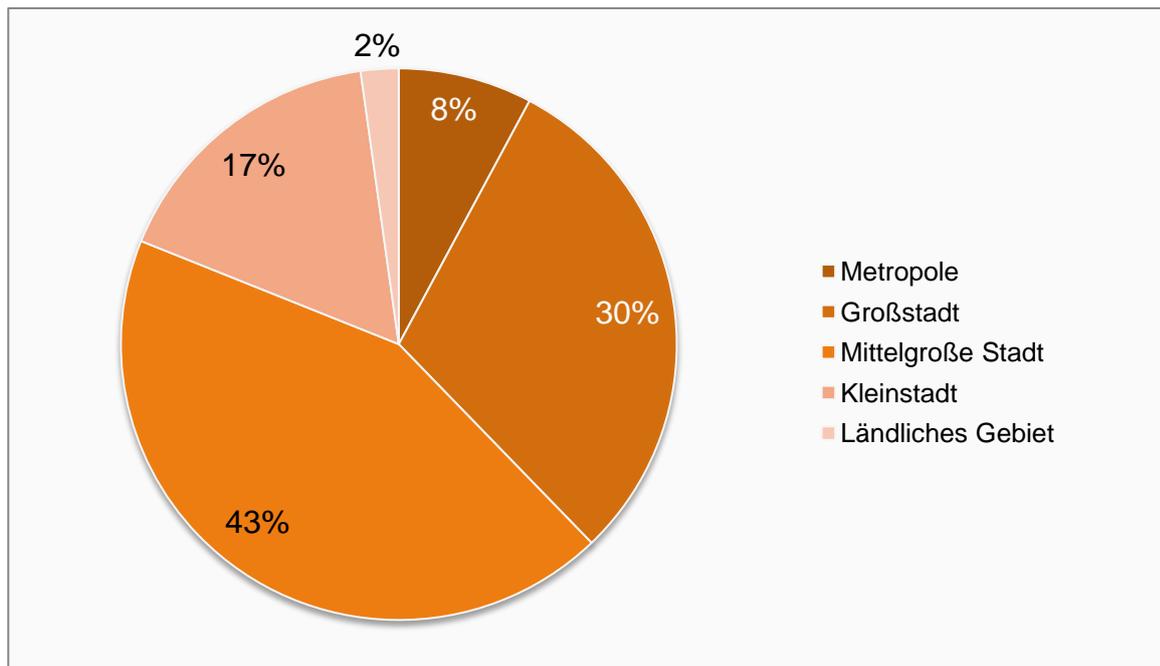
*Anmerkung.* Aufgrund von Rundungen summieren sich die Anteilswerte nicht auf 100 Prozent.

Etwa drei Viertel der Modellstandorte hatte bis zu 50 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. 90 Prozent davon hatten weniger als 21 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Fast die Hälfte der geförderten Einrichtungen befand sich in freier, nicht konfessioneller Trägerschaft. Knapp 37 Prozent der Modellstandorte hatten einen konfessionellen Träger, während die öffentlichen Träger mit 14 Prozent vertreten waren.

Die meisten Modellstandorte befanden sich in mittelgroßen Städten mit 20.000 bis 100.000 Einwohnerinnen und Einwohnern (43 %). 38 Prozent der Einrichtungen hatten ihren Standort in einer Großstadt (ab 100.000 Einwohnerinnen und Einwohnern) oder Metropole (ab 1 Million Einwohnerinnen und Einwohner). Weniger häufig vertreten waren Einrichtungen in Kleinstädten (17 %) und ländlichen Gebieten (2 %) (vgl. Abbildung 9.2).

**Abbildung 9.2: Umfeld der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“**

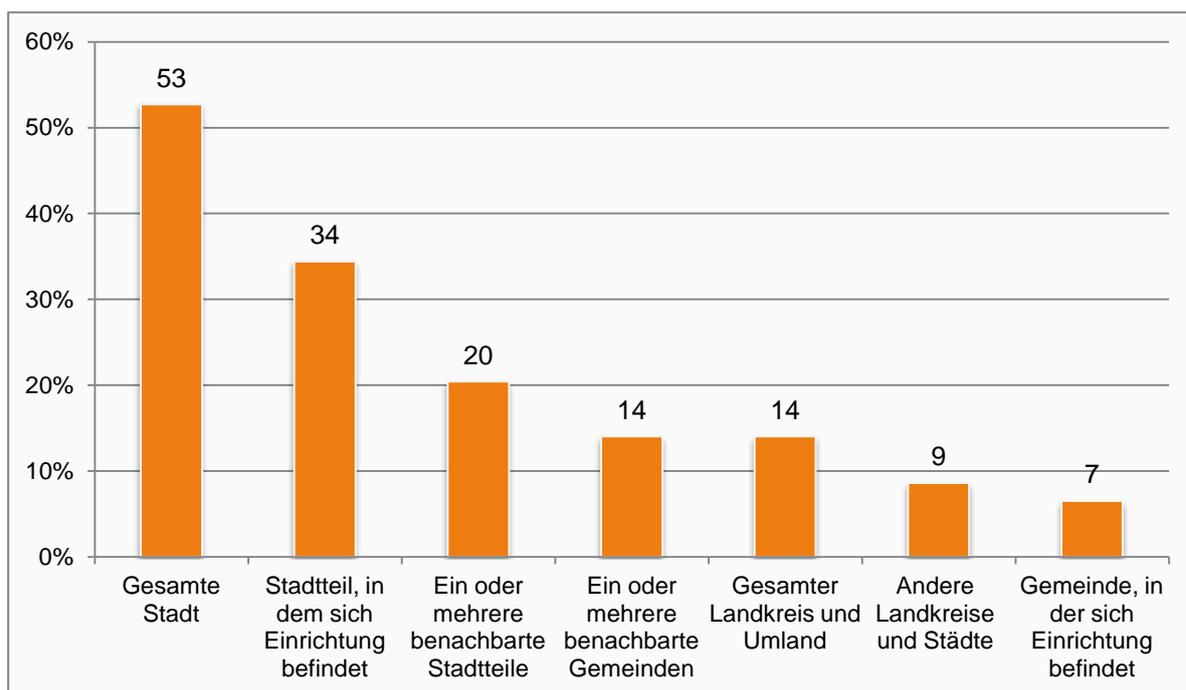


Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Welle 1,  $n = 90$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „In welchem Umfeld (Stadt, Land) liegt Ihre Einrichtung?“  
Antwortformat: Aus fünf Möglichkeiten konnte eine zutreffende Antwort ausgewählt werden.

Das räumliche Einzugsgebiet der geförderten Einrichtungen beschränkte sich in der Regel nicht nur auf den Umkreis der jeweiligen „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“, sondern umfasste sehr oft mehrere Stadtteile oder die gesamte Stadt. Dies war besonders bei Einrichtungen aus Großstädten und mittelgroßen Städten der Fall. Demgegenüber gab nur etwas mehr als jeder fünfte Modellstandort an, in der eigenen oder in den benachbarten Gemeinden tätig zu sein. 23 Prozent der Einrichtungen erwähnten, dass ihr räumliches Einzugsgebiet sich auf den eigenen oder auf andere Landkreise erstreckte (vgl. Abbildung 9.3).

**Abbildung 9.3: Räumliches Einzugsgebiet der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“**



Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Welle 1,  $n = 93$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Welches räumliche Einzugsgebiet hat Ihre Einrichtung für die Angebote der Familienbildung und -beratung?“ Antwortformat: Aus acht Möglichkeiten konnte ausgewählt werden, was zutrifft (Mehrfachantworten möglich). Die Option „Sonstiges“ wurde in der Abbildung nicht berücksichtigt.

Von den 100 Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“ nahmen elf Einrichtungen neben den Online-Befragungen zusätzlich an Fokusgruppen teil. Die Einrichtungen wurden nach ihrer Art, Größe, Standort und Einzugsgebiet, Trägerschaft, Anzahl der Netzwerke und Hinweise auf innovative Zugänge oder Angebote ausgewählt (vgl. Kapitel 3.5.2.2). Die qualitative Erhebung anhand der Fokusgruppen ermöglichte die Rekonstruktion einzelner Kooperationsnetzwerke und den Zugang zu den unterschiedlichen Perspektiven beteiligter Akteure.

Ähnlich wie in der Gesamtheit der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ waren die meisten Institutionen, die an den Fokusgruppen teilnahmen, Einrichtungen aus der Familienbildung (6 von 11 Modellstandorten). Zwei Standorte waren Kindertagesstätten, ein Standort ein Familienzentrum. Zwei weitere Modellstandorte wurden als sonstige Einrichtungen klassifiziert.

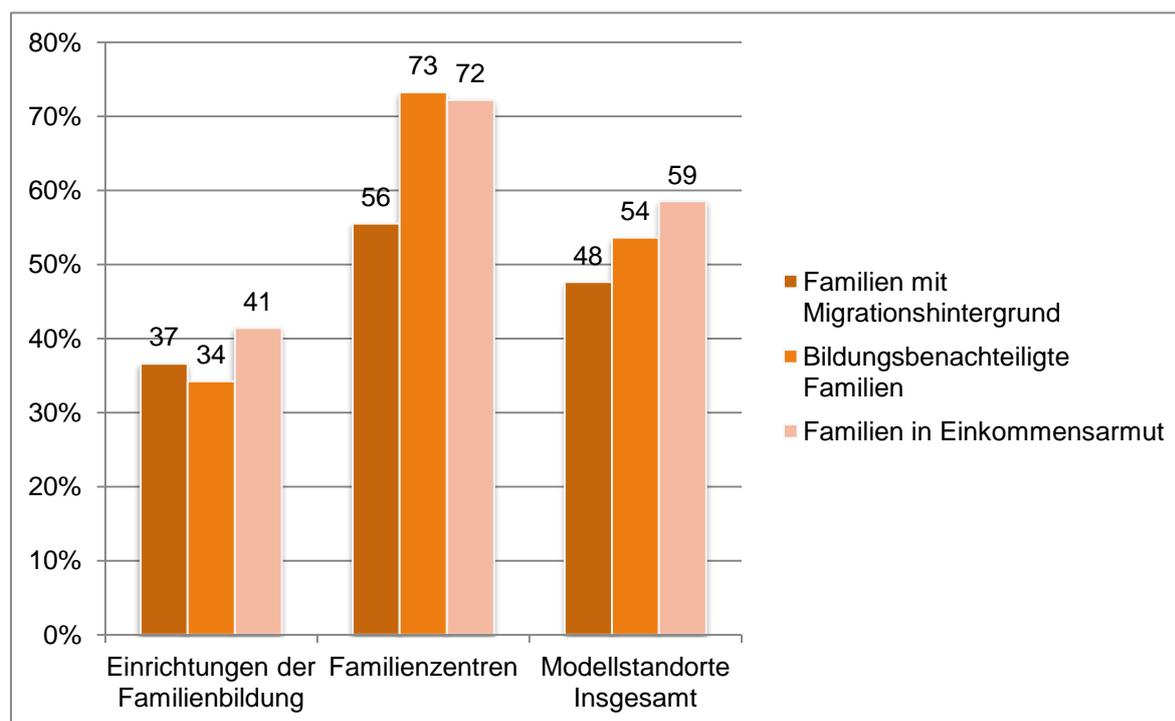
Drei der Einrichtungen befanden sich in einer Metropole oder Großstadt, zwei Modellstandorte waren entweder in einer Kleinstadt oder im ländlichen Raum lokalisiert. Die Mehrzahl der Modellstandorte, die an der qualitativen Untersuchung teilnahmen, befanden sich – ähnlich wie in der Stichprobe der gesamten Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ – in mittelgroßen Städten.

## 9.2 Zielgruppen der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“

Ein erheblicher Anteil der befragten Personen an den Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“ schätzte die Anzahl von Familien aus den Zielgruppen des Bundesprogramms, d.h. Familien mit Migrationshintergrund, bildungsbenachteiligten Familien und Familien mit Armutsrisiko im jeweiligen Einzugsgebiet als hoch oder sehr hoch ein (vgl. Abbildung 9.4).

**Befragte aus Einrichtungen der Familienbildung schätzten im Vergleich zu anderen Modellstandorten den Anteil dieser Zielgruppen in ihrem Einzugsgebiet seltener als (sehr) hoch ein.** Das könnte bedeuten, dass Familienbildungsstätten in einem sozialräumlichen Umfeld agieren, in dem sie seltener einen direkten Zugang zu den Zielgruppen des Bundesprogramms haben. Es ist daher denkbar, dass Einrichtungen der Familienbildung besonders stark auf die Kooperation mit anderen Einrichtungen angewiesen waren, um den Zugang zu den anvisierten Elterngruppen sicherzustellen. Im Gegensatz dazu schätzten Befragte aus Familienzentren den Anteil der Zielgruppen in ihrem Einzugsgebiet überdurchschnittlich oft als hoch bis sehr hoch ein.

**Abbildung 9.4: Anteil der Modellstandorte, die den Anteil der Zielgruppen des Bundesprogramms in ihrem Einzugsgebiet als (sehr) hoch einschätzten**



Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Welle 1,  $n = 82$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie hoch ist der Anteil folgender Personengruppen in Ihrem Einzugsgebiet?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 niedrig – 2 durchschnittlich – 3 hoch – 4 sehr hoch – 5 weiß nicht. In der Abbildung wurden die Antwortkategorien ‚hoch‘ und ‚sehr hoch‘ zusammengefasst. Kindertagesstätten, Kindertagesstätten auf dem Weg zum Familienzentrum und sonstige Einrichtungen wurden aufgrund geringer Fallzahlen nicht berücksichtigt.

Ergebnisse der quantitativen Befragung der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ zeigten, dass Angebote in der Familienbildung sich sehr oft an Mütter richteten. Die Analyse der Fokusgruppen bestätigte, dass die teilnehmenden Einrichtungen in Bezug auf die Zielgruppe der Eltern vor allem Mütter im Blick hatten, während Väter insgesamt als sehr schwer erreichbar eingeschätzt wurden.

Die Auswertung der qualitativen Daten ermöglichte eine detaillierte Vorstellung davon, **welches Bild die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der geförderten Modellstandorte von ihren Zielgruppen hatten. Dabei zeigte sich, dass für bildungsferne Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund ähnliche Problemlagen und Schwierigkeiten identifiziert wurden. Beide Elterngruppen wurden von den Fachkräften einerseits als unsicher und ängstlich wahrgenommen. Andererseits wurde ihnen mangelndes Vertrauen in Institutionen zugeschrieben.** Das Misstrauen dieser Elterngruppen richtete sich dabei speziell gegen das deutsche Schulsystem.

*„Also bei uns war es konkret in diesem Jahr auch so, dass also eine Mutter, ich glaube am Tag der Einschulung auch auf eine Kollegin zugegangen ist, weinend, und unheimliche Ängste davor hatte, dass ihre Tochter das nicht schafft. Und dann hat sich die Kollegin mit der Mutter auch zusammengesetzt und hat ihr also dann auch nochmal in dem Gespräch gesagt, dass sie sich keine Sorgen machen sollte und dass ihre Tochter (...) das schaffen wird.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienbildungsstätte)

*„Ich erlebe das so, dass viele Eltern die Schule, also nicht in einer Partnerschaft mit und für das Kind sehen, sondern als wäre das ein Gegner-System (...) Die Durchlässigkeit des Schulsystems (...) der wird misstraut. Das glaubt man im Grunde nicht.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienbüro)

Die Teilnehmenden der Fokusgruppen äußerten zudem mehrfach, dass bildungsferne Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund mangelnde Erziehungskompetenzen aufwiesen bzw. ein anderes Verständnis von Erziehung hätten. So hielten Eltern mit Migrationshintergrund beispielsweise wenig von einer Erziehung ihrer Kinder zur Selbständigkeit und verstünden auch die von ihnen erwartete Rolle in der Erziehungspartnerschaft nicht. Laut den befragten Fachkräften sei das Problem vor allem, dass diese Eltern die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder an die Bildungsinstitutionen abgeben würden und diese für die Misserfolge ihrer Kinder verantwortlich machten. Auch die Freizeitgestaltung innerhalb dieser Familien sei nicht bildungsfördernd, vor allem aufgrund des umfangreichen Medienkonsums.

*„Das sind oftmals Eltern, die haben selber eine nicht so glückliche Kindheit erlebt, sie haben das ‚Erziehen‘ gar nicht gelernt, sie können es gar nicht anders. Und diese Eltern brauchen die Unterstützung.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Mehrgenerationenhaus)

*„Vor allem ist mein Eindruck, dass oft das Problem ist, verständlich zu machen, dass es hier bei uns, in unserem Bildungssystem so ist, dass die Eltern sich kümmern müssen. Das ist so! Das ist so angelegt. Und das ist ja in vielen, vielen anderen Ländern eben nicht so.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienbüro)

**Im Vergleich zu Eltern mit Migrationshintergrund wurden bildungsferne Eltern ohne Migrationshintergrund als besonders schwer erreichbar dargestellt.** Die Teilnehmenden der Fokusgruppen interpretierten dieses Verhalten als Rückzug in private Bereiche und als Tendenz zur sozialen Isolation. Bildungsferne Eltern grenzten sich zudem sehr stark von Eltern mit Migrationshintergrund ab und fühlten sich ausgeschlossen, wenn Angebote stark auf Eltern mit Migrationshintergrund zugeschnitten waren.

*„Ja, wir haben auch Deutsche, ganz klar. Die schwierigste Gruppe sind die Deutschen mit Armutsrisiko. Das ist die allerschwierigste Gruppen, die grenzen sich nach meinem Empfinden extrem gegen die Gruppe der Migrationshintergrund-Eltern ab, um sich noch ein bisschen abzugrenzen (einige lachen.) Also das ist das Schwierigste.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienbüro)

*„Und dann sind das auch hauptsächlich die Mütter und Väter, die halt durch Arbeitslosigkeit betroffen sind und dann natürlich irgendwann resignieren, zu Hause bleiben, weil sie der Meinung sind, sie kommen eh nicht weiter.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Mehrgenerationenhaus)

Die spezifischen Problemlagen von Eltern bzw. Müttern mit Migrationshintergrund wurden hauptsächlich in Zusammenhang mit sprachlichen Schwierigkeiten und kulturellen Missverständnissen gesehen. Mangelnde sprachliche Kompetenzen würden den Kontakt zu deutschen Institutionen und die Unterstützung von Bildungsprozessen der Kinder hemmen. Sprachliche Barrieren erschwerten auch die Teilnahme an den Angeboten des Bundesprogramms, besonders dann, wenn keine Fachkraft mit entsprechenden Sprachkenntnissen zur Verfügung stehe.

*„Also die [Mütter mit Migrationshintergrund, Anm. d. V.] haben überhaupt keine Möglichkeit, die Sprache anzuwenden. Oder scheuen sich auch, sie haben wahnsinnig Angst, dass sie nicht richtig kommunizieren oder dass sie irgendwie negative Reaktionen bekommen.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienbüro)

*„Dort sind Kinder, wo es mir schwerfällt, die Verständigung hinzubekommen, weil ich leider diese ganz tollen vielen Sprachen nicht spreche (lacht), und ich weiß, ich muss mich ein Stück in meiner Kommunikation umstellen und mich darauf einlassen, jetzt auch mal mit Händen und Füßen [zu sprechen] (...) klar würden wir alle mal gerne einen Sprachkurs machen und Persisch, Arabisch etc. (einige lachen). Aber es ist leider nicht möglich.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Offener Kindertreff)

Es zeigte sich also, dass an den geförderten Modellstandorten tatsächlich die Zielgruppen erreicht wurden, die durch das Bundesprogramm erreicht werden sollten. Zudem wurde deutlich, dass diese Zielgruppen nicht homogen sind und nach Auskunft der Befragten unterschiedliche Zugangsbarrieren zu bildungsfernen Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund bestehen.

## **10 Mit welchen Zugängen und Angeboten der Familienbildung haben die Modellstandorte Eltern vor Ort erreicht?**

Im Rahmen der Modellförderung „Elternbegleitung Plus“ sollten die teilnehmenden Einrichtungen und deren Kooperationspartner niedrigschwellige Angebote und passgenaue Zugangsweisen für bildungsferne Eltern und diejenigen Eltern mit Migrationshintergrund, die sozial benachteiligt sind, entwickeln. Das vorliegende Kapitel beschreibt die von den Einrichtungen geschaffenen Angebote sowie neue Zugangsformen, mit denen die Zielgruppen vor Ort erreicht wurden.

## 10.1 Angebote der Modellstandorte

In der Online-Befragung wurden die teilnehmenden Modellstandorte gebeten, für bis zu drei ihrer geförderten Angebote genauere Aussagen zu treffen.<sup>29</sup> Für jedes Angebot wurde erhoben, in welcher Form und mit welchen Kooperationspartnern es umgesetzt wurde, welche Ziele damit verbunden waren, welche Zielgruppen erreicht werden sollten und wie der Zugang zu diesen erfolgte. Die Angaben wurden teils getrennt ausgewertet, d.h. einzeln für jedes genannte Angebot (z.B. Zugänge zu den Zielgruppen, vgl. Abbildung 10.3). Teils wurden die Angaben zusammengefasst ausgewertet, d.h. die Angaben wurden für alle drei genannten Angebote summiert (z.B. Angebotsformen, vgl. Abbildung 10.1).

Abbildung 10.1 gibt einen Überblick über die Angebotsformen der geförderten Angebote. Zu berücksichtigen ist, dass die von den Modellstandorten genannten Angebote mehrere Angebotsformen umfassen können. Beispielsweise gab ein Modellstandort an, dass sein Angebot „Stärkung der elterlichen Bildungskompetenz“ Informationsabende und gemeinsame Ausflüge mit den Eltern, etwa in das städtische Museum, umfasste. In anderen Fällen waren die genannten Angebote (z.B. „offenes Elterncafé“) mit einer bestimmten Angebotsform (in diesem Fall „offene Treffs und Gesprächskreise“) identisch.

Die häufigste Angebotsform, mit der die geförderten Angebote umgesetzt wurden, waren offene Treffs und Gesprächskreise – 69 Prozent der befragten Einrichtungen gaben an, dass diese Angebotsform in mindestens einem der drei genannten Angebote realisiert wurde. Ebenfalls häufig genannt wurden Einzelgespräche (61 %) sowie die Einzelberatung von Eltern (56 %). Informationsveranstaltungen wurden von etwa der Hälfte der Modellstandorte angeboten (einzelne Vorträge von 51 % und Eltern- bzw. Informationsabende von 49 %). Die klassischen Familienbildungsformate in Form von festen Kursen und Eltern-Kind-Gruppen wurden bei etwas weniger als der Hälfte der geförderten Standorte realisiert (48 % bzw. 44 %), und circa ein Drittel der Einrichtungen boten im Rahmen der Modellförderung auch Hausbesuche oder Begleitung zu Behörden an.<sup>30</sup>

Die Angebote fanden in der Regel in den Räumlichkeiten von Kooperationspartnern (41 - 55 %) oder in der eigenen Einrichtung (40 - 53 %) statt. Seltener wurden die Aktivitäten auf öffentlichen Plätzen, wie zum Beispiel in einem Park oder auf einem Spielplatz, durchgeführt (9 - 12 %).<sup>31</sup>

**Offene Treffs und Gesprächskreise waren im Sinne des Programmziels besonders erwünscht und entsprachen auch der häufigsten Angebotsform.** Bemerkenswert

---

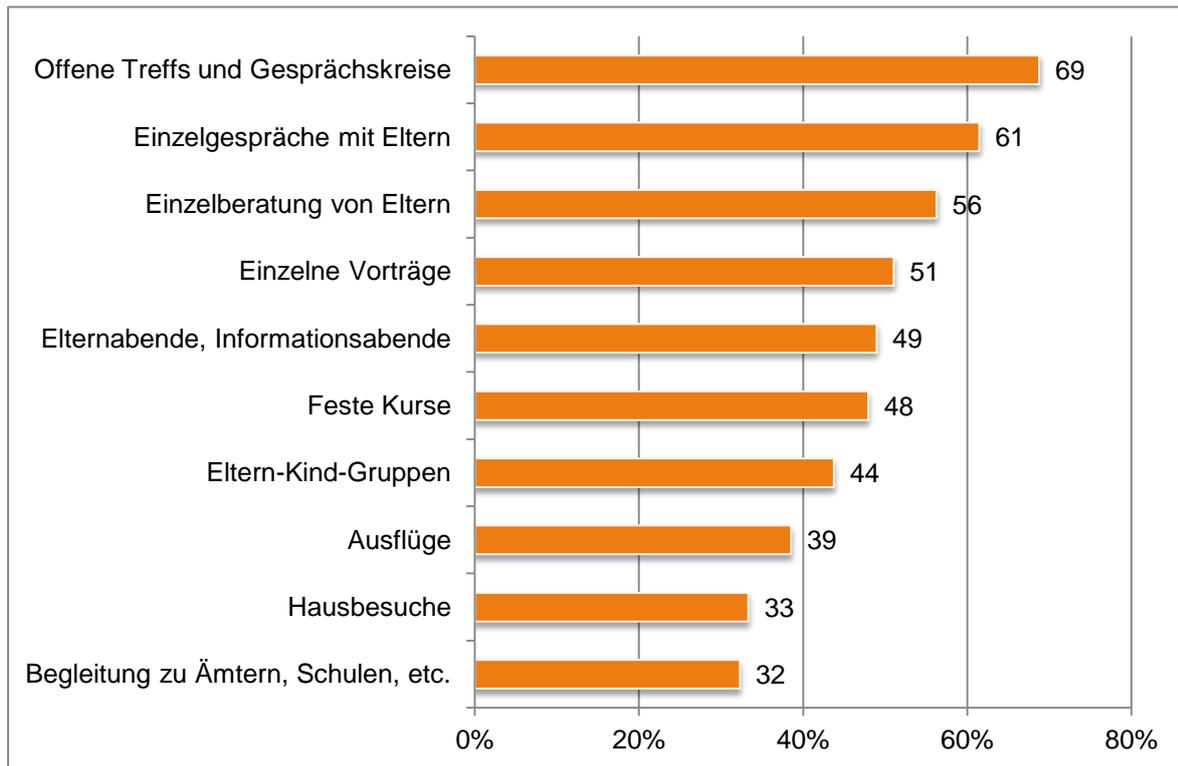
29 Die Beschränkung auf drei Angebote erfolgte aus Gründen der Vergleichbarkeit auf der Basis von Informationen aus dem programmbegleitenden Monitoring der Servicestelle „Elternchance ist Kinderchance“. Im Rahmen ihrer Berichtspflicht waren die Modellstandorte zu Beginn der Modellförderung aufgefordert, ihre Vorhaben in einem Steckbrief zu beschreiben. Dabei wurden von den Standorten durchschnittlich drei Angebote genannt (*Min* = 1, *Max* = 5). In der Onlinebefragung im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation gaben zwei Drittel der befragten Einrichtungen an, dass sie bis zu drei Angebote aus dem Programmbereich „Elternbegleitung Plus“ finanzierten. Ein Drittel der Einrichtungen nannte vier oder mehr Angebote, musste sich jedoch in der Befragung auf drei Angebote beschränken. Insofern sind die Daten nur bedingt repräsentativ für die geförderten Angebote. Allerdings wird davon ausgegangen, dass bei der Entscheidung, für welche drei Angebote Auskünfte gemacht wurden, von den Befragten an den Modellstandorten sehr wahrscheinlich die für sie am wichtigsten erscheinenden Angebote ausgewählt wurden.

30 Die Anteilswerte beziehen sich hier auf Einrichtungen und sind mit den Angaben der Fachkräfte, die in Modul 1 befragt wurden, nicht vergleichbar.

31 Die Unterschiede in den Prozentangaben ergeben sich daraus, dass die Angaben zwischen den drei genannten Angeboten variieren.

ist, dass ein Drittel der Modellstandorte in mindestens einem Angebot Hausbesuche anbot, in der Regel in Kombination mit anderen Angebotsformen. Des Weiteren bot fast ein Drittel der Modellstandorte Unterstützung bei Behördengängen an, ebenfalls häufig ergänzend zu anderen Angebotsformen. Dies zeigt, dass im Rahmen der Modellförderung unterschiedliche Wege entwickelt und erprobt wurden, um Eltern niedrigschwellig zu erreichen.

**Abbildung 10.1: Angebotsformen, mit denen die geförderten Angebote umgesetzt wurden**



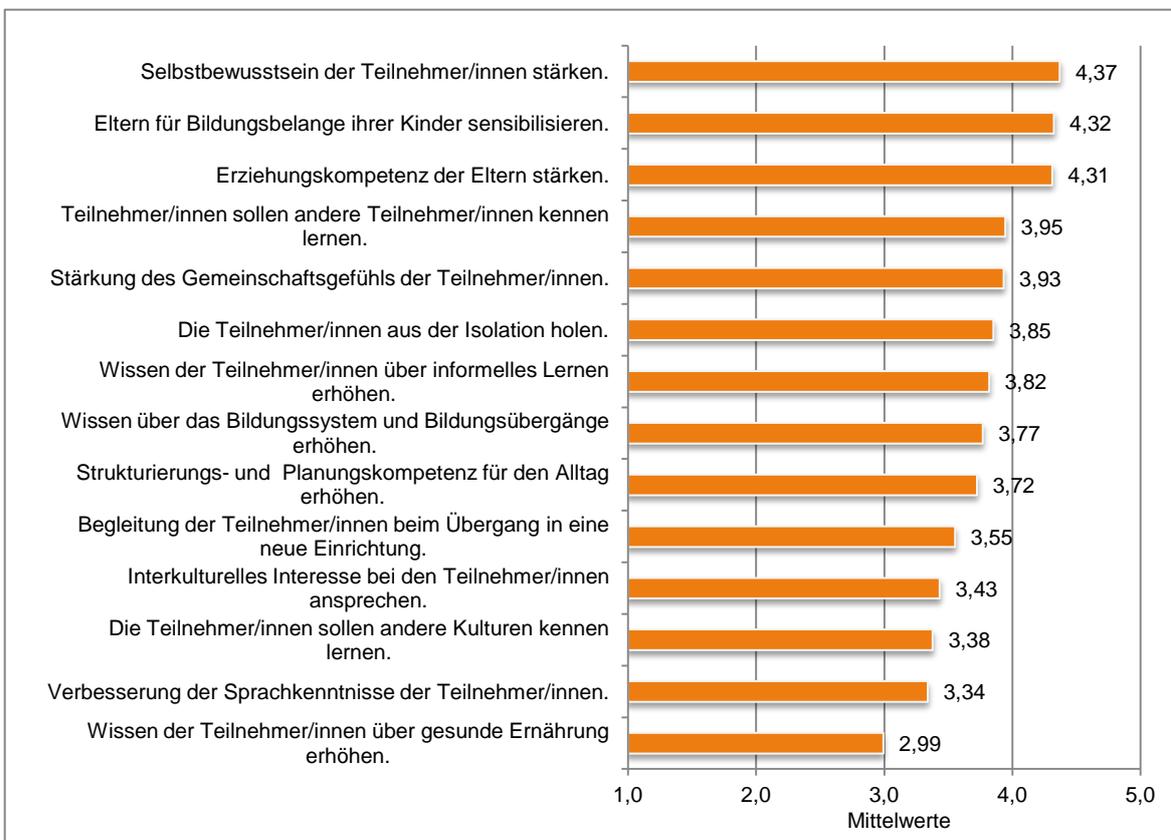
Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Welle 2,  $n = 96$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Mit welchen Angebotsformen setzen Sie Angebot XY [Bezeichnung] um?“ Antwortformat: Aus zehn Möglichkeiten konnte ausgewählt werden, was zutrifft (Mehrfachnennungen möglich). In der Abbildung sind die Angaben für bis zu drei Angebote pro Modellstandort zusammengefasst.

Laut Auskunft der Modellstandorte **bestanden die wichtigsten Zielsetzungen der Angebote darin, das Selbstbewusstsein und die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken sowie die Eltern für die Bildungsbelange ihrer Kinder zu sensibilisieren** (vgl. Abbildung 10.2). Die Angebote sollten demnach vor allem auf der Ebene der Elternkompetenzen wirksam werden. Weitere Zielsetzungen bezogen sich auf die soziale Vernetzung der Eltern. Die an den Angeboten teilnehmenden Eltern sollten sich untereinander kennenlernen, aus der Isolation geholt werden und ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln. Andere mögliche Angebotsziele, wie zum Beispiel andere Kulturen kennen lernen, interkulturelle Kommunikation fördern oder Sprachkenntnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verbessern, wurden hingegen seltener verfolgt (vgl. Abbildung 10.2). Dies ist erstaunlich, wenn man berücksichtigt, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine der

wichtigsten Zielgruppen des Bundesprogramms waren.

**Abbildung 10.2: Zielsetzungen der geförderten Angebote**



Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Welle 2,  $n = 76-80$ .

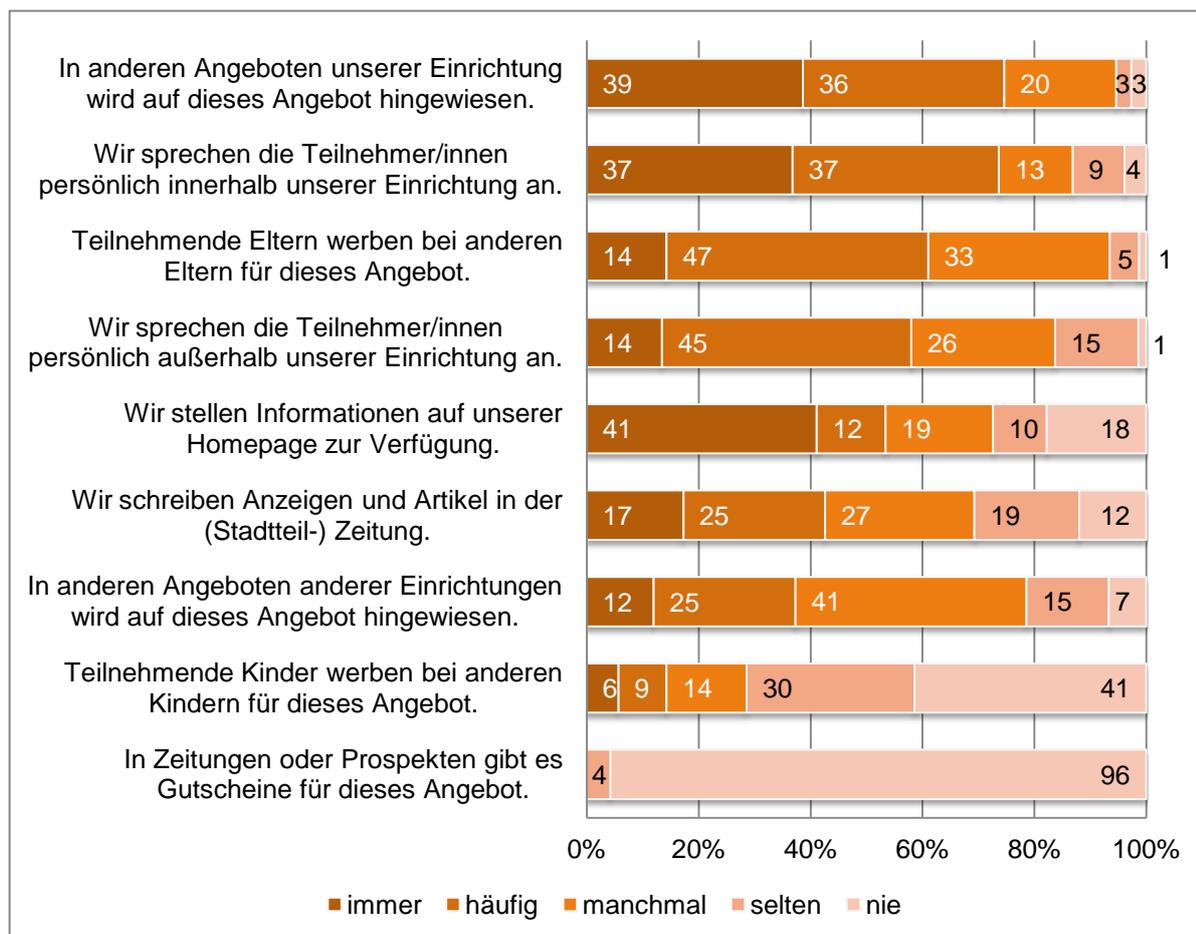
*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Welche der folgenden Ziele verfolgen Sie mit Angebot XY [Bezeichnung]?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 manchmal – 4 häufig – 5 immer. In der Abbildung sind die Mittelwerte für bis zu drei Angebote pro Modellstandort zusammengefasst.

## 10.2 Zugänge zu den Zielgruppen

Neben der Häufigkeit bestimmter Angebotsformen war ebenso von Interesse, wie die Modellstandorte auf ihre neuen Angebote aufmerksam gemacht haben, denn gerade der niedrigschwellige Zugang zu bestimmten Zielgruppen sollte durch die Modellstandorte gefördert werden. Abbildung 10.3 zeigt die realisierten Zugänge exemplarisch für das jeweils erstgenannte Angebot auf.<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Zwar wurden die Befragten nicht explizit gebeten, die Angebote in der Reihenfolge der Relevanz für ihre Einrichtung anzugeben, dennoch kann angenommen werden, dass sie in den meisten Fällen das für sie wichtigste Angebot zuerst genannt haben.

**Abbildung 10.3: Zugänge zu den Zielgruppen**



Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Welle 2, n = 70-76.

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie machen Sie auf Ihr Angebot XY [Bezeichnung] aufmerksam?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 immer – 2 häufig – 3 manchmal – 4 selten – 5 nie. Die Anteilswerte beziehen sich auf das von den Modellstandorten jeweils erstgenannte Angebot. Aufgrund von Rundungen summieren sich die Anteilswerte nicht immer auf 100 Prozent.

Die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ warben vor allem in der eigenen Einrichtung für ihre Angebote, indem sie entweder Teilnehmerinnen und Teilnehmer persönlich ansprachen oder im Rahmen ihrer Veranstaltungen spezifisch Werbung für die Angebote des Bundesprogramms gemacht haben (74 % bzw. 75 % gaben hier „immer“ oder „häufig“ an<sup>33</sup>). Auf diese Weise wurden jedoch nur Eltern erreicht, die ohnehin schon Angebote der jeweiligen Einrichtung genutzt haben. Eine andere Form, die Angebote bekannt zu machen, bestand darin, über die sozialen Kontakte der teilnehmenden Eltern weitere potentielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu gewinnen (61 %). Auch die Fachkräfte selbst sind in diesem Sinne tätig gewesen: 59 Prozent der Befragten sprachen mögliche Interessentinnen und Interessenten auch außerhalb der Einrichtung direkt an. Digitale Werbung über die eigene Homepage erfolgte bei gut der Hälfte der Modellstandorte (53 %), Werbung auf analogem Weg über Anzeigen oder Artikel in (Stadtteil-)Zeitungen bei 42 Pro-

33 Zu berücksichtigen sind hier jedoch die relativ geringen Fallzahlen von n = 70–76, da einige Modellstandorte keine Angaben zu dieser Frage machten.

zent. Die Modellstandorte nutzten zudem auch die Kontakte zu anderen Einrichtungen, um dort auf die eigenen Angebote aufmerksam zu machen (37 %). Insgesamt schien die Verbreitung neuer Angebote vor allem über die Eltern zu laufen. Dass teilnehmende Kinder neue Kinder warben, kam eher selten vor und auch der Zugang zu den Zielgruppen über Incentives fand kaum Zuspruch. So gut wie nie wurde versucht, neue Eltern über Gutscheine in Zeitungen oder Prospekten in die Einrichtung bzw. in das Angebot zu bringen.

Unterscheidet man nach Einrichtungsarten, zeigte sich, dass Fachkräfte aus Kindertagesstätten und Familienzentren die Eltern häufiger persönlich vor Ort ansprachen als ihre Kolleginnen und Kollegen aus Einrichtungen der Familienbildung und sonstigen Einrichtungen. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass Kindertagesstätten in der Regel einen breiten Zugang zu den Zielgruppen haben und diese nicht erst in anderen institutionellen Kontexten aufsuchen müssen. Demgegenüber haben Fachkräfte aus Familienbildungsstätten den Kontakt zu den Zielgruppen vor allem in solchen anderen institutionellen Kontexten oder im Rahmen anderer Angebote der eigenen Einrichtung hergestellt. Für Familienbildungsstätten scheint es insgesamt aufwändiger gewesen zu sein als für Kindertagesstätten, einen ersten Kontakt zu den Eltern herzustellen. Bemerkenswert ist insofern, dass Familienbildungsstätten stärker auf andere Zugangswege gesetzt haben und im Vergleich zu anderen Einrichtungsarten die sozialen Netzwerke der Eltern intensiver nutzten, um neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu rekrutieren (ohne Abbildung).

Insgesamt können jedoch keine Aussagen darüber getroffen werden, wie erfolgreich diese Zugangswege letztlich waren, d.h. wie viele Eltern über die dargestellten Zugänge jeweils tatsächlich erreicht werden konnten.

**Die Modellstandorte standen insbesondere vor der Herausforderung, Bildungsangebote und Zugangsweisen verstärkt für bildungsferne und sozial benachteiligte Eltern, speziell für solche mit Migrationshintergrund zu entwickeln. Die oben beschriebenen Zugänge, insbesondere das Anwerben durch andere Eltern, die bereits an Angeboten der Einrichtung teilnehmen, schienen hier eine gute Möglichkeit zu sein, die Angst neuer Eltern vor dem ersten Kontakt mit einer Bildungseinrichtung zu verringern.** Wenn sich Menschen mit ähnlichen lebensweltlichen Erfahrungen positiv zu Angeboten und Einrichtungen äußern, kann das nicht nur die Hemmschwelle bei möglichen neuen Teilnehmenden verringern, sondern auch das Interesse an den offerierten Angeboten stärken. **Ebenso wurde die persönliche Ansprache von möglichen Teilnehmenden außerhalb der Einrichtungen durch die Fachkräfte erprobt.** Soweit eine erste Kontaktaufnahme in der Lebenswelt der Familien stattfindet, kann dies dazu beitragen, Berührungspunkte abzubauen. Wenn die Fachkräfte aus den Einrichtungen bereits bekannt sind, fällt es den Eltern möglicherweise leichter, auch weitere Angebote innerhalb der Einrichtung zu nutzen.

In den Fokusgruppen wurde die schwierige Erreichbarkeit der Zielgruppen sehr oft thematisiert. Der Zugang zu bildungsfernen Eltern und sozial benachteiligten Eltern mit Migrationshintergrund stand im Mittelpunkt der Diskussionen und stellte die Inhalte der Angebote tendenziell in den Hintergrund. Viele Modellstandorte haben darauf mit einer **Verzahnung ihrer verschiedenen Angebote** reagiert. **Diese wurden miteinander verkettet, dass ein Angebot für das nächste als Zugang diente.** So wurden beispielsweise eine Kochwerkstatt oder eine Spielgelegenheit für Kinder organisiert, bei denen die Eltern für eine weitere Aktivität rekrutiert wurden. Offene und besonders niedrigschwellige Angebote wie Elterncafés, Feste oder Ausflüge wurden genutzt, um Eltern persönlich anzusprechen und sie zu weiteren Aktivitäten einzuladen, z.B. zum Besuch eines Elternkurses

oder zu einem persönlichen Beratungsgespräch. So lässt sich zumindest für einen Teil der Angebote feststellen, dass deren Funktion als Zugang zu den Eltern relevanter war als der eigentliche Angebotsinhalt. Der Unterschied zwischen Angebot und Zugang war in diesem Fall schwer zu bestimmen bzw. die Grenze zwischen beiden war fließend.

**Der Zugang zu den Zielgruppen hatte für viele Modellstandorte oberste Priorität. Daher orientierte sich der Inhalt vieler Angebote stark an den Interessen der Eltern, um diese für eine Zusammenarbeit zu gewinnen. Der Fokus des Bundesprogramms, d.h. die Sensibilisierung für die Bildungsbelange der Kinder, trat dadurch mitunter in den Hintergrund.** Die Ausgestaltung der Angebote wurde häufig flexibel gehandhabt. Das bedeutet, dass sie in kurzen Zeitabständen immer wieder neu an die Interessen und Lebenslagen der Eltern angepasst wurden. Damit konnten die Modellstandorte den Zugang zu den Zielgruppen und die sozialräumliche Orientierung ihrer Angebote sicherstellen.

Der erste Schritt der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“, um Eltern für die Angebote des Bundesprogramms zu gewinnen, war in aller Regel Werbung in Form von Flyern, Plakaten oder Aushängen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fokusgruppen äußerten ihre Skepsis gegenüber dieser unpersönlichen Kontaktaufnahme. Darüber hinaus würden sprachliche Barrieren der Zielgruppe das Verständnis der Werbung einschränken. Die Bezeichnung des Angebots könne weiterhin hemmend wirken. Die Werbung mittels Flyer oder Plakate ist daher aus der Sicht der Fokusgruppen-Teilnehmenden weniger effektiv als der persönliche Kontakt zu den Eltern.

*„Es gibt keinen Flyer, der diese Eltern erreichen kann, egal wie bunt und wie schön und wie glänzend er ist, er erreicht die nicht. Er erfüllt maximal eine Funktion, dass sie, wenn wir Glück haben, hängen die diese Flyer an den Kühlschranks und erinnern sich an den Termin. Aber bis wir soweit sind, das dauert.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familientreff)

*I [Interviewerin, Anm. d. V.]: Und was würden Sie sagen, was klappt besser? Also sozusagen sich in die Tür zu stellen und ‚Guten Morgen‘ zu sagen oder eher Flyer verteilen (lacht)? (Lachen)*

*IP [Interviewpartner, Anm. d. V.]: Flyer, also nee (lacht). Die Leute müssen mich sehen und wirklich auch akzeptieren.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienbildungswerk)

Demgegenüber berichteten Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fokusgruppen, dass sie den Kontakt zu den Zielgruppen des Bundesprogramms bevorzugt dort gesucht hätten, wo sich die Eltern regelmäßig aufhielten, wie zum Beispiel in Kindertagesstätten. Die am häufigsten verwendete Zugangsform der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ war die direkte Ansprache von Eltern. Dieses Ergebnis wurde durch die Auswertung der Fokusgruppen bestätigt. Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fokusgruppen hoben die Bedeutung der persönlichen Ansprache als Zugangsweise zu bildungsfernen Eltern und sozial benachteiligten Eltern mit Migrationshintergrund besonders hervor. Es herrschte die Auffassung, dass Zielgruppen des Bundesprogramms nicht von sich aus an offenen Elternangeboten teilnehmen und daher gezielt aufgesucht werden müssten. Für die Fachkräfte war es dabei weniger entscheidend, Eltern für ein bestimmtes Angebot zu gewinnen. Vielmehr war für sie der Aufbau einer langfristigen, vertrauensvollen Beziehung bedeutsam.

*„Niedrigschwellig. Aber das trifft es ganz genau. Und da geht es auch um dieses Vertrauensverhältnis. Man ist vor Ort, man ist immer da, man kennt sich, man hat das Vertrauen aufgebaut. Und dann kommen die Eltern mit ihren Problemen, die man ja eigentlich so nicht zeigen möchte.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienbildungsstätte)

*„Und das ist keine Sache, die in ein paar Wochen hier mal Früchte trägt, sage ich jetzt, sondern das ist eine Arbeit, die man langfristig auch ansetzen muss.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Kindertagesstätte)

Um Vertrauen aufzubauen, waren die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter bemüht, ihre Präsenz vor Ort zu stärken. Eltern wurden persönlich über neutrale Themen oder in Gesprächen zwischen Tür und Angel angesprochen. Bei der persönlichen Ansprache wurde die Haltung gegenüber den Eltern als besonders wichtig erachtet. Der Kontakt solle wertschätzend und partnerschaftlich sein. Bei Eltern mit Migrationshintergrund sei es auch wichtig, die sprachliche Verständigung sicher zu stellen und ein kultursensibles Verhalten zu zeigen.

*„Also nur irgendwas mitschicken ‚Das könnte was für Sie sein‘ oder irgendwie, das funktioniert nicht (...) Diese Eltern muss ich mir wirklich, sage ich mal, versuchen, persönlich in Kontakt zu treten. Da ist auch das Telefon nicht geeignet. Ich muss versuchen, wenn ich weiß, die holen ihr Kind ab, das passiert in der Grundschule nicht so oft oder nicht bei allen Kindern, aber wenn ich das weiß, dann muss ich wirklich auf die drauf zugehen und muss sagen ‚Ich möchte mal kurz mit Ihnen reden, ich habe hier ein gutes Angebot‘ und muss von meiner Überzeugung praktisch das rüberspringen lassen, den Funken.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Mehrgenerationenhaus)

*„Das geht immer nur über die direkte Ansprache. Ich sage mal, natürlich wird es auch in irgendeiner Form Flyer, Aushänge oder so was geben, aber auch da zeigt die Erfahrung, dass es die persönliche Ansprache ist.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Kindertagesstätte)

*„Also was ich immer wieder entdecke ist, dass doch Fachleute sich über Eltern stellen. Und ich glaube, das wird in Zukunft das oder das ist überhaupt der Schlüssel, wie man, wie man anders mit Menschen, oder auch mit Eltern umgehen kann, dass man sie mal zu allererst als komplett und nicht als in irgendeiner Weise defizitär erlebt.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienbüro)

Um eine Teilnahme an einem regelmäßigen Angebot zu garantieren, wurden die Eltern mitunter telefonisch an das Angebot erinnert. Zudem wurde auf die Zusammensetzung der Gruppen, auf die Inhalte sowie die Form der Kurse geachtet. Gerade gemischte Gruppen erwiesen sich als Herausforderung. Zwar begünstigten diese einerseits ein gegenseitiges voneinander Lernen sowie interkulturellen Austausch. Andererseits konnten hierbei sprachliche Barrieren oder Gruppenkonflikte entstehen, die eine Realisierung des Angebotes beeinträchtigen. Nach Meinung der Fachkräfte sollten Kurse locker und spielerisch gestaltet werden, da Angebote, die Eltern an die Schule erinnern, abschreckend wirken könnten. Darüber hinaus sollten Kurse möglichst wenige Sitzungen umfassen, um eine nachlassende Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu vermeiden und Kursabbrüche zu verhindern.

Des Weiteren wurde versucht, die Angebote untereinander zu verketteten oder zeitlich und räumlich abzustimmen, um so Eltern stärker an die Einrichtungen zu binden. Einige Modellstandorte sahen sich in dieser Hinsicht weniger als Dienstanbieter einzelner Veranstaltungen oder Kurse, sondern eher als Begegnungsort, in dem eine informelle Vernetzung unter den Eltern stattfindet.

**Als wichtige Zugangsbarriere wurde eine beherrschende oder defizitorientierte Haltung der Fachkräfte gegenüber den Eltern genannt. Diese Haltung erzeuge Distanz und mangelndes Vertrauen der Eltern in Institutionen und Fachkräfte.** Die Teilnehmenden der Fokusgruppen berichteten, dass sich Eltern der Zielgruppen darüber

hinaus auch bei formellen Kontaktaufnahmen, Nicht-Berücksichtigung ihrer Interessen und bei mangelnder Verbindlichkeit der Fachkräfte abwenden würden. Sprachliche Barrieren sowie mangelnde Sensibilität für kulturelle Besonderheiten würden zusätzlich den Zugang zu Eltern mit Migrationshintergrund erschweren.

*„IP1 [Interviewpartner 1, Anm. d. V.]: Ich habe immer den Eindruck, es ist mehr als nur die Sprache (...) Es ist einfach diese, ja, diese direkte Ansprache, dieses Verstanden-Fühlen und es läuft da einfach viel mehr in einer Kultur über persönliche Kontakte und persönliche Beziehung (...)*

*IP2 [Interviewpartner 2, Anm. d. V.]: Es ist nicht nur die Sprache (...) Es ist einfach so, wenn eine Mutter in die Schule geht und die Lehrerin ‚Hallo‘ sagt, und die Lehrerin sagt ‚Hallo‘ und dreht sich um und geht, das ist dann für sie eine, ja, so eine Art, keine Beleidigung, aber nicht achten (...) Das gibt’s bei unserer Kultur nicht. Also das sind wieder so kultursensible Sachen. Ganz kurz, trotzdem ‚Hallo, wie geht’s‘ und dann kann man gehen. Also so einfach umdrehen und gehen, da ist man, ja, also da ist man enttäuscht, da ist man traurig, wirklich (...) Und danach will man dann nicht mehr da hingehen und nochmal über irgendetwas sprechen.“ (,Elternbegleitung Plus“- Modellstandort, Familienbildungsstätte)*

Schließlich wurde berichtet, dass auch organisatorische Aspekte, wie z.B. fehlende Kinderbetreuung oder eine mangelnde Verfügbarkeit öffentlicher Verkehrsmittel, eine Teilnahme der Eltern an den Angeboten verhindern würden.

## **11 Inwieweit sind an den Modellstandorten Kooperationen und Netzwerke zur Bildungsbegleitung entstanden?**

Kooperation und Vernetzung gelten angesichts der zunehmenden Spezialisierung und institutionellen Zergliederung sozialer Dienste als zentrales Mittel der Qualitätssicherung sozialstaatlicher Leistungen (Santen/Seckinger 2003; Kardorff 1998). Auch in der Familienbildung ist die institutionelle Zusammenarbeit eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Betreuung von Familien: Kooperationen verbessern die Versorgung von Familien, indem Angebote miteinander abgestimmt werden. Sie ermöglichen eine sozial-räumliche Bündelung familienbezogener Leistungen, sodass Familienbildung näher am Alltag von Familien ausgerichtet werden kann. Darüber hinaus erleichtert Vernetzung auch den Zugang zu bestimmten Zielgruppen, die ansonsten schwer zu erreichen sind (Bradna/Heitkötter 2013).

Im Rahmen der Modellprojekte „Elternbegleitung Plus“ wurde die bildungsbezogene Kooperation und Vernetzung zwischen Einrichtungen im Sozialraum gefördert. Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der Zusammenarbeit der Modellstandorte mit lokalen Bildungsakteuren und analysiert, welche Rolle die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in diesen Kooperationsnetzwerken spielten.

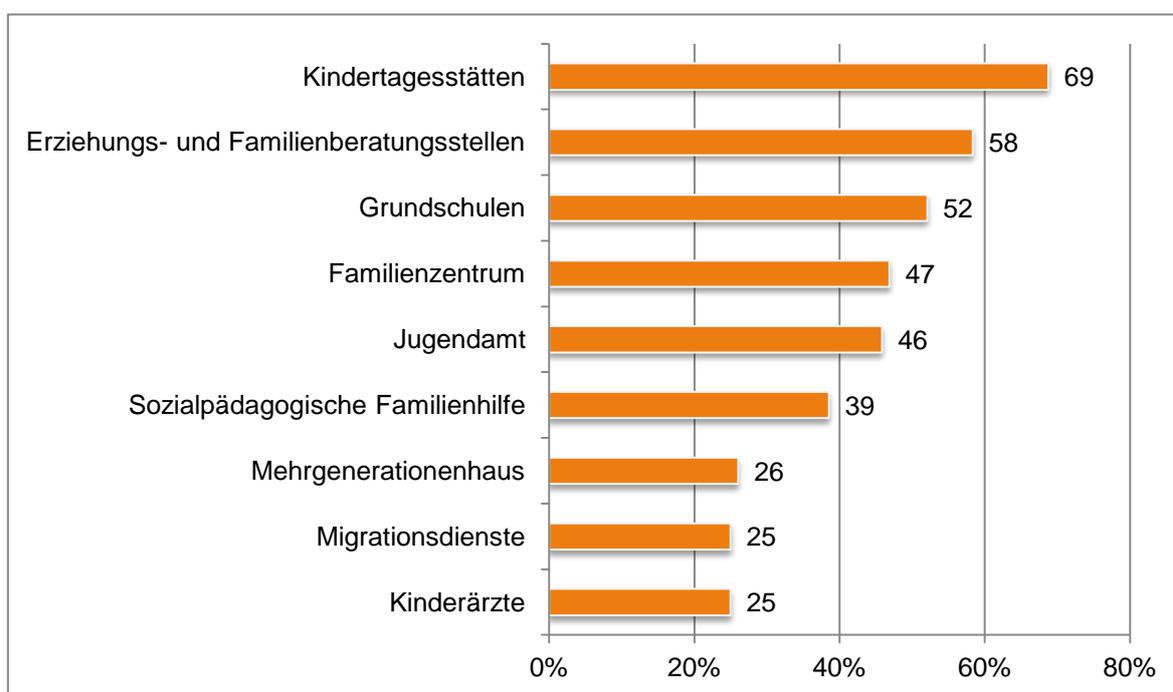
### **11.1 Kooperationsnetzwerke: Befunde aus den Onlinebefragungen**

Um im Rahmen von „Elternbegleitung Plus“ gefördert zu werden, war es Voraussetzung, dass die Einrichtungen mit Kooperationspartnern im Sozialraum zusammenarbeiteten. Mit

wem die Standorte dies im Detail umsetzen, zeigt Abbildung 11.1 auf. Auch hier wurden wieder die Angaben für bis zu drei durch „Elternbegleitung Plus“ geförderte Angebote zusammengefasst. Die Prozentangaben beziehen sich auf den Anteil der befragten Einrichtungen, die berichten, bei mindestens einem der genannten Angebote mit den jeweiligen Partnern zu kooperieren.

Am häufigsten kooperierten die Modellstandorte mit Kindertagesstätten (69 %) sowie Erziehungs- und Familienberatungsstellen (58 %). Rund die Hälfte der befragten Standorte kooperierte mit Grundschulen (52 %), Familienzentren (47 %) und Jugendämtern (46 %). 39 Prozent der Befragten arbeiteten im Rahmen der Förderung mit Einrichtungen der Sozialpädagogischen Familienhilfe zusammen, während jeweils rund ein Viertel mit Mehrgenerationenhäusern, Migrationsdiensten und Kinderärzten kooperierte.

**Abbildung 11.1: Kooperationspartner der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ bei den geförderten Angeboten**



Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Welle 2,  $n = 96$ .

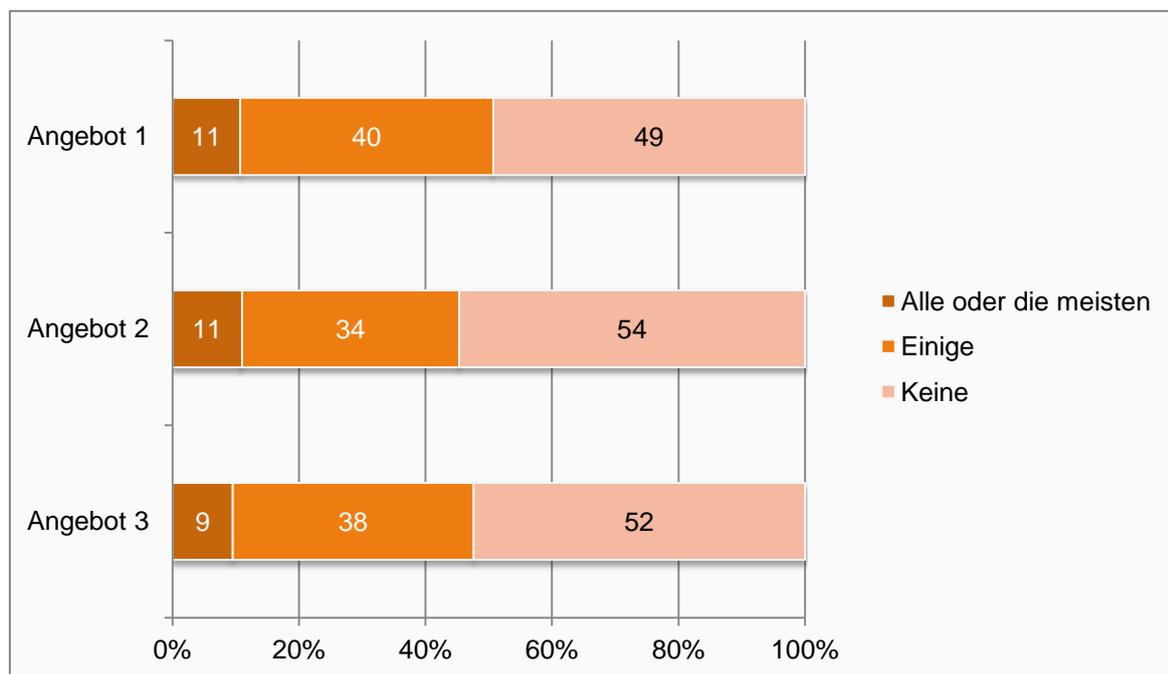
*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Mit welchen Kooperationspartnern arbeiten Sie im Rahmen des Angebots XY [Bezeichnung] zusammen?“ Antwortformat: Aus 30 Möglichkeiten konnte ausgewählt werden, was zutrifft (Mehrfachnennungen möglich). In der Abbildung wurden die Angaben für bis zu drei Angebote pro Modellstandort zusammengefasst. Es sind nur die am häufigsten genannten Kooperationspartner dargestellt.

Bezüglich der Kooperation der verschiedenen Modellstandorte mit Kindertagesstätten ist zu berücksichtigen, dass die Zusammenarbeit mit einer „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“ eine Voraussetzung war, um an der Förderung „Elternbegleitung Plus“ teilzunehmen. Es liegt nahe, dass diese Kooperationsbeziehungen auch für die geförderten Angebote genutzt wurden. Gleichzeitig weisen die Daten aber auch darauf hin, dass Modellstandorte nicht nur mit Schwerpunkt-Kitas kooperierten, sondern darüber hinaus auch mit anderen Kinderkrippen und Kindergärten eine Zusammenarbeit aufbauten. So kooperierte beispielsweise fast jeder dritte Modell-

standort aus der Familienbildung mit zwei Kindertagesstätten. Im Durchschnitt waren es sogar vier Kinderkrippen oder Kindergärten (ohne Abbildung).

Die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ suchten bei der Zusammenarbeit in Bezug auf konkrete Angebote vor allem Partnereinrichtungen, die sich außerhalb der eigenen Trägerschaft befanden. So kooperierte bei jedem der drei genannten Angebote die Hälfte der Einrichtungen nicht mit Partnern aus derselben Trägerschaft. Mehr als jede dritte Einrichtung kooperierte mit einigen Organisationen des eigenen Trägers, während nur rund 10 Prozent der Modellstandorte seine Kooperationspartner mehrheitlich innerhalb des eigenen Trägers suchte (vgl. Abbildung 11.2).

**Abbildung 11.2: Zugehörigkeit der Kooperationspartner zur eigenen Trägerschaft, getrennt nach Angeboten**



Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Welle 2, ausgewählte Kooperationspartner,  $n = 64-75$ .

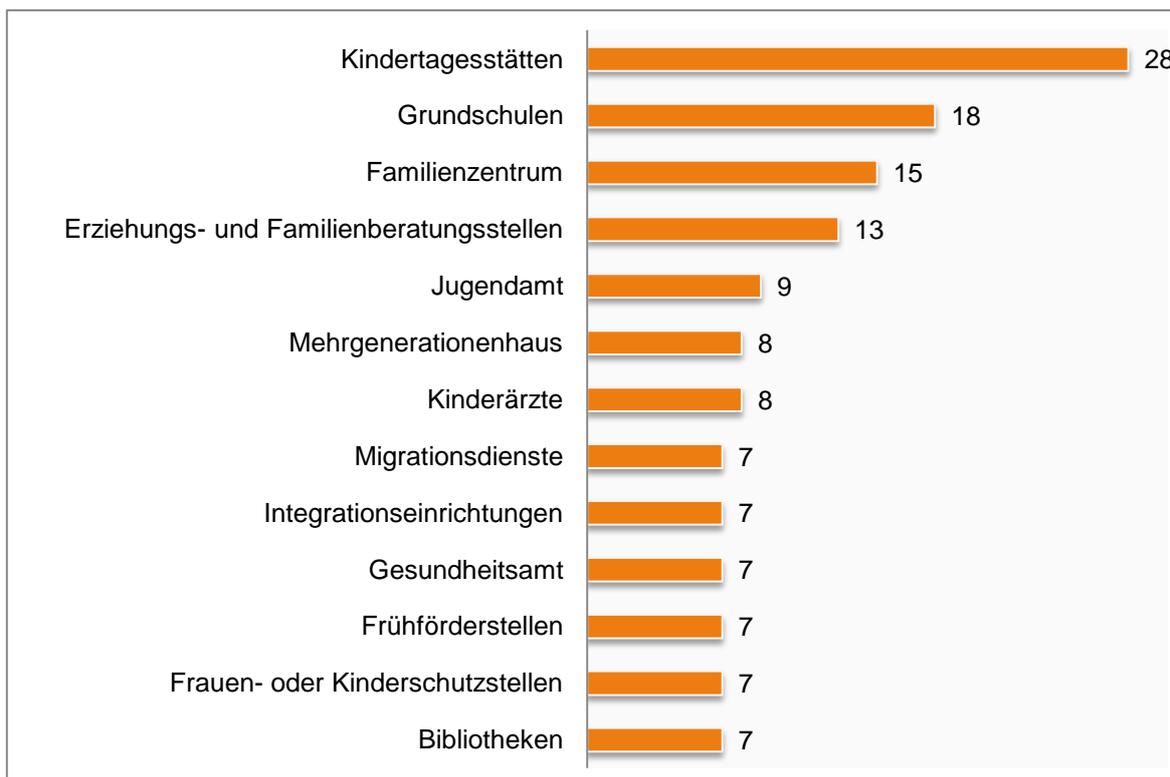
Anmerkungen. Die Frage lautete: „Sind diese Kooperationspartner des Angebots XY [Bezeichnung] in derselben Trägerschaft wie Ihre Einrichtung?“ Ursprüngliche Antwortskala: 1 Ja, alle Kooperationspartner sind in derselben Trägerschaft - 2 Ja, die meisten Kooperationspartner sind in derselben Trägerschaft - 3 Ja, einige der Kooperationspartner sind in derselben Trägerschaft - 4 Nein, keine Kooperationspartner sind in derselben Trägerschaft – 5 weiß nicht.

**Die wichtigsten Kooperationsziele waren – unabhängig vom jeweiligen Angebot –, neue Zugangswege zu entwickeln und neue Zielgruppen zu erreichen.** Dies entspricht dem Anliegen des Programmbereichs „Elternbegleitung Plus“, den Zugang zu bildungsfernen Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund im Rahmen der Modellförderung zu verstärken. Neben diesem Hauptziel wollten die befragten Modellstandorte zugleich den fachlichen Austausch durch Kooperationen intensivieren. Für viele war es ebenso von Bedeutung, durch die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen neue Kolleginnen und Kollegen persönlich kennenzulernen. Knapp die Hälfte der Befragten nannte auch die gegenseitige Raumnutzung als relevant für die Kooperation. Je nach Angebot war die gemeinsame Fallbesprechung ein weiterer wichtiger Aspekt der Zusammenarbeit (zwi-

schen 28 und 47 Prozent der Befragten (von  $n = 52-76$ ) gaben an, dass dies „(eher) wichtig“ für die Kooperation im jeweiligen Angebot ist) (ohne Abbildung).

Beim Aufbau ihres „Elternbegleitung Plus“-Kooperationsnetzwerkes gingen die Modellstandorte vor allem auf bereits bekannte Partner zu und intensivierten die Zusammenarbeit mit diesen. Insgesamt sind laut Aussagen der Befragten durch die Förderung aber auch 62 neue Kooperationen entstanden, die sich auf zahlreiche Kooperationspartner erstreckten (vgl. Abbildung 11.3).

**Abbildung 11.3: Kooperationspartner in den neu entstandenen Kooperationen in absoluten Zahlen**



Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Welle 2,  $n = 62$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Mit welchen Partnern sind diese neuen Kooperationen entstanden?“ Antwortformat: Aus 29 Möglichkeiten konnte ausgewählt werden, was zutrifft (Mehrfachnennungen möglich). In der Abbildung sind nur die am häufigsten genannten Kooperationspartner dargestellt.

Diese neu entstandenen Kooperationen fanden vor allem im Austausch mit Fachkräften aus Kindertagesstätten statt. Aber auch mit Grundschulen, Familienzentren sowie Erziehungs- und Beratungsstellen wurden vermehrt neue Kooperationen eingegangen, ebenso wie mit zahlreichen anderen Einrichtungen, wie beispielsweise mit Kinderärztinnen und Kinderärzten, Gesundheitsämtern, Integrations-einrichtungen sowie Frauen- oder Kinderschutzstellen (vgl. Abbildung 11.3).

**Mit Blick auf das wichtigste Ziel der Kooperationen – neue Zugangswege zu entwickeln und neue Zielgruppen zu erreichen – scheinen Kindertagesstätten somit tatsächlich die wichtigsten Ansprechpartner zu sein. Kooperationen mit diesen Einrichtungen wurden am häufigsten neu eingegangen (vgl. Abbildung 11.3) und**

**auch insgesamt wurde am häufigsten mit Kindertagesstätten zusammengearbeitet** (vgl. Abbildung 11.1).

Wie sich die Kooperationen im Detail ausgestalteten und unter welchen Bedingungen die Zusammenarbeit zwischen den Partnern besonders gut gelang, konnte mithilfe der Auswertung der Fokusgruppen herausgearbeitet werden. Die Befunde werden im folgenden Abschnitt dargestellt und diskutiert.

## 11.2 Kooperationsnetzwerke: Befunde aus den Fokusgruppen

Von den 100 Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“ nahmen elf an der Diskussion in den Fokusgruppen teil.<sup>34</sup> Zu jeder Fokusgruppe wurden sowohl Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als auch relevante Kooperationspartner der jeweiligen Standorte eingeladen. Das Ziel der Diskussion war, verschiedene Akteure des Kooperationsnetzwerkes zu Wort kommen zu lassen und deren Sichtweise in Bezug auf die Zusammenarbeit zu berücksichtigen. Die Auswahl der Standorte für die Fokusgruppen erhob keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern folgte qualitativen Auswahlkriterien. Die Selektion berücksichtigte Art, Größe, Standort und Einzugsgebiet der Einrichtung, Anzahl der Netzwerke und Hinweise auf innovative Zugänge und/oder Angebote (vgl. Abschnitt 3.2.2.2).

Die erhobenen Daten in den Fokusgruppen wurden einerseits einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. Schreier 2012, 2014; vgl. auch Kuckartz 2012; Mayring 2010). Andererseits wurde das Material gezielt nach Inhalten zu Kooperationspartnern und institutionellen Beziehungen untersucht. Anhand dieser Informationen wurden die Kooperationsnetzwerke rekonstruiert und grafisch dargestellt. Die Visualisierung der Kooperationsnetzwerke unterstützte den Vergleich der institutionellen Beziehungsgeflechte und konnte somit als Instrument einer weiteren Datengewinnung verwendet werden (zur Verwendung visueller Darstellungen von Netzwerken vgl. Schönhut/Gamper 2013).

### *Was verstanden die Modellstandorte unter Kooperation und Netzwerk?*

In den Fokusgruppen wurde u.a. diskutiert, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter einem Kooperationsnetzwerk verstehen und unter welchen Bedingungen die Zusammenarbeit gelingt. Kooperation wurde als institutionelle Zusammenarbeit in Bezug auf ein konkretes Projekt oder Ziel definiert. Eine gute Kooperation beruhe auf einer konkreten mündlichen oder schriftlichen Vereinbarung, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ansicht waren, dass formelle Abmachungen für sich allein noch keine erfolgreiche Kooperation ermöglichen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der verschiedenen Einrichtungen müssten von der Vereinbarung überzeugt sein und sich für das Projekt engagieren. Das betreffe sowohl die Leitungsebene als auch die Ebene der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Laut Einschätzung der Teilnehmenden funktioniere eine institutionelle Zusammenarbeit zudem dann gut, wenn die Kooperationspartner gemeinsame Ziele oder eine gemeinsame Grundhaltung vertreten würden und das Kooperationsinteresse auf Gegenseitigkeit beruhe. Jede Partnereinrichtung solle von der Kooperation profitieren und als gleichberechtigter Akteur betrachtet werden. Ein einseitiges Geben bzw. Nehmen oder ein hierar-

---

34 Insgesamt wurden zwölf Fokusgruppen durchgeführt. Die erste dieser Fokusgruppen diente als Pilot und wurde keiner systematischen Datenauswertung unterzogen. Die dargestellten Ergebnisse stammen daher aus der qualitativen Auswertung von insgesamt elf Fokusgruppen.

chisches Machtverhältnis beeinträchtigt hingegen die Beziehung zwischen den Kooperationspartnern.

*„Für mich ist das Kernstück ein gemeinsames Ziel, an dem dann auch gearbeitet wird.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienbildungsstätte)

*„Jeder muss einen Nutzen davon haben, nur dann funktioniert es. Weil wenn nur einer was tut und der andere setzt sich hin und lässt alles kommen, ist es keine Kooperation und so was geht auch schnell kaputt.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienbüro)

*„Für mich sind funktionierende Kooperationen Partnerschaften. Und im Endeffekt ist da erst mal eine Akzeptanz und eine Gleichberechtigung da, also da gibt's nicht einen Bestimmer und einen Ausführer, sondern da ist eine Gleichberechtigung in der Wertigkeit da.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienbüro)

In der Praxis zeigte sich, dass neben gemeinsamen Zielen und Gegenseitigkeit auch persönliche Kontakte im Vorfeld, räumliche Nähe, ein regelmäßiger Austausch sowie zeitliche und finanzielle Ressourcen eine kontinuierliche und verbindliche Beziehung zwischen den Partnern unterstützen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fokusgruppen machten einen **Unterschied zwischen Kooperation und Netzwerk** als zwei unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit. Während Kooperation als gezielte Zusammenarbeit hinsichtlich gemeinsamer Ziele charakterisiert wurde, wurde das Netzwerk als unverbindlicher, informeller Kontakt zwischen verschiedenen Partnern dargestellt.

Laut den Aussagen der Fokusgruppen bestehe im Netzwerk keine konkrete Zusammenarbeit und kein gemeinsames Projekt, sondern nur ein Dialog. Das Netzwerk diene dem Kennenlernen von Personen, Einrichtungen und Ansprechpartnern, die die Arbeit der Elternbegleitung erheblich erleichtern würden. Netzwerke stellten somit eine wichtige Grundlage für den Aufbau von Kooperationen dar.

*„Also Kooperation ist ja wirklich eine festgeschriebene Zusammenarbeit, sage ich mal. Das ist schon konkreter. Dass man wirklich auf einer bestimmten Ebene was gemeinsam miteinander macht. Und Netzwerkarbeit ist für mich einfach, dass man Netzwerkpartner, also Vertreter anderer Institutionen und Projekte und über seine Arbeit informiert, und dass jeder vom anderen weiß, was er so anbietet.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienbildungsstätte)

*„Also Netzwerk ist sich kennen, voneinander wissen, Informationen. Und Kooperation ist dann ein konkreter, eine konkrete Begebenheit.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Kindertagesstätte)

*Wie entstanden die „Elternbegleitung Plus“-Kooperationsnetzwerke?*

Die Auswertung der Online-Fragebögen zeigte bereits: **Die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ griffen häufiger auf bestehende Kooperationsbeziehungen zurück und intensivierten diese statt Kooperationen von Grund auf neu aufzubauen.** Die Aussagen aus den Fokusgruppen bestätigten dieses Ergebnis und zeigten, dass eine Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich bereits vor dem Projekt „Elternbegleitung Plus“ aus beruflichen oder persönlichen Netzwerken kannte. Einige hatten bereits in der Vergangenheit zusammen gearbeitet oder gleichzeitig an Fortbildungen oder Netzwerktreffen teilgenommen. Diese Art informeller Kontakte wurde durch räumliche Nähe und gemeinsamer Trägerschaft begünstigt. Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewerteten diese

Form informeller Kontakte als wichtige Grundlage für die Gestaltung der „Elternbegleitung Plus“-Kooperationen.

*„Man kennt die Leute und man ruft sie dann schneller an, und dann entstehen ja direkte Kooperationsvereinbarungen unter Umständen, muss aber nicht sein (...) Aber wenn man die Leute nicht kennt, dann ist ja schon die Hemmschwelle wesentlich höher.“* („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Kindertagesstätte)

Falls keine Kontakte im Vorfeld bestanden, ergriff in der Regel die Leitungsebene der Modellstandorte die Initiative und stellte sich in anderen Einrichtungen vor. Diese Kontaktaufnahmen waren dann erfolgreich, wenn der potentielle Partner sich offen und engagiert zeigte und der Kontakt auf Augenhöhe erfolgte.

Bei mangelnder Vertrauensbasis aufgrund fehlender persönlicher Kontakte im Vorfeld konnte es hingegen passieren, dass das Kooperationsangebot auf Ablehnung stieß. Kooperationsangebote wurden allerdings auch abgelehnt, wenn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der potentiellen Partneereinrichtung aufgrund mangelnder zeitlicher und personeller Ressourcen die Kooperation als Belastung wahrnahmen. Es war außerdem von großer Bedeutung, dass die Einrichtungsleitungen auf beiden Seiten bei ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die institutionelle Zusammenarbeit warben, um Unterstützung für die Kooperation zu gewinnen und eventuelle Blockaden zu verhindern. Häufige Personalwechsel beeinträchtigten schließlich auch den Auf- und Ausbau einer Kooperation, wenn dabei wichtige Kontaktpersonen der Partneereinrichtung betroffen waren.

*Mit welchen Einrichtungen wurde kooperiert?*

Anhand der qualitativen Auswertung wurden die Kooperationsnetzwerke der Modellstandorte rekonstruiert, die an den Gruppendiskussionen teilnahmen. Die Analyse der Kooperationsbeziehungen bestätigte, dass Kindertagesstätten eine der relevantesten Partneereinrichtungen der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ waren. Die Kooperation mit Kinderkrippen und Kindergärten umfasste sowohl die Zusammenarbeit mit den „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ als auch die Vernetzung mit anderen Kindertagesstätten. Die enge Kooperation zwischen Einrichtungen der Familienbildung und Kindertagesstätten zeigt, dass Familienbildung zunehmend auch in Einrichtungen der frühen Bildung stattfindet.

**Kindertagesstätten waren vor allem aufgrund ihres vorteilhaften Zugangs zu den Zielgruppen von zentraler Bedeutung als Kooperationspartner für Einrichtungen aus der Familienbildung.** Kindertagesstätten erleichterten die persönliche Ansprache von bildungsfernen Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund. Wie bereits dargestellt, war die persönliche Ansprache vor Ort – unabhängig von dem Inhalt oder der Form der konkreten Angebote – ein besonders erfolgreicher Zugang zu den Zielgruppen. Somit konnten die Modellstandorte durch den Einsatz von Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern in Kindertagesstätten die sozialräumliche Orientierung an den Zielgruppen des Bundesprogramms sicherstellen.

*„Und da sind wir, glaube ich, jetzt durch die Kitas und die Hilfe, die wir kriegen durch unsere Kitas, dieses ‚Dranbleiben‘, dieses ‚Uns auch nutzen‘. Wir wären ohne unsere Kitas ja [...] da fehlt einfach etwas, wir müssten viel mehr kämpfen. Die Kitas geben Input, die Kitas sind auch zentral für unsere Wahrnehmung, was Eltern brauchen, wo Eltern stehen. Wir brauchen das, genauso wie die Schulen (...) Wir haben zwar Schulsozialarbeit an der Realschule hier und in S. das ‚Kompetenz-Entwicklungsprojekt‘, wo wir von dieser Schule oder von dieser Altersstufe dort unser Feedback holen, weil die Pädagogen, die dort vor Ort sind, auch bei uns im Haus verankert sind.“*

*Dann haben wir dieses Netzwerk. Aber ohne die Kitas erreichen wir auch die Eltern nicht so permanent.“ („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Mehrgenerationenhaus)*

*„IP [Interviewpartner, Anm. d. V.]: Also ich denke, die Kita ist sicher ein richtiger Platz für ‚Elternbegleitung‘*

*IP: Aber wie gesagt, in der Form, wie wir es jetzt tun, sehe ich das jetzt wirklich projektbezogen und nicht dauerhaft. Da muss man wirklich drüber nachdenken, wie kann so was dann, Sie haben vorhin gesagt ‚Kita als Kooperationspartner‘, wo der ‚Elternbegleiter‘ zur Verfügung gestellt wird, wie auch immer, denn hier ist der Ort, wo wirklich sehr niedrigschwellig Eltern erreicht werden können. Und ich denke, das muss man wirklich auch im Blick behalten.*

*IP: Und den Bedarf auch auf jeden Fall.*

*IP: Der Bedarf ist da und wir sind die Eintrittskarte.*

*IP: Also für mich gehört in jede Kita und in jede Schule eine ‚Elternbegleiterin‘.*

*IP: Sehe ich auch so, ja.“ („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Kindertagesstätte)*

Eine häufige Form institutioneller Kooperation war der Einsatz externer Fachkräfte (insbesondere Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter) in den Einrichtungen der Kooperationspartner. Diese Möglichkeit wurde im Rahmen der Fokusgruppen häufig in Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Einrichtungen der Familienbildung und Kindertagesstätten diskutiert. Der Einsatz externer Fachkräfte gelang dann gut, wenn diese eine kooperative Beziehung zu den Beschäftigten der Partnereinrichtung herstellen konnten. In diesem Fall profitierten sowohl die Eltern als auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Kooperationspartners. Demgegenüber konnte mangelndes Vertrauen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gegenüber der externen Fachkraft eine Zusammenarbeit stark beeinträchtigen. Beispielsweise konnten sie eine Vermittlung von Eltern unterlassen und somit den Zugang von Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter zu den Zielgruppen einschränken.

**Kindertagesstätten waren auch in anderer Hinsicht ein strategisch wichtiger Partner für die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“, da sie den Zugang zu Grundschulen und somit die Entwicklung von Strukturen der Bildungsbegleitung unterstützten.** Je nach Bundesland sind Kindertagesstätten dazu verpflichtet, im Vorschuljahr mit Grundschulen zu kooperieren. In der Regel wurde diese Kooperation von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fokusgruppen positiv bewertet. Die Auswertung der Daten zeigte darüber hinaus, dass der Bedarf an Elternbegleitung bei der Vorbereitung auf den Schuleintritt besonders hoch war. Mehrere Modellstandorte haben ihre Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter daher gezielt im Vorschulbereich eingesetzt.

*„Und was ich jetzt auch festgestellt habe (...) was halt irgendwie schon (...) ein Knackpunkt ist oder schwierig ist, ist so dieser Übergang vom Kindergarten zur Schule in dem Sinne von ‚Was wird da an Information weitergegeben?‘. Weil so aus Elternsicht denkt man sich immer ‚Wenn mein Kind jetzt in die Schule kommt, wer weiß, was die dann da geredet haben‘, der Kindergarten mit der Schule. Da ist ja ganz viel Misstrauen da, also gerade wo man denkt ‚Wird da was Böses geredet?‘ oder sonst irgendwas (...) Und ich glaube, wenn da jetzt eine Person wirklich mitgeht, vom Kindergarten in die Schule, wo man dann einfach das Gefühl hat, da wird auch was mit transportiert, was etwas ganz anderes ist, als wenn ich nur irgendeinen Bericht schreibe und den dann an die Schule weitergebe. Also wo einfach auch Information und wo dieses Kind dann, wenn es in der Grundschule ankommt, diese ganzen vielen negativen Erfahrungen vielleicht am Anfang gar nicht machen muss.“ („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familienzentrum)*

„IP [Interviewpartner, Anm. d. V.]: Und auch unsere Zusammenarbeit [mit der Schule, Anm. d. V.], die wir jetzt voriges Jahr sehr gut begonnen haben, dass wir uns eben halt die Bälle gut zuwerfen können.

IP: Das ist für beide Seiten ein Vorteil, nicht nur zum Vorteil der Kita, würde ich mal sagen. Also weil es auch viel einfacher ist, mit Eltern zu arbeiten, wenn die merken ‚Aha, die können gut miteinander‘, ‚Die wollen was für unsere Kinder, die wollen was Gemeinschaftliches für uns‘. Dann ist es auch viel leichter, mit den Eltern an der Schule gut weiter zu arbeiten.

IP: (...) Und so ist es halt (...) die Eltern kommen wieder zurück, sie schätzen unsere Arbeit, sie schätzen die Arbeit der Schule und sie schätzen vor allen Dingen, dass wir zusammenarbeiten. (...) Ängste [im Übergang von der Kita in die Grundschule, Anm. d. V.] werden genommen.“ („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Kindertagesstätte)

Vom Vorschulbereich abgesehen gestaltete sich die Kooperation zwischen Modellstandorten und Schulen jedoch schwierig. **Obwohl Schulen keine beteiligten Institutionen im Rahmen des Bundesprogramms waren, wurde die Kooperation mit schulischen Einrichtungen als besonders relevant und der Bedarf an Elternbegleitung an den Schulen als besonders hoch eingeschätzt. In der Praxis war es jedoch schwer, einen erfolgreichen Zugang zu den Schulen herzustellen.**

„Was mir auch jetzt wieder bewusst geworden ist, wie zentral die Schule liegt und wie wichtig. Also Eltern fokussieren wirklich auf die Schule, auf die Zeit, wo die Kinder in der Schule sind, weil die Schule hat diese Macht, weil dort bekommen die Kinder Zensuren und die sind maßgebend für das weitere Leben. Und das, was die Schule macht und tut, das ist maßgebend für das Leben meiner Kinder. Und für uns ist es so wichtig, dort anzudocken in der Schule (...) um in den Kontakt mit den Eltern zu kommen. Und das ist genau das, was für uns oftmals die Mauern sind. Die Schule lässt uns nicht wirklich richtig rein. Oder es ist schwer, weil es aus gesetzlichen Gründen, oder aus anderen Gründen, funktioniert das nicht so richtig (...) Aber eigentlich sind die dieses Zentrum und dann habe ich inzwischen gedacht, also müsste Schule hier ‚Elternchance‘-Einrichtung sein. Und da müssten die ‚Elternbegleiter‘ sitzen. Wir hier drum herum, wir haben so die Möglichkeiten, die Wege, wir haben so die Offenheit, aber der Ort, wo sozusagen Eltern und Kinder ankommen, wo ‚Elternchance‘ und ‚Kinderchance‘ sich tatsächlich gleichzeitig regelmäßig über einen längeren Zeitraum auch treffen, ist die Schule. Die sind ja auch einige Jahre miteinander verbunden über die Schule.“ („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Offener Kindertreff)

„Und Schule ist im Moment die eingeladene Person (...) Und wir wollen damit begeistern und schaffen damit, dass sie dann eine kooperierende Person wird (...) Also dass wir das dann irgendwann eben, dass sie dann ein Kooperationspartner wird.“ („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Kindertagesstätte)

„Kindergärten sind eher kooperationsbereit, aber Schule ist wirklich schwierig.“ („Elternbegleitung Plus“-Modellstandort, Familientreff)

Als Gründe für die schwierige Zusammenarbeit der unterschiedlichen Modellstandorte mit Schulen wurden verschiedene Aspekte genannt. Einerseits gaben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fokusgruppen an, Schule und außerschulische Einrichtungen hätten unterschiedliche Einstellungen gegenüber Eltern. Die Akzeptanz der Elternarbeit sei im schulischen Kontext geringer. Andererseits hatten die Modellstandorte den Eindruck, die Kommunikation mit Schulen erfolge nicht auf Augenhöhe, was die Zusammenarbeit beeinträchtige.

Die Kooperationen zwischen den Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“ und Einrichtungen der Familienbildung waren in den Netzwerken, die über die qualitative Auswertung der Fokusgruppen rekonstruiert wurden, eher selten. Die untersuchten Standorte kooperierten eher mit Familienzentren, Einrichtungen aus dem Gesundheitsbereich, Beratungsstellen oder Vereinen (z.B. Sport- oder Elternvereine) als mit Einrichtungen aus der Familienbildung. Die Zusammenarbeit zwischen Modellstandort und den aufgeführten Einrichtungen umfasste in der Regel sowohl die Vermittlung von Familien als auch die Vermittlung von Referentinnen und Referenten. Darüber hinaus erfolgte die Kooperation über die Entwicklung gemeinsamer Projekte.

#### *Rolle der Modellstandorte innerhalb der Kooperationsnetzwerke*

Die untersuchten Kooperationsnetzwerke unterschieden sich hinsichtlich Art und Dichte der Netzwerkbeziehungen sowie der Rolle, die die Modellstandorte darin einnahmen. Dabei waren **zwei unterschiedliche Arten von Netzwerken** identifizierbar. **Zum einen gab es zentral organisierte Netzwerke, in denen die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ die führende Rolle einnahmen. In diesen Kooperationsnetzwerken wurden die institutionellen Beziehungen in der Regel von den Modellstandorten ausgehend initiiert und zentral gesteuert. Die Zusammenarbeit der Kooperationspartner beschränkte sich auf die Kooperation mit dem Modellstandort und wurde nicht auf andere Institutionen erweitert. Zum anderen gab es dezentral organisierte Netzwerke, in denen die Modellstandorte vorrangig koordinierende Funktionen übernahmen. Diese zeichneten sich durch eine hohe Dichte<sup>35</sup> der Beziehungen zwischen allen beteiligten Einrichtungen aus.**

Abbildung 11.4. zeigt beispielhaft eines der untersuchten Kooperationsnetzwerke, in dem der Modellstandort die Zusammenarbeit zentral steuerte. Es handelt sich um ein „Elternbegleitung Plus“-Netzwerk in einer mittelgroßen Stadt. Solche zentral gesteuerten institutionellen Beziehungsgefüge befanden sich überwiegend in großen oder mittelgroßen Städten und können für die Zusammenarbeit im städtischen Bereich als charakteristisch betrachtet werden. Im Fall des dargestellten Netzwerkbeispiels war der Modellstandort ein Familienzentrum (in der Abbildung in Orange gekennzeichnet). Hier standen zwei qualifizierte Elternbegleiterinnen zur Verfügung (nummerierte schwarze Figuren). Die Art und Weise, wie der Modellstandort mit seinen Partnern kooperierte, bestand im Wesentlichen darin, die qualifizierten Elternbegleiterinnen in Einrichtungen zu vermitteln, die den Zugang zu den Zielgruppen ermöglichten. Eine Elternbegleiterin (mit der Nummer 1 gekennzeichnet) suchte dazu einen Verein und zwei Einrichtungen der Jugendhilfe auf (in Blau gekennzeichnet). Die andere Elternbegleiterin (Nummer 2) kümmerte sich um die Zusammenarbeit mit den Eltern in zwei unterschiedlichen Kindertagesstätten (in Gelb gekennzeichnet).<sup>36</sup> Auch eine Grundschule wurde als Kooperationspartner erwähnt und aus diesem Grund visuell dargestellt. Allerdings wurden keine konkreten Kooperationsbeziehungen mit der Grundschule angesprochen, sodass die schulische Einrichtung in der Grafik ohne Verbindungspfeile zu den restlichen Partnern aufgenommen ist.

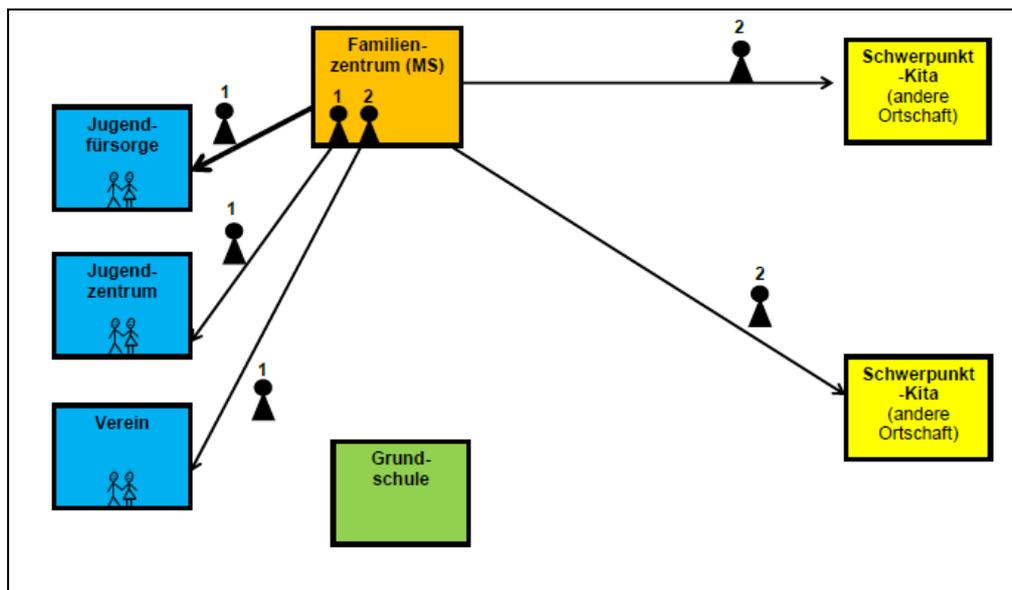
---

35 Die Dichte eines Netzwerkes bezieht sich auf die Beziehungen der Elemente eines Netzwerkes untereinander. Ein Netzwerk ist umso dichter, je mehr Beziehungen zwischen den Elementen zu beobachten sind. In einem sehr dichten Netzwerk ist jedes Element allen anderen Elementen verbunden (vgl. Jansen 2003).

36 Die Rolle der Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter innerhalb der Kooperationsnetzwerke wird in Kapitel 11.3 noch einmal genauer beschrieben.

Wie die Pfeilrichtungen verdeutlichen, gingen die Kooperationsbeziehungen in diesem Fall vom Modellstandort aus und wurden von diesem zentral gesteuert. Die Verantwortung für das gesamte Netzwerk wurde maßgeblich von dem Modellstandort getragen. Die Kooperationspartner hatten keine relevanten institutionellen Beziehungen untereinander, sodass das Netzwerk insgesamt als weniger dicht bezeichnet werden kann.

**Abbildung 11.4: Kooperationsnetzwerk, in dem der Modellstandort die Zusammenarbeit zentral steuert (mittelgroße Stadt)**



Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Fokusgruppen.

Anmerkung. Die Legende zur Zeichenerklärung befindet sich im Anhang unter Abbildung F1.

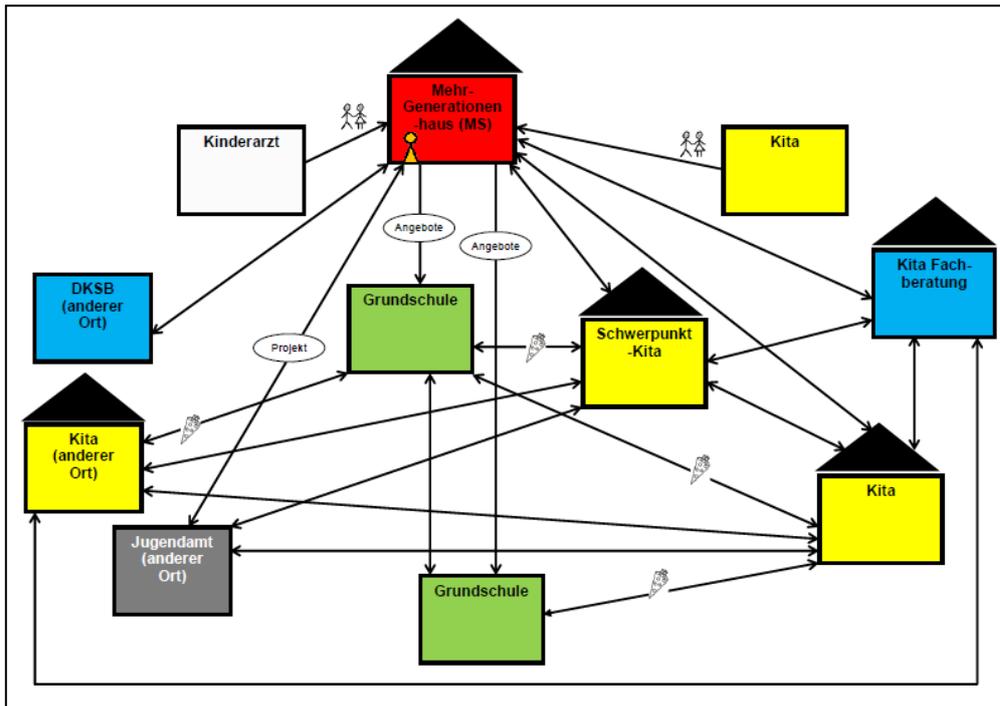
Im Gegensatz zum eben dargestellten Beispiel gab es jedoch auch Kooperationsnetzwerke, die dezentral aufgebaut waren. Die Beziehungen unter den verschiedenen Kooperationspartnern waren hier dichter, denn die Einrichtungen kooperierten nicht nur mit dem Modellstandort, sondern auch untereinander. Die Steuerung der institutionellen Beziehungen lag nicht allein in der Verantwortung des Modellstandortes, sondern wurde unter den beteiligten Partnern aufgeteilt. Hierbei nahm der Modellstandort allerdings eine koordinierende Rolle ein. Diese Form der Kooperation erschien eher charakteristisch für die institutionelle Zusammenarbeit in Kleinstädten und ländlichen Gebieten.

Abbildung 11.5. zeigt ein solches dichtes und dezentrales „Elternbegleitung Plus“-Netzwerk. Der Modellstandort war ein Mehrgenerationenhaus (in Rot gekennzeichnet) in einer Kleinstadt. Das Mehrgenerationenhaus kooperierte sowohl mit Einrichtungen desselben Trägers (mit einem schwarzen „Hut“ gekennzeichnet) als auch mit Institutionen anderer Träger. Kindertagesstätten (in Gelb gekennzeichnet) und Grundschulen (in Grün gekennzeichnet) gehörten zu den Einrichtungen, mit denen der Modellstandort in bevorzugter Weise kooperierte. Es gab aber auch eine Verbindung zu Einrichtungen aus dem Gesundheitsbereich (in diesem Fall ein Kinderarzt), zum Jugendamt und zur Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Anders als im Beispiel zuvor übernahmen Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter hier keine Elternarbeit in Partneereinrichtungen. Die Kooperation bestand vor allem in der Vermittlung von Familien, in der gemeinsamen Entwicklung

von Angeboten und in der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Schulen im Vorschulbereich.

Auffällig sind in diesem Beispiel vor allem die vielen wechselseitigen Beziehungen zwischen den Kooperationspartnern. Der Modellstandort war in dieses institutionelle Gefüge eingebettet. Er übernahm zwar eine koordinierende Rolle, war aber nicht allein für die Vernetzung verantwortlich. Aufgrund der dichten Vernetzung kann man vermuten, dass dieses Netzwerk auch jenseits des Bundesprogramms bestehen wird.

**Abbildung 11.5: Dicht vernetztes Kooperationsnetzwerk (Kleinstadt)**



Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Fokusgruppen.

Anmerkung. Die Legende zur Zeichenerklärung befindet sich im Anhang unter Abbildung F1.

### 11.3 Rolle der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in den Kooperationsnetzwerken

In der ersten Online-Befragung wurden die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ gefragt, wie viele ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entweder bereits die Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter absolviert hatten, gerade an der Weiterbildung teilnahmen oder in Zukunft eine Teilnahme daran planten. Dabei zeigte sich, dass zum Zeitpunkt der ersten Befragung pro Modellstandort durchschnittlich ein bis zwei Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter die Qualifizierung bereits abgeschlossen hatten, während im Durchschnitt etwa eine weitere Person gerade an der Weiterbildung teilnahm. Die geförderten Standorte planten darüber hinaus etwa ein bis zwei weitere Fachkräfte qualifizieren zu lassen.

Im Rahmen ihrer Einbindung in die Modellprojekte waren die zertifizierten Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern der Modellstandorte vorwiegend in offenen Treffs und Gesprächskreisen (71 %), Einzelgesprächen mit Eltern (69 %) und bei Eltern- bzw. Informationsabenden (62 %) tätig. Des Weiteren vermittelten sie häufig weiterführende Hilfen (51 %), hielten einzelne Vorträge (46 %) oder führten Eltern-Kind Gruppen durch (45 %) (vgl. Abbildung 11.6).

**Abbildung 11.6: Angebote der Modellstandorte, in denen Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter tätig waren**



Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Welle 1,  $n = 93$ .

**Anmerkungen.** Die Frage lautete: „In welchen dieser Angebote in Ihrer Einrichtung ist ein/e Elternbegleiter/in tätig? Bitte geben sie hier nur die Elternbegleiter/innen an, die Ihre Ausbildung bereits komplett durchlaufen haben.“ Antwortformat: Aus 22 Möglichkeiten konnte ausgewählt werden, was zutrifft (Mehrfachnennungen möglich).

### *Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter mit und ohne Leitungsfunktion*

In der qualitativen Auswertung der „Elternbegleitung Plus“-Kooperationsnetzwerke wurde deutlich, dass nicht für alle qualifizierten Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter ein direkter Kontakt zu Eltern möglich war. So gab es beispielsweise Situationen, in denen Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter nicht in der Lage waren, bestimmte Elterngruppen mit Migrationshintergrund zu begleiten, da sie nicht über die notwendigen Sprachkenntnisse verfügten. In diesem Fall waren qualifizierte Fachkräfte auf die Zusammenarbeit mit muttersprachlichen anderen Fachkräften<sup>37</sup> oder auf Laien (z.B. Stadtteilmütter) angewiesen, um die sprachlichen Barrieren zu überwinden. Solche nicht in der Elternbegleitung qualifizierten Personen mussten jedoch erst geschult werden, um in der Lage zu sein, den direkten Kontakt zu den Eltern zu übernehmen. Diese Aufgabe wurde dann von den qualifizierten Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern übernommen.

Die Auswertungen der Fokusgruppen lassen zudem darauf schließen, dass ein nicht zu unterschätzender Anteil von qualifizierten Fachkräften keine direkte Zusammenarbeit mit den Eltern realisierte, sondern vielmehr mit Organisationsaufgaben befasst war. Diese Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter waren in der Regel Führungskräfte und übernahmen somit die Verantwortung für die Leitung von Einrichtungen und Projekten. In dieser Funktion waren Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter nicht selbst in den direkten Kontakt und in die praktische Arbeit mit Eltern involviert, sondern übernahmen die Koordination von qualifizierten und nicht qualifizierten Fachkräften, die für den unmittelbaren Kontakt zu den Eltern zuständig waren.

Die Aufgabenaufteilung zwischen Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern mit und ohne Leitungsfunktion erscheint insofern plausibel, als Leitungsaufgaben kaum zugunsten der Zusammenarbeit mit Eltern delegiert werden können. Andererseits haben die Vorgaben der „Elternbegleitung Plus“-Förderung die Unterschiede im Tätigkeitsbereich von Fachkräften mit und ohne Leitungsfunktion möglicherweise verschärft. Denn die Modellstandorte durften nur Honorarkräfte aus den Mitteln des Projektes finanzieren, während angestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Tätigkeit als Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter nicht über die Modellförderung abrechnen konnten. Somit konnten angestellte Fachkräfte – darunter auch qualifizierte Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in Führungspositionen – ihre Arbeitszeit nicht für die Zusammenarbeit mit Eltern ausweiten. Unter diesen Bedingungen haben sich leitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vermutlich auf ihre Führungsaufgaben konzentriert, während der direkte Kontakt zu den Eltern von qualifizierten Honorarkräften übernommen wurde.

Abschließend lässt sich sagen, **dass qualifizierte Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in Führungspositionen zwar häufig keinen direkten Kontakt zu den Eltern pflegten. Dennoch erfüllten sie an den jeweiligen Standorten eine wichtige Funktion als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren des Programms.** An ihren jeweiligen Standorten übernahmen sie federführend den Aufbau neuer Kooperationsbeziehungen, die Angebotsplanung sowie die Koordination von Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern. Darüber hinaus waren sie oft an der Entscheidung beteiligt, wer im Rahmen des Kooperationsnetzwerkes an der Qualifizierung zur Elternbegleiterin/zum Elternbegleiter teilnehmen sollte und wer nicht.

---

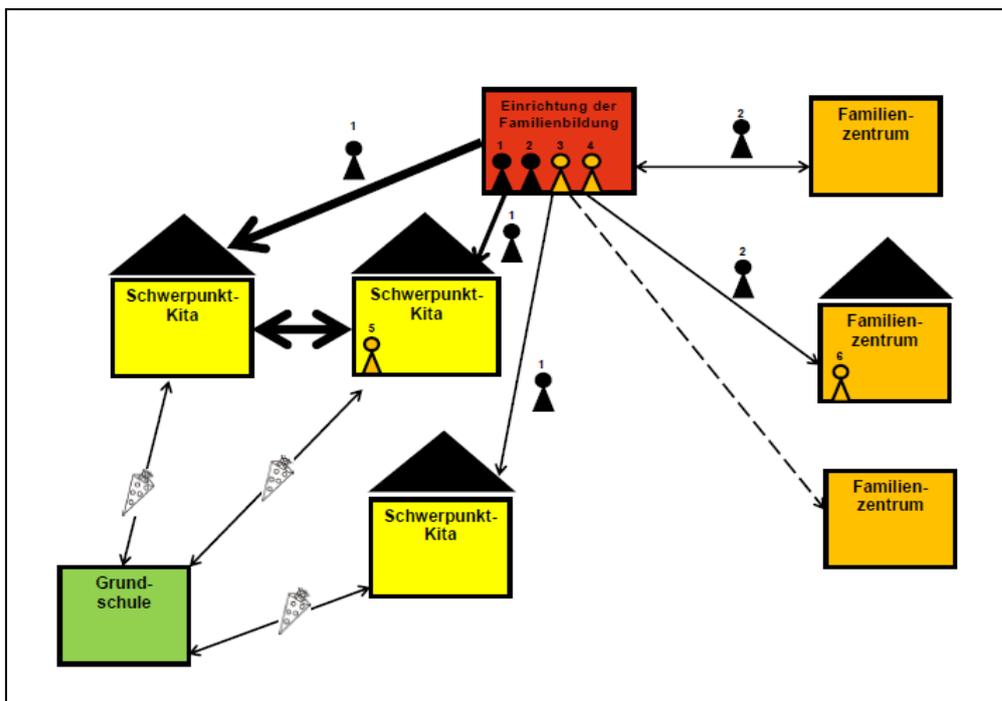
37 D.h. Fachkräfte, die keine Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter absolviert haben.

### *Beispiele zur Rolle der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter innerhalb der Kooperationsnetzwerke*

Die beiden folgenden Abbildungen illustrieren, wie Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter im Rahmen zwei verschiedener „Elternbegleitung Plus“-Kooperationsnetzwerke tätig wurden. **Qualifizierte Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter wurden im institutionellen Beziehungsgefüge in der Regel so platziert, dass sie in direkten Kontakt zu den Eltern treten konnten. Wenn der Modellstandort in seinen Räumlichkeiten keinen direkten Zugang zu den Zielgruppen des Bundesprogramms hatte, wurden Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter oft in andere Einrichtungen (z.B. Kindertagesstätten) vermittelt.**

Abbildung 11.7 zeigt beispielhaft die Rolle von Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter in einem Kooperationsnetzwerk, in dem der Modellstandort eine Einrichtung der Familienbildung war, die in der Vergangenheit wenig direkten Kontakt zu den Zielgruppen des Bundesprogramms hatte. Am Modellstandort waren vier qualifizierte Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter tätig. Zwei von ihnen hatten eine Leitungsfunktion inne und waren aus diesem Grund nicht in die direkte Zusammenarbeit mit den Eltern eingebunden (nummerierte Figuren in Orange). Zwei weitere Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter wurden als Honorarkräfte eingestellt und übernahmen die Begleitung von Eltern. Da der Modellstandort die anvisierten Elterngruppen mit seinen bisherigen Angeboten und Zugangswegen jedoch kaum erreicht hatte, wurden die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in Partnereinrichtungen vermittelt. Eine qualifizierte Fachkraft war für die Zusammenarbeit mit den Eltern aus drei verschiedenen Kindertagesstätten zuständig und übernahm dort u.a. die Unterstützung und Beratung einzelner Familien (schwarze Figur Nummer 1). Eine weitere Fachkraft arbeitete hauptsächlich als Referentin bzw. Referent und übernahm Vorträge und Elternkurse in verschiedenen Familienzentren (schwarze Figur Nummer 2). Die engsten Kooperationspartner des Modellstandortes waren somit Kindertagesstätten und Familienzentren. Die Kindertagesstätten waren allesamt „Schwerpunkt Kitas Sprache & Integration“ und gehörten demselben Träger an (mit einem schwarzen „Hut“ gekennzeichnet). Sowohl in einer der Kindertagesstätten als auch in einem Familienzentrum befand sich darüber hinaus eine weitere qualifizierte Elternbegleiterin bzw. ein weiterer qualifizierter Elternbegleiter. Diese übernahmen im Rahmen des Kooperationsnetzwerkes jedoch keine aktive Rolle in der Zusammenarbeit mit Eltern, sondern waren vielmehr mit Leitungsaufgaben betraut (orangene Figuren Nummer 5 und 6).

**Abbildung 11.7: Einbettung der Elternbegleitung in einem Kooperationsnetzwerk mit einer Einrichtung der Familienbildung als Modellstandort**



Quelle: Modul 2, Elternbegleitung Plus, Fokusgruppen.

Anmerkung. Die Legende zur Zeichenerklärung befindet sich im Anhang unter Abbildung F1.

Abbildung 11.8 zeigt ein Kooperationsnetzwerk, in dem der Modellstandort eine Kindertagesstätte war, die eng mit einer zweiten Kindertagesstätte desselben Trägers zusammen arbeitete. In beiden Kindertagesstätten war eine qualifizierte Elternbegleiterin bzw. ein qualifizierter Elternbegleiter tätig (schwarze nummerierte Figuren). Ihr Aktionsradius war weitgehend auf die eigenen Einrichtungen begrenzt. Da Kindertagesstätten den persönlichen Kontakt zu Eltern ermöglichen, war es für diesen Modellstandort nicht notwendig, die qualifizierten Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter in Partnereinrichtungen zu vermitteln. Kooperationsbeziehungen bestanden vielmehr in der Vermittlung von Eltern z.B. zum Jugendamt oder in ein Beratungszentrum, das verschiedene Beratungsangebote unter einem Dach bündelt.

Die Abbildung zeigt weiterhin, dass die Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter nicht allein mit den Eltern zusammenarbeiteten. Vielmehr wurde in diesem Netzwerk vom Beratungszentrum regelmäßig eine sozialpädagogische Fachkraft der allgemeinen Sozialberatung in eine der Schwerpunkt-Kitas eingeladen, um dort mit den qualifizierten Fachkräften eine offene Sprechstunde für Eltern anzubieten.

Schließlich erhielten die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter durch ihre unmittelbare Anbindung an die Kindertagesstätten die Gelegenheit, von deren Kooperation mit Grundschulen im Vorschulbereich zu profitieren. Diese Möglichkeit wurde im Rahmen der Kooperationsnetzwerke auch regelmäßig von den qualifizierten Fachkräften genutzt.



## 12 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Modul 2

Die Mehrheit der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ waren Einrichtungen aus der Familienbildung. Es folgten Familienzentren und Kindertagesstätten, die zum Zeitpunkt der Evaluation damit befasst waren, sich zu Familienzentren zu entwickeln. Die restlichen Einrichtungen umfassten Kindertagesstätten und sonstige Einrichtungen wie z.B. Vereine oder Beratungsstellen. Durch den hohen Anteil an Einrichtungen aus der Familienbildung war die Perspektive der Familienbildung im zweiten Modul besonders stark vertreten. Der Hauptanteil der geförderten Einrichtungen hatte seinen Standort in mittelgroßen bis großen Städten. Das Einzugsgebiet umfasste dabei sehr oft mehrere Stadtteile oder die gesamte Stadt und war somit nicht nur auf den Umkreis der jeweiligen „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“ beschränkt.

Aus der Gesamtheit der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ wurden elf Einrichtungen für die Teilnahme an Fokusgruppen ausgewählt. Auch hier waren die Einrichtungen aus der Familienbildung im Vergleich zu Kindertagesstätten und Familienzentren am stärksten vertreten. Die Mehrheit der Standorte, die an den Fokusgruppen teilnahmen, war in mittelgroßen Städten lokalisiert.

Die Anteile der Familien mit Migrationshintergrund, der bildungsbenachteiligten Familien und der Familien mit Armutsrisiko im Umfeld der Modellstandorte wurde von der Mehrheit der Einrichtungen als hoch oder sehr hoch eingeschätzt. Insbesondere Einrichtungen der Familienbildung schätzten den Anteil dieser Zielgruppen in ihrem Einzugsgebiet im Vergleich zu anderen Modellstandorten jedoch seltener als (sehr) hoch ein. Es ist daher denkbar, dass Einrichtungen der Familienbildung besonders stark auf die Kooperation mit anderen Einrichtungen angewiesen waren, um den Zugang zu den anvisierten Elterngruppen sicherzustellen.

Bildungsferne Eltern und sozial benachteiligte Eltern mit Migrationshintergrund wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fokusgruppen insgesamt als besonders unsicher wahrgenommen. Darüber hinaus wurde ihnen mangelndes Vertrauen gegenüber Institutionen – insbesondere in das deutsche Schulsystem – zugeschrieben.

Bildungsferne Eltern ohne Migrationshintergrund wurden von den Fachkräften als besonders schwer erreichbar charakterisiert. Aber auch die Erreichbarkeit von Eltern mit Migrationshintergrund wurde wiederholt als schwierig bezeichnet. Aussagen über den Zugang zu den Zielgruppen standen im Mittelpunkt der Fokusgruppen-Diskussionen und stellten den Austausch über die Inhalte der Angebote tendenziell in den Hintergrund. Viele Modellstandorte sind daher dazu übergegangen, Angebote so zu verketteten, dass ein Angebot dem nächsten als Zugang diente. Die Ausgestaltung der Angebote wurde flexibel gehandhabt, um den Kontakt zu den Zielgruppen herzustellen oder aufrechterhalten zu können. Angebote und Zugänge lassen sich daher nicht eindeutig trennen.

Die größten Schwierigkeiten in der Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund sahen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fokusgruppen in der Existenz sprachlicher Barrieren und kultureller Missverständnisse. Es wurde beispielsweise hervorgehoben, dass Eltern mit Migrationshintergrund häufig irritiert auf das Konzept der Erziehung zur Selbstständigkeit reagieren würden. Auch sei ihnen die Rolle von Eltern als Erziehungspartner im deutschen Bildungssystem häufig nicht geläufig, weswegen sie die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder zu stark den Bildungseinrichtungen übertragen würden.

Die Mehrheit der geförderten Modellstandorte finanzierte eine Vielzahl an Angeboten über das Bundesprogramm. Die wichtigsten Ziele dieser Angebote waren, das Selbstbewusstsein und die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken sowie die Eltern für die

Bildungsbelange ihrer Kinder zu sensibilisieren. Die am häufigsten geförderten Angebotsformen waren offene Treffs und Gesprächskreise, Elterngespräche und Einzelberatung von Eltern.

Die Modellstandorte machten vor allem in der eigenen Einrichtung auf ihre Angebote aufmerksam, indem sie Teilnehmerinnen und Teilnehmer persönlich ansprachen oder in anderen Veranstaltungen vor Ort für die Angebote des Bundesprogramms warben. Auch die sozialen Kontakte der teilnehmenden Eltern wurden genutzt, um weitere potentielle Interessentinnen und Interessenten zu finden. Fachkräfte aus Kindertagesstätten und Familienzentren sprachen die Eltern häufiger in der eigenen Einrichtung an als ihre Kolleginnen und Kollegen aus anderen Einrichtungsarten, wie beispielsweise der Familienbildung. Diese gingen vorwiegend im Rahmen weiterer Angebote der eigenen Einrichtungen oder aber in anderen institutionellen Kontexten auf Eltern zu.

Eine erste Kontaktaufnahme zu den Zielgruppen anhand von Werbung in Form von Flyern, Plakaten oder Aushängen wurde als unpersönlich wahrgenommen. Sie wurde nur dann nur als effektiv eingeschätzt, wenn sie in Kombination mit anderen Zugangsweisen verwendet wurde. Demgegenüber wurde die direkte Ansprache der Zielgruppen als deutlich erfolgreichere Zugangsstrategie dargestellt. Die teilnehmenden Fachkräfte waren der Ansicht, dass bildungsferne Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund nicht von sich aus an offenen Elternangeboten teilnehmen und daher gezielt aufgesucht und persönlich angesprochen werden müssten. Eine erfolgreiche Teilnahme dieser Eltern an einem bestimmten Angebot war dabei weniger entscheidend als der langfristige Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung. Als vertrauensfördernde Maßnahmen wurden die Präsenz vor Ort, eine persönliche Ansprache und eine partnerschaftliche sowie kultursensible Haltung gegenüber den Eltern hervorgehoben.

Die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ kooperierten am häufigsten mit Kindertagesstätten und Erziehungs- und Familienberatungsstellen. Weitere relevante Kooperationspartner waren Grundschulen, Familienzentren und Jugendämter. Die Modellstandorte gingen dabei vor allem auf bereits bekannte Partner zu und intensivierten die Zusammenarbeit mit diesen. Neue Kooperationen entstanden vergleichsweise seltener. Auch hier waren Kindertagesstätten bevorzugte Kooperationspartner.

Die wichtigsten Ziele der Kooperation waren – unabhängig vom jeweiligen Angebot –, neue Zugangswege zu entwickeln und neue Zielgruppen zu erreichen. Neben diesen Hauptzielen wollten die befragten Modellstandorte zudem den fachlichen Austausch intensivieren und Kolleginnen und Kollegen aus anderen Einrichtungen persönlich kennenlernen.

In den Fokusgruppen diskutierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Modellstandorte und wichtige Akteure der entsprechenden Kooperationsnetzwerke. Eine Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kannte sich bereits vor der Zusammenarbeit im Rahmen der Modellförderung „Elternbegleitung Plus“ aus beruflichen und persönlichen Netzwerken. Dies wurde durch räumliche Nähe und gemeinsame Trägerschaft begünstigt und als wichtige Vertrauensgrundlage zur Gestaltung der „Elternbegleitung Plus“-Kooperationen betrachtet.

Die Rekonstruktion der Kooperationsbeziehungen der Modellstandorte, die an den Fokusgruppen teilnahmen, bestätigte die zentrale Rolle von Kindertagesstätten als Partnerinstitutionen der geförderten Standorte. Kindertagesstätten erlangten ihre Bedeutung als Kooperationspartner vor allem aufgrund ihres vorteilhaften Zugangs zu den Zielgruppen des Bundesprogramms. Die Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten erleichterte die persönliche Ansprache von bildungsfernen Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund und

sicherte somit die sozialräumliche Orientierung des Programms. Die enge Kooperation zwischen Einrichtungen der Familienbildung und Kindertagesstätten zeigt zudem, dass Familienbildung zunehmend auch in Einrichtungen der frühen Bildung stattfindet.

Eine häufige Form institutioneller Kooperation war der Einsatz externer Fachkräfte (insbesondere Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter) in Einrichtungen der Kooperationspartner. Diese Form der Kooperation wurde hauptsächlich in Bezug auf die Zusammenarbeit von Einrichtungen aus der Familienbildung mit Kindertagesstätten diskutiert. Der Einsatz externer Fachkräfte gelang dann gut, wenn diese eine kooperative Beziehung zu den Beschäftigten der Partnereinrichtung herstellen konnten.

Kindertagesstätten waren auch in anderer Hinsicht strategisch wichtige Partner für die Einrichtungen der Familienbildung, da sie den Zugang der Modellstandorte zu den Grundschulen unterstützten. Häufig kooperieren Kindertagesstätten und Grundschulen im letzten Kindergartenjahr zur Vorbereitung der Kinder auf den Schuleintritt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fokusgruppen sahen hier einen hohen Bedarf an Elternbegleitung und bewerteten entsprechende Kooperationen von Kindertagesstätte, Grundschule und Modellstandort überwiegend positiv.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fokusgruppen waren darüber hinaus der Ansicht, die Zusammenarbeit mit Eltern sei nicht nur während der Vorbereitung auf die Schule, sondern auch später während der Schulzeit relevant. In der Praxis sei die Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Einrichtungen jedoch schwierig. Ein wichtiger Grund dafür seien vor allem unterschiedliche Einstellungen gegenüber der Zusammenarbeit mit Eltern.

Die Kooperation der Modellstandorte mit anderen Einrichtungen aus der Familienbildung konnte im Rahmen der qualitativ rekonstruierten Netzwerke weniger oft festgestellt werden. Soweit es solche Kooperationen gab, umfassten sie einerseits die Vermittlung von Familien und Eltern und andererseits die Vermittlung von Referentinnen und Referenten.

Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter übernahmen im Rahmen der rekonstruierten Kooperationsnetzwerke unterschiedliche Rollen. Wenn sie als Führungskräfte mit der Direktion von Einrichtungen und Projekten betraut waren, waren sie in der Regel nicht in eine direkte Zusammenarbeit mit Eltern involviert. Dies übernahmen andere Fachkräfte, die eine Qualifizierung zur Elternbegleitung durchlaufen hatten und meistens als Honorarkräfte eingestellt wurden.

Eine institutionelle Kooperation wurde dann als erfolgreich bezeichnet, wenn die Partner gemeinsame Ziele oder zumindest eine gemeinsame Grundhaltung vereinbaren konnten und das Kooperationsinteresse auf Gegenseitigkeit beruhte. Jeder Kooperationspartner sollte von der Zusammenarbeit profitieren und als gleichberechtigter Akteur betrachtet werden. Darüber hinaus unterstützten auch persönliche Kontakte im Vorfeld, räumliche Nähe, ein regelmäßiger Austausch sowie zeitliche und finanzielle Ressourcen eine kontinuierliche und verbindliche Beziehung zwischen den Einrichtungen.

## **MODUL 3: EVALUATION DER WIRKUNGEN AUF DER EBENE DER ELTERN**

### **13 Welche Eltern haben an der Evaluation teilgenommen?**

Für die Auswertungen im Rahmen des Abschlussberichts konnten die Daten aus 490<sup>38</sup> Interviews mit Eltern der Interventionsgruppe herangezogen werden. Dazu gehörten Eltern mit und Eltern ohne Anbindung an „Elternbegleitung Plus“. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Stichprobe der befragten Eltern kein exaktes Abbild der Population aller Eltern ist, die vom Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ begleitet wurden, da sowohl die Vermittlung durch Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter wie auch die letztendliche Teilnahme der Eltern verschiedenen Selektionsprozessen unterlag (vgl. Abschnitt 3.4.3).

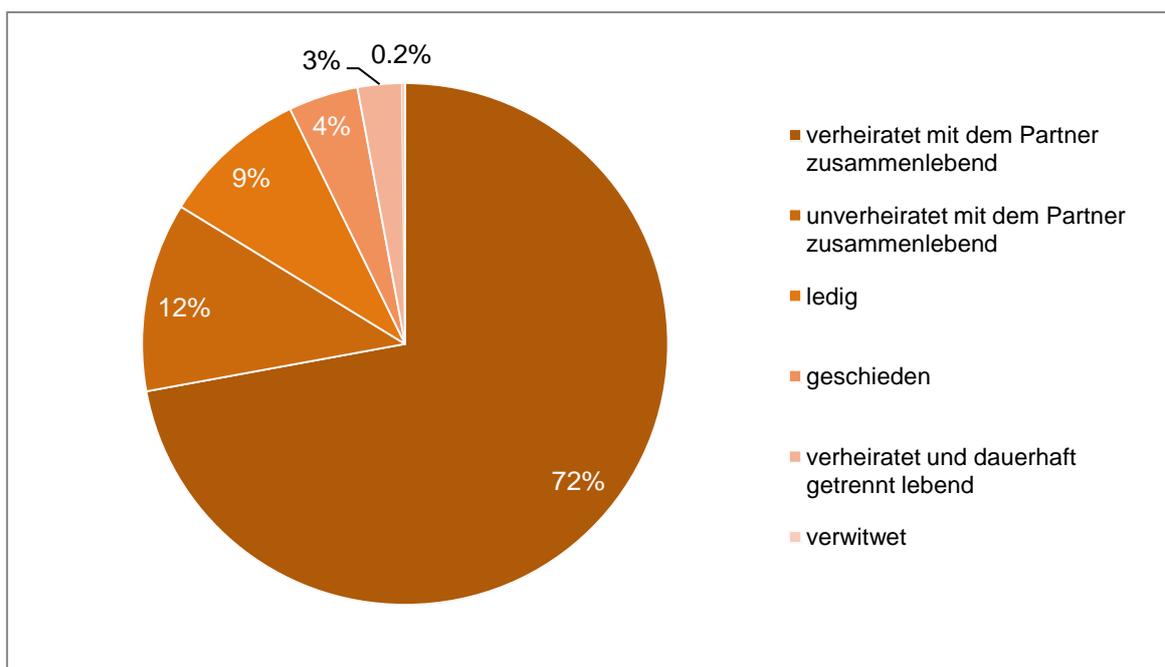
#### **13.1 Sozio-demographische Merkmale der teilnehmenden Eltern**

Die Interviews wurden in 95 Prozent der Fälle mit den Müttern und in fünf Prozent der Fälle mit den Vätern der Familie durchgeführt. Das durchschnittliche Alter der Interviewtenehmerinnen und -teilnehmer betrug zu Beginn der Studie 34 Jahre ( $M = 34.29$  Jahre,  $SD = 5.69$  Jahre). Die jüngste Teilnehmerin war 20 Jahre alt, der älteste Teilnehmer war ein 57-jähriger Vater. Die Partnerinnen und Partner der Befragten waren im Durchschnitt 38 Jahre alt ( $n = 462$ ,  $M = 37.61$  Jahre,  $SD = 6.73$  Jahre,  $Min = 20$  Jahre,  $Max = 65$  Jahre). Wie Abbildung 13.1 zu entnehmen ist, lebten die meisten Befragten zum Prättestzeitpunkt verheiratet mit ihrer Partnerin bzw. ihrem Partner zusammen. Zum Posttest hatten sich drei Personen getrennt, zwei Personen lebten mit einer neuen Partnerin bzw. einem neuen Partner zusammen und eine Person hatte geheiratet.

---

38 Da die Fallzahl der Analysen dieses Abschnittes durch einzelne fehlende Angaben bei den ausgewerteten Variablen leicht schwankt, wurde das genaue  $N$  zur besseren Leserlichkeit nur angegeben, wenn es weniger als  $n = 480$  betrug.

**Abbildung 13.1: Familienstand der befragten Eltern**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 488$ .

Im Familienhaushalt lebten zum Prätest im Durchschnitt vier Personen ( $M = 3.96$ ,  $SD = 1.11$ ,  $Min = 2$ ,  $Max = 11$ ), darunter durchschnittlich zwei Kinder ( $M = 1.89$ ,  $SD = 0.91$ ,  $Min = 1$ ,  $Max = 8$ ). Von dem am Posttest teilnehmenden Eltern hatten neun Familien zum zweiten Befragungszeitpunkt ein weiteres Kind bekommen, eine Familie hatte zwei weitere Kinder bekommen, während bei sechs Familien ein Kind aus dem Haushalt ausgezogen war und bei zwei Familien zwei Kinder weniger im Haushalt lebten. Der Durchschnitt lag dadurch immer noch bei zwei Kindern im Haushalt ( $n = 337$ ,  $M = 2.01$ ,  $SD = 0.93$ ).

Die Auswertung der Angaben aus dem Prätest zeigt zudem, dass die meisten Eltern in Bayern (24 %), Nordrhein-Westfalen (22 %) oder Baden-Württemberg (13 %) lebten. Darüber hinaus nahmen Eltern aus Niedersachsen (9 %), Sachsen (7 %), Hamburg (6 %), Berlin (4.7 %), Schleswig-Holstein (4.5 %), Hessen (3.5 %), Brandenburg (3.5 %), Bremen (3.3 %) und Thüringen (0.6 %) teil. Der Großteil der befragten Familien wohnte in einer Stadt (48 %), etwas weniger Familien in ländlichen Regionen (36 %) und nur ein kleiner Teil in einem Vorort bzw. einer Vorstadt (16 %). Als Wohnform gaben 53 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, in einer Mietwohnung zu leben, 33 Prozent im eigenen Haus, sieben Prozent in einem gemieteten Haus, fünf Prozent in einer Eigentumswohnung, ein Prozent zur Untermiete und ein Prozent gaben sonstige Wohnformen an. Zum Posttest hin waren 25 der am Posttest teilnehmenden Personen umgezogen. Davon waren 18 Personen in Eigentum gewechselt oder hatten mehr Wohnfläche hinzugewonnen.

Die größte Gruppe der Interviewteilerinnen und -teilnehmer war teilzeitbeschäftigt (28 %). Jeweils rund ein Fünftel der Befragten gaben an, Hausfrau bzw. Hausmann (20 %) oder in Mutterschutz oder Elternzeit zu sein (19 %). Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren zudem in Vollzeit berufstätig (13 %) oder geringfügig beschäftigt (8 %). Die übrigen Befragten waren entweder arbeitslos, in Ausbildung, in Rente oder Pension, nicht erwerbsfähig oder befanden sich in sonstigen, nicht näher definierten Beschäftigungsverhältnissen (insgesamt 11%). Die Partnerinnen und Partner der Befragten

( $n = 457$ ) waren meist Vollzeit berufstätig (81 %), teilzeitbeschäftigt (7 %) oder zu einem kleinen Teil arbeitslos (4 %). Andere Formen der Berufstätigkeit wurden für Partnerinnen und Partner seltener angegeben (je 1 %). Tabelle 13.1 gibt zudem an, welche berufliche Stellung die Befragten für sich und für ihre Partnerin bzw. ihren Partner anführten.

**Tabelle 13.1: Berufliche Stellung der teilnehmenden Eltern und ihrer Partnerinnen bzw. Partner**

	Interviewteilnehmerin bzw. -teilnehmer		Partnerin bzw. Partner	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Hilfs-, Aushilfsarbeiter/in	12	3.4	6	1.4
Arbeiter/in, Angestellte/r	250	71.8	302	70.4
Leitende/r Arbeiter/in bzw. Angestellte/r	25	7.2	41	9.6
Beamtin, Beamter	12	3.4	13	3.0
Leitende/r Beamtin/ Beamter	1	0.3	0	0.0
Selbständige/r	22	6.3	59	13.8
Sonstiges	26	7.5	8	1.9
<b>Gesamt-N</b>	<b>348</b>	<b>100</b>	<b>429</b>	<b>100</b>

Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 348$  bzw.  $n = 429$ .

Von den 490 untersuchten Zielkindern waren 261 Jungen (53 %) und 229 Mädchen (47 %). Insgesamt waren 58 Prozent Erstgeborene. Bei vier der Zielkinder handelte es sich um Pflegekinder der Interviewteilnehmenden, alle anderen waren leibliche Kinder. Darüber hinaus handelte es sich beim Zielkind mehrheitlich um ein gemeinsames Kind der befragten Person und ihrer aktuellen Partnerin bzw. ihres aktuellen Partners (86 %), 36 Personen gaben zum Zeitpunkt des Prätestes an, keine Partnerin bzw. keinen Partner zu haben (8 %), bei den restlichen 30 Personen war das Zielkind nicht das gemeinsame Kind mit der aktuellen Partnerin bzw. dem aktuellen Partner (6 %). Von allen Befragten gaben 13 Prozent an, alleinerziehend zu sein.

Im Durchschnitt waren die Kinder zum Prätest vier Jahre alt ( $M = 4.11$  Jahre,  $SD = 1.67$  Jahre). Das kleinste Kind war vier Monate, das älteste acht Jahre<sup>39</sup> alt. Dementsprechend wurde als Betreuungsform zum Prätest am häufigsten der Kindergarten oder die Kindertagesstätte (71 %) angegeben, während sich lediglich 14 Prozent der Zielkinder nicht in außerhäuslicher Betreuung befanden, zehn Prozent in die Krippe oder zu einer Tagesmutter gingen und vier Prozent gerade eingeschult worden waren. Der Posttest fand durchschnittlich sechseinhalb Monate nach dem Prätest statt. Das durchschnittliche Zielkindalter betrug zum zweiten Befragungszeitpunkt daher fünf Jahre ( $n = 337$ ,  $M = 4.79$  Jahre,  $SD = 1.61$  Jahre,  $Min = 10$  Monate,  $Max = 8.5$  Jahre). Veränderungen in der Betreuungsform zum Zeitpunkt des Posttests zeigten sich dahingehend, dass neun Zielkinder in die Krippe sowie 28 Kinder in den Kindergarten oder die Kita gekommen waren, und 56 Zielkinder in dieser Zeit eingeschult wurden. Zusammen mit den sieben Zielkin-

39 Wie im Methodenteil beschrieben, war die Voraussetzung zur Teilnahme der Familien, dass ein Kind (das Zielkind) zum Zeitpunkt der ersten Befragung noch nicht zur Schule ging bzw. höchstens gerade eingeschult wurde. Die meisten Zielkinder waren daher nicht älter als sechs Jahre alt. Eine Ausnahme stellte ein acht Jahre altes Zielkind dar, das aufgrund von Entwicklungsverzögerungen erst mit acht Jahren eingeschult wurde.

dern, die bereits zum Prätest in die Schule gegangen waren und deren Eltern am Posttest teilnahmen, gab es unter den Zielkindern bei der Posttestbefragung insgesamt 63 Schulkinder (19 %). Der Großteil dieser Schulkinder ging zur Grundschule (91%), lediglich vier Kinder auf eine Förder- oder Sonderschule und zwei in eine Vorbereitungsstufe der Grundschule.

### *Herkunft*

Verschiedene erhobene Variablen gaben Aufschluss über Migrationshintergrund, Herkunft und Kultur der befragten Personen und ihrer Familienmitglieder. Den befragten Personen wurde für die meisten Sprachen angeboten, das Interview in ihrer Muttersprache zu führen. Da die Wahl der Interviewsprache von der Selbsteinschätzung der Interviewten zur Beherrschung der deutschen Sprache abhing, kann sie einen ersten Hinweis auf die Sprachkenntnisse der Befragten liefern.<sup>40</sup> Die Mehrheit der Interviews wurde auf Deutsch geführt (89 %), darauf folgten Interviews auf Russisch (5 %), Türkisch (4 %) sowie jeweils zwei Interviews auf Italienisch und Polnisch (je 0.4 %) und jeweils ein Interview auf Arabisch, Englisch und Portugiesisch (je 0.2 %). Die Auswertung der Variable Geburtsland der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigte: 73 Prozent der Befragten gaben an, in Deutschland geboren zu sein, fünf Prozent in der Türkei, jeweils vier Prozent in Kasachstan und Russland, drei Prozent in Polen und der Rest der Befragten in anderen Ländern (insgesamt 11 %). Insgesamt nahmen Personen aus 43 verschiedenen Ländern teil. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die nicht in Deutschland geboren wurden, lebten seit durchschnittlich 14 Jahren in Deutschland ( $n = 133$ ,  $M = 14.29$  Jahre,  $SD = 7.76$  Jahre,  $Min = 1.5$  Jahre,  $Max = 41$  Jahre). Auch die Angaben zur Staatsbürgerschaft der Befragten spiegelten einen hohen Anteil Deutscher wider: Lediglich 16 Prozent aller Befragten besaßen keine deutsche Staatsbürgerschaft. Die Mutter der Befragten kam bei 66 Prozent aus Deutschland, der Vater bei 63 Prozent.

Ein ähnliches Verhältnis zeigte sich auch bei den Partnerinnen bzw. Partnern der Befragten. Die häufigsten Geburtsländer der Partnerinnen und Partner waren Deutschland (71 %), die Türkei (7 %), Russland oder Kasachstan (je 3.5 %) und Polen (1.6 %). Die Partnerinnen und Partner, die im Ausland geboren wurden, lebten seit durchschnittlich 17 Jahren in Deutschland ( $n = 123$ ,  $M = 16.58$  Jahre,  $SD = 9.12$  Jahre,  $Min = 0.5$  Jahre,  $Max = 41$  Jahre). Auch die Partnerinnen und Partner besaßen mehrheitlich die deutsche Staatsbürgerschaft (85 %).

Das Zielkind war fast immer in Deutschland geboren (98 %). Der Großteil der Zielkinder sprach im Alltag hauptsächlich deutsch (84 %). Ein Teil sprach deutsch und eine andere Sprache in annähernd gleichem Umfang (12 %) und nur ein kleiner Anteil der Kinder sprach überwiegend nicht deutsch (4 % von  $n = 385$ ). Bei der Alltagssprache überwog also insgesamt die deutsche Sprache. Bei den fremd- oder mehrsprachig aufgewachsenen Kindern waren es am häufigsten die Eltern, die mit dem Kind im Alltag nicht auf Deutsch sprachen: So sprach das Zielkind mit seinen Freunden nach Angaben der Interviewteilerinnen und -teilnehmer in der überwiegenden Mehrheit nur deutsch (95 % von  $n = 470$ ) und auch mit seinen Geschwistern wurde zumeist nur deutsch gesprochen (88 % von  $n = 401$ ), während der Anteil ausschließlich deutschsprachiger Kommunikation zwischen

---

40 Zu berücksichtigen ist hier jedoch, dass nicht für alle Sprachen eine Übersetzung angeboten werden konnte (je eine Anfrage nach Albanisch, Äthiopisch, Bosnisch und Chinesisch mussten abgelehnt werden, sowie zwei spezielle arabische Dialekte, die von der arabischen Interviewerin nicht verstanden wurden), weswegen die Interviewsprache zum Teil auch durch diese praktische Einschränkung beeinflusst war.

Zielkind und Interviewteilnehmerin bzw. -teilnehmer sowie zwischen dem Zielkind und der Partnerin bzw. dem Partner des Befragten mit jeweils ca. 75 Prozent etwas geringer war. Von den restlichen Eltern sprachen zehn Prozent mit dem Zielkind zumindest teilweise deutsch und 15 Prozent nur auf einer anderen Sprache bzw. mehreren anderen Sprachen (Partnerinnen und Partner:  $n = 468$ ).

Für die im Ergebnisteil dargestellten weiterführenden Analysen zu Subgruppen-Effekten wurde eine Einzelvariable benötigt, die den Migrationshintergrund des Interviewteilnehmers repräsentiert und einen Split-Off der Stichprobe in Teilnehmende mit und Teilnehmende ohne Migrationshintergrund ermöglicht. Die Operationalisierung orientierte sich an der Definition des *Migrationshintergrundes* nach dem Statistischen Bundesamt (2012). Nach dieser besitzen alle in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund, die (1) selbst immigriert sind, also nicht in Deutschland geboren wurden, oder (2) alle, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, sowie (3) alle, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist oder (4) alle, bei denen mindestens ein Elternteil nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt. Sofern bereits eines der vier Kriterien zutrifft, besitzt die Person einen Migrationshintergrund. Lediglich der letzte Aspekt konnte mit den vorhandenen Variablen nicht operationalisiert werden, da die Staatsbürgerschaft der Eltern der Befragten nicht erhoben worden war. Die in der vorliegenden Untersuchung verwendete Definition des Migrationshintergrundes ist damit etwas enger gefasst als die des Statistischen Bundesamts und umfasst nur Migrantinnen und Migranten der ersten und zweiten Generation. Nach dieser Operationalisierung besaßen 39 Prozent der Probandinnen und Probanden der vorliegenden Stichprobe einen Migrationshintergrund.

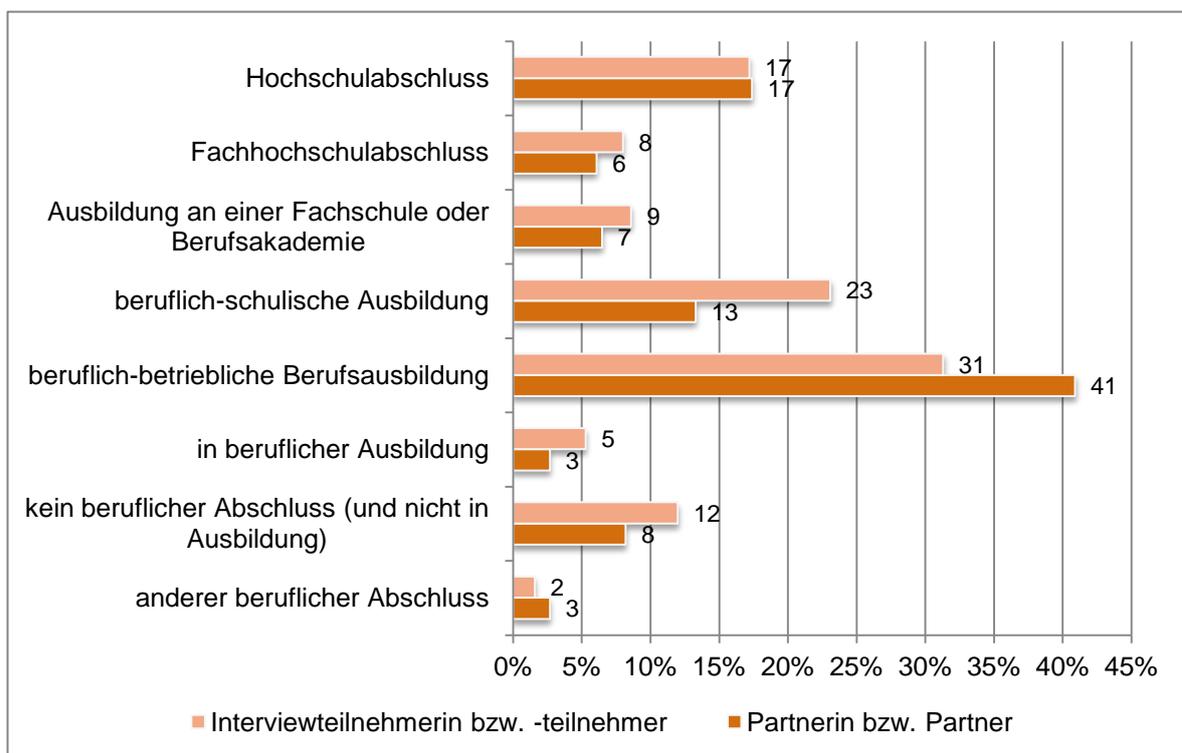
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ca. 40 Prozent der Teilnehmenden einen Migrationshintergrund entsprechend der Definition des Statistischen Bundesamtes in der Familie hatten, weniger Befragte jedoch eigene Migrationserfahrungen aufwiesen (ca. 30 %) und noch weniger Befragte so geringe deutsche Sprachkenntnisse besaßen, dass sie das Interview in ihrer nicht deutschen Muttersprache durchführen mussten (ca. 10 %). Bei einem Vergleich der Angaben zur Staatsbürgerschaft mit anderen telefonischen Elternbefragungen zum Thema Familienbildung und Erziehung ist der Anteil der Teilnehmenden ohne deutsche Staatsbürgerschaft in der vorliegenden Untersuchung als relativ hoch zu bewerten. Der Vergleich zur repräsentativen Erhebung des Staatsinstituts für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb) mit bayerischen Eltern zeigte beispielsweise, dass nur sechs Prozent der Befragten der ifb-Umfrage keine deutsche Staatsbürgerschaft besaßen (Mühling/Smolka 2006). Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Interviews in dieser Studie auch nur auf Deutsch angeboten wurden.

### *Bildungsstand*

Eine weitere Subgruppe, die als wesentliche Zielgruppe des Bundesprogramms gesondert analysiert wurde, war die Gruppe der bildungsfernen Eltern. Die Bildungsnähe der Familie konnte anhand verschiedener Variablen beschrieben werden. Bei den Schulabschlüssen der Befragten waren die Mittlere Reife (33.3 %) und das Abitur (33.1 %) am häufigsten vertreten, darauf folgend der Hauptschulabschluss (16 %) und die Fachhochschulreife (14 %). Drei Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, keinen Schulabschluss erworben zu haben und ein Prozent hatte die Förder- oder Sonderschule besucht. Ein ähnliches Bild ergab sich beim Schulabschluss der Partnerinnen und Partner ( $n = 451$ ): Die meisten Partnerinnen und Partner hatten die Mittlere Reife (41 %), das Abitur (29 %) oder den Hauptschulabschluss (20 %) erlangt, seltener wurde die Fachhochschulreife

(8 %) angegeben und die wenigsten besaßen keinen Schulabschluss (2 %). Zusätzlich zum Schulabschluss wurden Teilnehmende und Partnerinnen bzw. Partner nach ihrem beruflichen Ausbildungsabschluss befragt. Die Häufigkeiten der (Aus-)Bildungsabschlüsse können Abbildung 13.2 entnommen werden. Sie zeigt, dass die beruflich-betrieblichen und die beruflich-schulischen Ausbildungsabschlüsse sowohl für die Befragten als auch für deren Partnerinnen und Partner am häufigsten genannt wurden, wobei der Anteil an Personen mit beruflich-betrieblichem Abschluss bei den Partnerinnen und Partnern etwas höher war, der beruflich-schulische hingegen bei den Befragten selbst. Darauf folgte in beiden Fällen der Hochschulabschluss.

**Abbildung 13.2: Beruflicher (Aus-)Bildungsabschluss der teilnehmenden Eltern und ihrer Partnerinnen bzw. Partner**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 490$ .

*Anmerkungen.* Da eine Person mehrere verschiedene berufliche Ausbildungsabschlüsse erlangt haben kann, war hier eine Mehrfachauswahl an Antworten möglich. Aus diesem Grund addieren sich die Prozente aller Abschlüsse nicht zu 100 Prozent auf, sondern sind als Anteil der bejahten Antworten aller Befragten pro Abschluss zu interpretieren.

Darüber hinaus wurden die Eltern zu ihren Einstellungen zum Thema Schule und Bildung befragt. Insgesamt hatten 86 Prozent aller Befragten eine positive Einstellung zur Schule. Negative Einstellungen wurden zumeist durch fehlendes Interesse, zu hohe Anforderungen, zu viele Vorgaben bzw. zu starre Strukturen, Mobbing und Probleme mit Mitschülern oder durch Probleme mit Lehrkräften begründet. Lediglich drei Prozent aller Befragten waren der Meinung, in der Schule lerne man nichts, was man im späteren Leben brauche (15 % *teils, teils* und 82 % *keine Zustimmung*). Bezogen auf das Zielkind gaben 99 Prozent der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer bei der Frage, wer für die Bildung des Kindes verantwortlich sei, die Mutter an, während nur 85 Prozent der Teilnehmenden anga-

ben, die eigene Mutter sei damals für die eigene Bildung verantwortlich gewesen. Den Vater sahen 82 Prozent der Befragten in der Bildungsverantwortung. Von den Personen, die den Vater als Bildungsverantwortlichen anführten, gaben nur 56 Prozent der Befragten an, ihr Vater sei damals auch für ihre Bildung verantwortlich gewesen. Der Kindergarten bzw. die Kita und die Schule wurden von 80 Prozent der Befragten als verantwortlich für die Bildung des Zielkinds und von 77 Prozent als verantwortlich für die eigene Bildung in der Kindheit genannt.

Da auch hinsichtlich der Bildungsnähe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Subgruppenanalysendurchgeführt wurden, wurde auch dieses Merkmal operationalisiert. Vereinfachend wurde die Stichprobe dafür in *Hoch-* und *Niedrigqualifizierte* gesplittet, was über den Schulabschluss der Befragten definiert wurde. Zwanzig Prozent der Teilnehmenden besaßen maximal den Qualifizierenden Hauptschulabschluss und galten somit als Niedrigqualifizierte, während 80 Prozent der Befragten mindestens die Mittlere Reife erworben hatten und somit als Hochqualifizierte bezeichnet wurden.

In Bezug auf die Bildungsferne beider Eltern zeigte sich, dass bei nur zehn Prozent aller Familien beide Eltern niedrigqualifiziert waren, während bei 90 Prozent der Familien wenigstens ein Elternteil mindestens die Mittlere Reife erworben hatte.<sup>41</sup>

Insgesamt zeigen die deskriptiven Darstellungen, dass die befragten Familien im Durchschnitt einen hohen Bildungsstand aufwiesen und der formalen Bildung zudem einen hohen Stellenwert beimaßen. Der Vergleich mit der repräsentativen Erhebung des ifb zeigte hohe Übereinstimmungen im Bildungsniveau der Befragten (Mühling/Smolka 2006): Während 23 Prozent der bayerischen Eltern einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss besaßen, waren es 25 Prozent in der vorliegenden Untersuchung. Mit einem Anteil von 65 Prozent der Befragten, die über einen anderen Ausbildungsabschluss verfügten, liegt die vorliegende Untersuchung ebenfalls nah an den 70 Prozent der ifb-Erhebung.

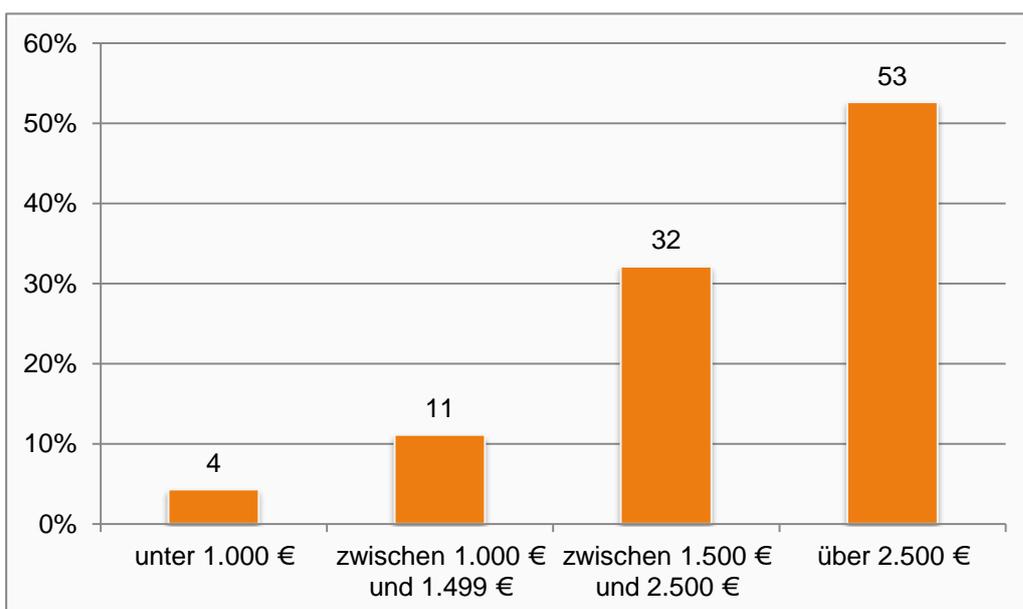
### *Finanzieller Hintergrund*

Wie Abbildung 13.3 deutlich macht, lag das monatliche Nettoeinkommen des Haushalts bei den meisten Familien über 2 500 €, während nur vier Prozent der Befragten ein Einkommen von unter 1 000 € angab ( $n = 470$ ). Im Durchschnitt verdienten die Familien im Monat ca. 2 700 € netto ( $M = 2\,682.88$  €,  $SD = 1\,409$  €,  $Min = 345$  €,  $Max = 15\,000$  €).

---

41 Aufgrund zu kleiner Fallzahlen in einzelnen Zellen konnten die Bildungsferne *der Familie* bzw. die Niedrigqualifizierung beider Eltern jedoch nicht für die Subgruppenanalysen verwendet werden. Diese Analysen wurden daher nur anhand der Bildungsferne *der Teilnehmenden* durchgeführt.

**Abbildung 13.3: Monatliches Nettoeinkommen der befragten Familien**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 470$ .

Darüber hinaus wurde der Bezug von Sozialleistungen erfragt. Hier gaben 17 Prozent der Befragten an, Arbeitslosengeld II zu beziehen, vier Prozent Sozialhilfe und acht Prozent Wohngeld. Alles zusammen betrachtet, erhielten 25 Prozent aller Befragten nach eigenen Angaben mindestens eine der drei Leistungen.

Nach der subjektiven Einschätzung zum eigenen Einkommen befragt, gaben 31 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, nach eigenem Empfinden nicht genügend Geld „für alles, was sie brauchten“ zu haben. Weiterhin erklärten 45 Prozent der Befragten, sie müssten häufig auf etwas verzichten, weil sie sich finanziell einschränken müssten. Von allen Befragten stimmten 36 Prozent zudem dem Satz zu, bei ihnen sei das Geld meistens knapp.

Es wurden zudem getrennte Analysen für die armutsgefährdete Subgruppe berechnet. Die hierfür notwendige Variable wurde entsprechend dem *relativen Armutsgefährdungsbegriff* des Statistischen Bundesamtes operationalisiert (2012). Nach dem Statistischen Bundesamt gelten Personen, denen weniger als 60 Prozent des Medians des gesamtgesellschaftlichen Äquivalenzeinkommens zur Verfügung steht, als relativ armutsgefährdet. Das Äquivalenzeinkommen wiederum wird als Gewichtung des verfügbaren Haushaltseinkommens definiert, welches Einsparungen in größeren Haushalten, die Anzahl und das Alter der Haushaltmitglieder einbezieht.<sup>42</sup> In Deutschland lag der Median des Äquivalenzeinkommens von 2012 bei 1 470 €. Somit lag die Schwelle zur Armutsgefährdung bei 882 € (Statistisches Bundesamt, 2012). Diesem Grenzwert entsprechend galten 25,5 Prozent der Befragten mit Angaben zum Einkommen ( $n = 470$ ) als armutsgefährdet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Einkommen in den Familien der vorliegenden Stichprobe relativ hoch war: Während in der Elternbefragung des ifb nur 43 Prozent der Familien ein Einkommen über 2 500 € angaben, waren es in der Stichprobe

42 Dazu mussten zunächst Gewichtsummen für den Haushalt anhand der Zahl und des Alters aller Personen berechnet werden: Für den ersten Erwachsenen wurde das Gewicht 1.0 vergeben, für jede weitere Person über 14 Jahren 0.5 und für jedes Kind unter 14 Jahren 0.3. Die Gewichtsumme wurde dann mit dem angegebenen Netto-Haushaltseinkommen multipliziert, um das Äquivalenzeinkommen des Haushaltes zu erhalten.

der Untersuchung des Bundesprogramms 53 Prozent der Familien (Mühling/Smolka 2006). Wenn das Einkommen jedoch entsprechend der Zahl der Familienmitglieder, die durch dieses Einkommen versorgt werden mussten, gewichtet wird, dann fiel immerhin ca. ein Viertel der Familien unter die Grenze der relativen Armutsgefährdung. Subjektiv erlebten sich sogar über 30 Prozent der Befragten als finanziell eingeschränkt.

## 13.2 Einordnung der Stichprobe hinsichtlich des elterlichen Unterstützungsbedarfs

Um den durchschnittlichen Grad der Belastung der Interventionsgruppe über die bloße Zugehörigkeit der Interviewten zu den drei Risikogruppen (Migrationshintergrund, Bildungsbenachteiligung und Armutsgefährdung) hinaus darzustellen, wurden weitergehend der Bedarf an Rat und Unterstützung, sowie die eigene Suche nach Unterstützung im sozialen Umfeld und die subjektive Einschätzung der Qualität dieser Unterstützung untersucht.

Zunächst wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gefragt, ob sie bezogen auf ihr Zielkind bereits über Ansprechpartnerinnen oder -partner für vier verschiedene Problembereiche verfügten. Tabelle 13.2 zeigt, dass fast alle Teilnehmenden eine Ansprechperson für Gesundheits- und Entwicklungsfragen hatten. Auch für Fragen zum Thema Erziehung stand der Mehrheit der Befragten eine Ansprechperson zur Verfügung (89 %). Bildung war der Problembereich, bei dem die wenigsten Personen Kenntnis besaßen, an wen sie sich bei Fragen wenden könnten. Allerdings gab auch hier die überwiegende Mehrheit an, jemanden zu kennen, der ihnen dabei helfen könnte (71 %).

**Tabelle 13.2: Kenntnis möglicher Ansprechpersonen bei zielkindbezogenen Problemen**

	Gesundheit	Erziehung	Entwicklung	Bildung
Ansprechperson bekannt	99	89	94	71
unsicher	0.6	5	2	18
keine Ansprechperson	0.2	6	4	12
Gesamt	100	100	100	100

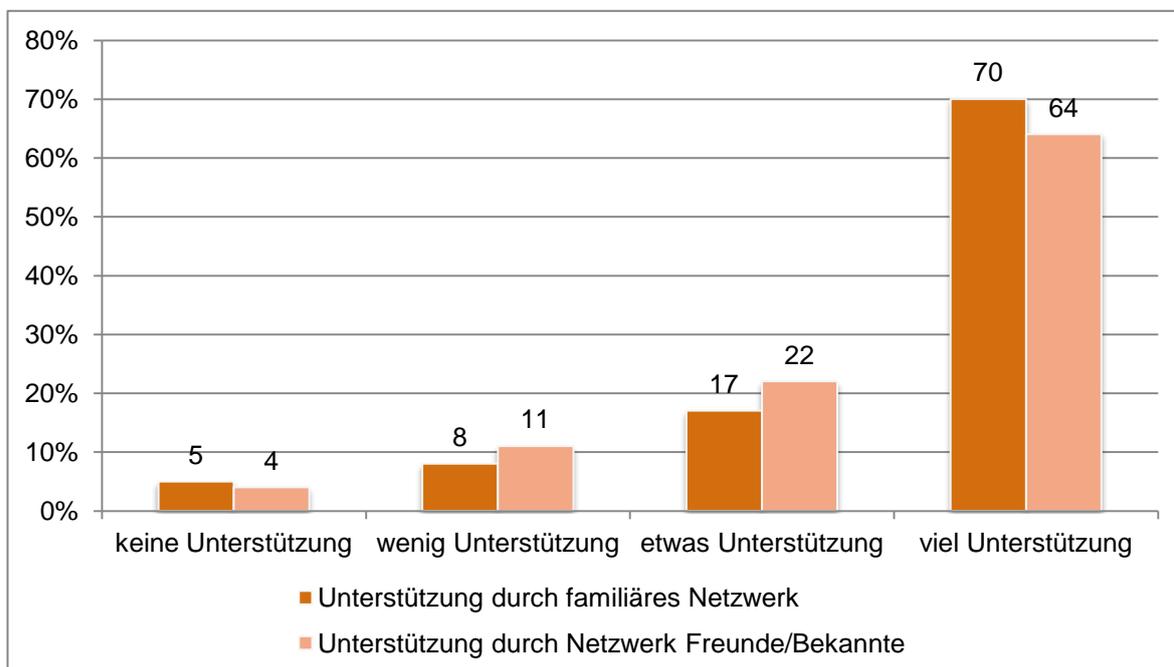
Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 484$  bis  $489$ .

Anmerkung. Angaben in Prozent.

Bei der Einschätzung der Belastung durch Probleme mit dem Zielkind bzw. durch Probleme des Zielkindes gab die Mehrheit der Befragten an, nur einen geringen (35 %) oder einen eher geringen (42 %) Bedarf an Rat und Unterstützung zu haben. Fast ein Viertel der Befragten schätzte diesen als eher hoch (15 %) oder hoch (9 %) ein.

Abbildung 13.4 stellt dar, wie viel Unterstützung die Befragten im familiären Netzwerk und im Freundeskreis erfuhren. Fast zwei Drittel (70%) der Befragten fühlten sich durch ihre Familie gut und 17 Prozent fühlten sich etwas unterstützt. Über 60% der Befragten fühlten sich zudem durch Freunde und Bekannte gut (64%) und 22 Prozent etwas unterstützt.

**Abbildung 13.4: Einschätzung der erfahrenen Unterstützung bei zielkindbezogenen Problemen**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prätest (Familie:  $n = 486$ , Freunde/Bekannte:  $n = 489$ ).

Anmerkung. Die Fragen lauteten: „Wie viel Unterstützung bekommen Sie von Ihrer Familie, z.B. wenn Sie traurig sind oder Sorgen haben?“ und „Wie viel Unterstützung bekommen Sie von Ihren Freunden und Bekannten, z.B. wenn Sie traurig sind oder Sorgen haben?“.

Um genauer zu differenzieren, welche Personengruppen am häufigsten als Ansprechpersonen dienten, wurden die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer gefragt, an welche Personen oder Institutionen sie sich bisher bereits gewendet haben. Das Ergebnis ist in Abbildung G.1 im Anhang dargestellt. Die sechs Personen, die keine der aufgelisteten Ansprechpartnerinnen oder -partner in Anspruch genommen hatten, gaben als Erklärung an, es habe bei ihnen schlicht keine schwierigen Situationen und somit keinen Unterstützungsbedarf gegeben. Am häufigsten suchten die Befragten Rat und Unterstützung bei eigenen Bekannten, Freundinnen und Freunden (84 %) und bei der eigenen Partnerin bzw. dem eigenen Partner (83 %). Darauf folgten bereits professionelle Ansprechpartner wie Kinderärztinnen und -ärzte (76 %) und Lehrkräfte oder Erzieherinnen und Erzieher (73 %), die ebenfalls sehr häufig als Unterstützung herangezogen wurden. Auch Verwandte der Befragten wurden häufig zu Rate gezogen, darunter vor allem die Mutter der Befragten (58 %). Die Ergebnisse sind vergleichbar mit der Elternbefragung des ifb (Mühling/Smolka 2006): Die Personen oder Einrichtungen, an die sich Eltern am häufigsten wendeten, waren dort ebenfalls Partnerinnen bzw. Partner (62 % 2002, 67 % 2006), Freundinnen und Freunde/Bekannte (59 % 2002, 57 % 2006), Verwandte (52 % 2002, 55 % 2006), Lehrkräfte/Erzieherinnen und Erzieher (40 % 2002, 46 % 2006) sowie Kinderärztinnen und -ärzte/andere Ärztinnen und Ärzte (30 % 2002, 24 % 2006).

## 14 Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit zwischen Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleitern und Eltern und wie wurde diese von den Eltern bewertet?

Die Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften hat in Deutschland einen hohen Stellenwert im Erziehungskontext von Kindern erlangt. Wie eben dargelegt, stellen beispielsweise Erzieherinnen und Erzieher nach Familie und Freundeskreis die wichtigste Quelle für Ratschläge und Unterstützung dar, an welche Eltern sich bei Erziehungsfragen wenden (Smolka, 2002). Daneben gewinnen auch Institutionen wie das Jugendamt und Mütter- bzw. Familienzentren an Bedeutung (Rupp u.a. 2010). Eltern und Fachkräfte können durch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften die Entwicklung des Kindes optimal fördern. Dafür bedarf es einer positiven Beziehung und es ist von hoher Bedeutung, dass Fachkräfte Eltern ernst nehmen und ihnen mit Offenheit und Wertschätzung begegnen (Fröhlich-Gildhoff, 2013). Die Evaluationsergebnisse belegten, dass Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter wichtige Ansprechpersonen für Eltern darstellten und dass ihnen der Aufbau einer vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehung gut gelang.

In diesem Kapitel wird zunächst erläutert, wie die Elternbegleitung in der Praxis umgesetzt wurde, z.B. wie häufig sich Eltern und Fachkräfte trafen, welche Angebote die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter bereitstellten und welche Themen sie mit den Eltern besprachen. Nach dieser deskriptiven Darstellung folgen Ergebnisse zur Bewertung der Elternbegleitung durch die Eltern, also unter anderem zu ihrer Zufriedenheit, ihrer wahrgenommenen Wertschätzung und ihrem Vertrauen zur Fachkraft.

Zu beachten ist, dass einige Fragen zur Zusammenarbeit mit der Elternbegleiterin bzw. dem Elternbegleiter den Eltern nur dann gestellt wurden, wenn sie angegeben hatten, viel Kontakt zur Fachkraft zu haben. Daraus resultieren die im Folgenden teils unterschiedlichen Fallzahlen.

Bei Fragen, die den Eltern sowohl im Prä- als auch im Posttest gestellt wurden, werden im Folgenden jeweils die Ergebnisse des Erhebungszeitpunktes dargestellt, zu dem mehr Probandinnen und Probanden die Frage beantwortet hatten. Zusätzlich wurden die Differenzen zwischen Ergebnissen aus Prä- und Posttest statistisch überprüft und werden nur berichtet, wenn signifikante Unterschiede vorlagen.

### 14.1 Zusammenarbeit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter mit den Eltern

#### *Kontaktdauer und -häufigkeit*

Viele Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter und Eltern hatten bereits vor der Untersuchung zusammengearbeitet. Von den befragten Eltern hatten zum ersten Befragungszeitpunkt 65 Prozent bereits Kontakt zur Fachkraft. Diese Eltern kannten die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter durchschnittlich seit drei Jahren ( $n = 473$ ,  $M = 2.82$  Jahre,  $SD = 3.15$  Jahre,  $Min =$  ein Monat,  $Max = 30$  Jahre). Sie gaben an, durchschnittlich zwölf vertiefte Kontakte (die über bloßes Grüßen oder zufälliges Sehen hinausgingen) zur Fachkraft gehabt zu haben ( $n = 479$ ,  $M = 12.63$ ,  $SD = 36.50$ ). Diese Angaben differierten allerdings deutlich ( $Min = 0$ ,  $Max = 500$ ), was zu den ebenfalls stark variierenden Angaben in Bezug auf die Kontaktdauer passte. Es gab somit sowohl bereits länger andauernde, vertiefte

Arbeitsbeziehungen als auch relativ neu hergestellte Kontakte zwischen Eltern und Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleitern.

#### *Kontaktaufnahme*

Über die Hälfte der Eltern kannten die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter aus der Kindertageseinrichtung, dem Kindergarten oder der Krippe (58 %). Am zweithäufigsten war der Kontakt im Rahmen eines Angebotes für Eltern und/oder Kinder zustande gekommen (20 %). In neun Prozent der Fälle kannten sich Eltern und Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter privat, sieben Prozent kannten einander aus einer Familienbildungseinrichtung. Zwei Prozent gaben an, über Medien von der Fachkraft erfahren zu haben. Die restlichen vier Prozent nannten z.B. Erziehungsberatungsstellen, soziale bzw. kirchliche Verbände oder die Migrationsberatung als Ort der Kontaktaufnahme (Prätest,  $n = 482$ ).

#### *Gestaltung der Zusammenarbeit*

Um herauszufinden, wie die Elternbegleitung in der Praxis umgesetzt wurde, wurden die Eltern gefragt, in welcher Form sie mit ihrer Elternbegleiterin bzw. ihrem Elternbegleiter zusammenarbeiteten. Wie Tabelle 14.1 entnommen werden kann, bestand die Zusammenarbeit mehrheitlich in Gesprächen, welche in Form von Tür-und-Angel-Gesprächen, Informationsgesprächen oder auch Beratungsgesprächen geführt wurden. Darüber hinaus nutzten die Eltern auch Veranstaltungen der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter wie z.B. Elterncafés, Eltern-Kind-Gruppen oder informative Vorträge. Eher selten wurden Ausflüge oder Hausbesuche durchgeführt, auch Hilfe bei Formalitäten wie dem Ausfüllen von Formularen oder durch Begleitung zu Ämtern kam selten vor.

Erste Auswertungen der Kontrollgruppendaten weisen darauf hin, dass die Elternarbeit bei Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern vielgestaltiger war, da die Eltern in Elternbegleitung mehr der in Tabelle 14.1 aufgeführten Antwortmöglichkeiten nannten als die Kontrollgruppen-Eltern. Insbesondere Gespräche (Informations-, Beratungs- sowie Tür-und-Angel-Gespräche) hatten in der Interventionsgruppe häufiger stattgefunden als in der Kontrollgruppe, ebenso Informationsveranstaltungen, die von der Fachkraft organisiert worden waren.

**Tabelle 14.1: Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleitern und Eltern**

<b>Form der Zusammenarbeit</b>	<b>Nennungen in Prozent</b>
Tür-und-Angel-Gespräche	42.3
Informationsgespräche	41.5
Beratungsgespräche	34.0
Veranstaltungen (z.B. Elterncafé, Eltern-Kind-Gruppen)	31.7
Informationsveranstaltungen, Vorträge	15.8
Elterngremien, berufliche Zusammenarbeit	9.5
Ausflüge	5.3
Feste	3.4
Hausbesuche	2.3
Telefonisch oder per E-Mail	2.3
Gezieltes Aufsuchen bei Fragen/Problemen	2.3
Hilfe bei Formalitäten/Amtsangelegenheiten	1.9
Förderung des Kindes	0.8
Private Kontakte	0.4

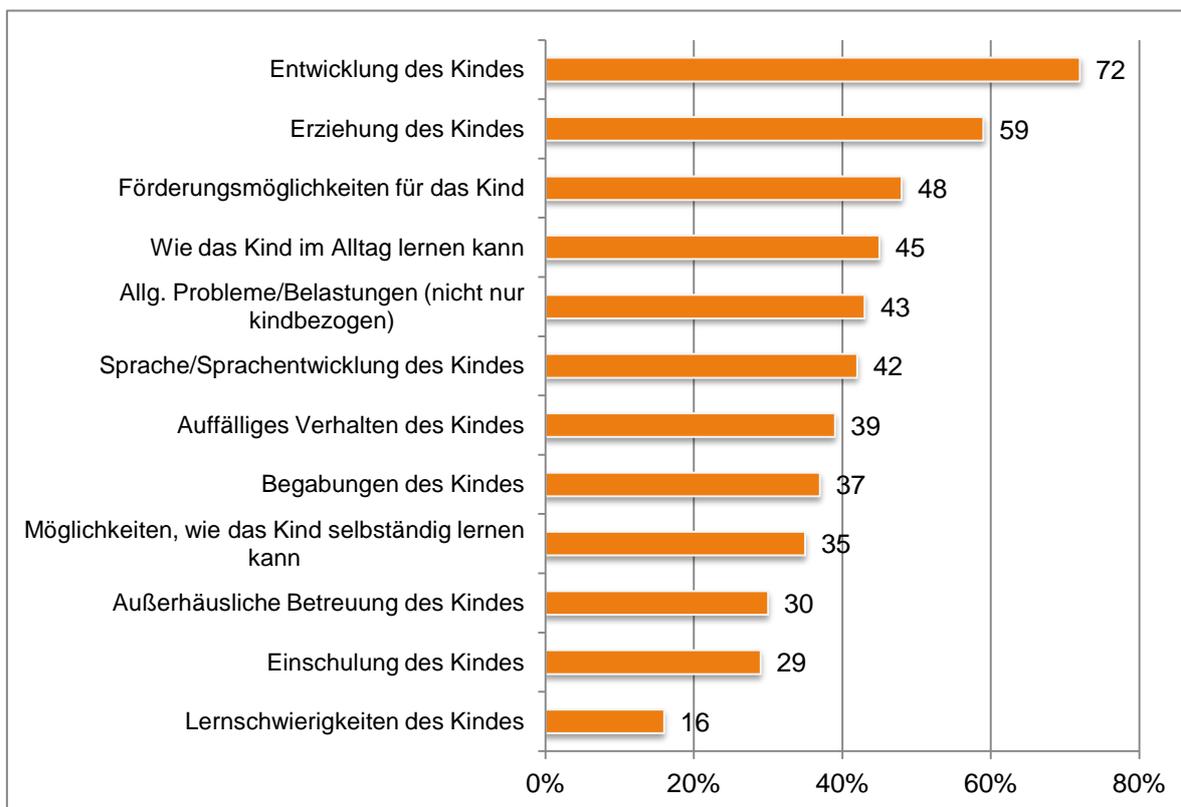
*Quelle:* Modul 3, Interventionsgruppe, Posttest, n = 265

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Was haben Sie bei den gemeinsamen Treffen mit Frau.../Herrn... gemacht?“. Mehrfachnennungen waren möglich.

Die Zusammenarbeit erfolgte überwiegend in der Einrichtung (87 %) oder im Büro der Fachkraft (11 %), wobei sich diese beiden Angaben vermutlich teilweise überschneiden. Nur selten (4 %) fanden Treffen bei den Eltern zu Hause statt (Posttest,  $n = 265$ , Mehrfachnennungen möglich).

Nach den Themen gefragt, die im Rahmen der Elternbegleitung behandelt wurden, gaben drei Viertel der Eltern an, über die Entwicklung des Kindes gesprochen zu haben. Auch Erziehung war ein häufiges Thema. Themen wie Förderungsmöglichkeiten oder Alltagslernen wurden von etwa der Hälfte der Eltern genannt, und auch Probleme oder Belastungen allgemeinerer Art (nicht nur auf das Kind bezogen) wurden von fast der Hälfte thematisiert. Andere Themen wie die Einschulung oder auch Lernschwierigkeiten des Kindes wurden deutlich seltener besprochen (vgl. Abbildung 14.1). Die ersten Vergleiche mit der Kontrollgruppe zeigen, dass Eltern, die sich in Elternbegleitung befanden, signifikant mehr Themen besprachen als Eltern in der Kontrollgruppe. Statistisch bedeutsame Unterschiede ergaben sich bei den Themen „Förderungsmöglichkeiten“, „Lernen im Alltag“, „Selbständiges Lernen“ und „Lernschwierigkeiten“, die jeweils in der Interventionsgruppe häufiger genannt wurden. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Kinder in der Kontrollgruppe durchschnittlich jünger waren und dies ein Grund sein könnte, warum auf das Lernen bezogene Inhalte hier weniger thematisiert wurden.

**Abbildung 14.1: Themen, die im Rahmen der Elternbegleitung besprochen wurden**



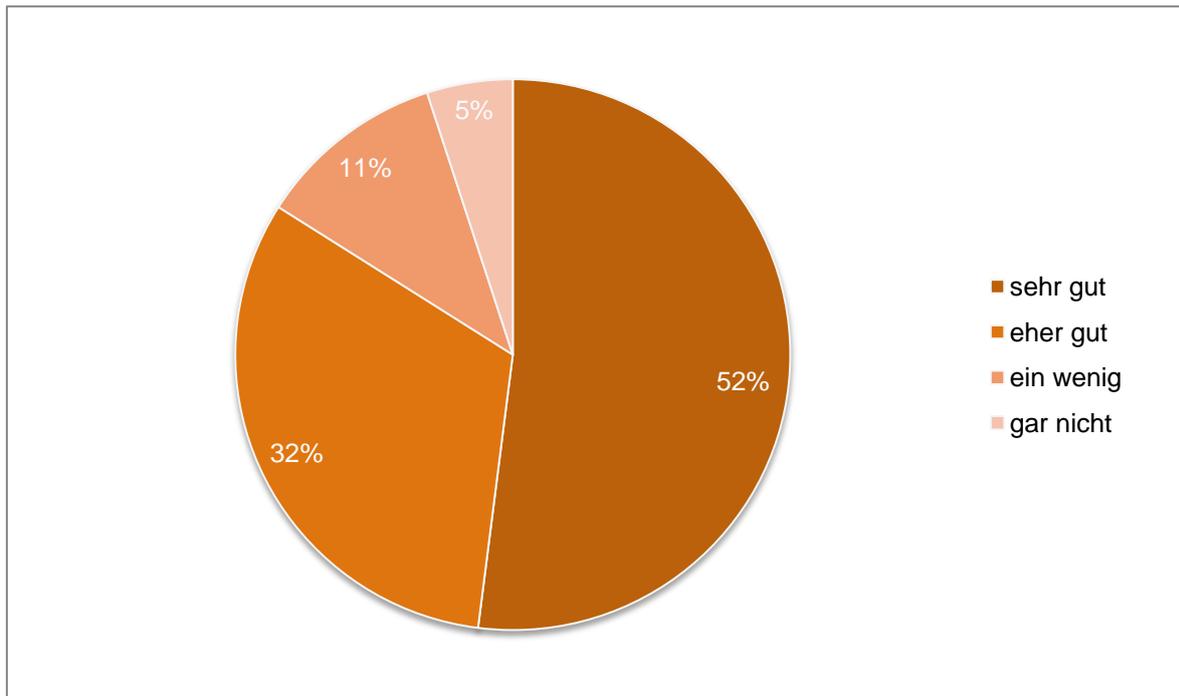
Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Posttest,  $n = 265$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Ging es bei Ihren Treffen mit Frau.../Herrn... um folgende Themen in Bezug auf Ihr Kind?“. Mehrfachnennungen waren möglich.

Die Antworten der Eltern auf die Frage, wie gut die Fachkraft ihr Kind kannte, können Abbildung 14.2 entnommen werden. Hier wurde deutlich, dass den Eltern zufolge die Fachkräfte in der Hälfte der Fälle das Kind sehr gut und zu einem weiteren Drittel eher gut kannten. Nur fünf Prozent kannten das Kind gar nicht, das übrige Zehntel immerhin ein wenig.

Die Eltern wurden zudem nach ihrer Einschätzung gefragt, wie viel die Zusammenarbeit mit der Elternbegleiterin bzw. dem Elternbegleiter ihrem Kind bringe. Die überwiegende Mehrheit der Eltern hatte den Eindruck, dass ihr Kind viel (54 %) bzw. sehr viel (37 %) von der Elternbegleitung profitierte. Acht Prozent der Befragten gaben an, dass die Zusammenarbeit ihrem Kind wenig bringe, ein Prozent war der Ansicht, dass sie gar keinen Einfluss auf das Kind hatte (Posttest,  $n = 171$ ).

**Abbildung 14.2: Kenntnis des Kindes durch die Fachkraft**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Posttest,  $n = 176$ .

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Wie gut kennt Frau.../Herr... Ihr Kind?“. Vierstufige Antwortskala: gar nicht – ein wenig – eher gut – sehr gut.

Ein Drittel der Eltern wusste nicht, dass ihre Fachkraft eine Elternbegleiterin bzw. ein Elternbegleiter war, also eine spezielle Weiterqualifikation abgeschlossen hatte (37%, Posttest,  $n = 336$ ). Die Eltern, die davon wussten, hatten es meist direkt von der Fachkraft oder über die Einrichtung erfahren, in seltenen Fällen auch durch die Befragung im Rahmen der Evaluation.

#### *Vermittlung von Angeboten und Ansprechpersonen*

Von Interesse war auch die Frage, inwieweit die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter den Familien, mit denen sie zusammenarbeiteten, Ansprechpersonen oder Angebote vermittelten, an welche die Familien sich bei Bedarf wenden bzw. welche sie nutzen konnten. Daher wurden die Eltern gefragt, ob ihre Fachkraft ihnen spezielle Hilfen oder Angebote (z.B. offene Gruppen, Informationsabende) empfohlen hatte. Die Hälfte der Eltern (51 %) bejahte diese Frage, während 28 Prozent der Befragten angaben, keinen Bedarf zu haben (Posttest,  $n = 337$ ). Den restlichen 21 Prozent waren keine Ansprechpersonen oder Angebote genannt worden. Die Angebote, welche von der Fachkraft empfohlen worden waren, umfassten Gesundheits- und Ernährungsangebote, Informationsveranstaltungen und Vorträge, Erziehungskurse sowie Spiel- und Sportgruppen. Die ersten Auswertungen der Kontrollgruppendaten weisen darauf hin, dass die Fachkräfte in der Kontrollgruppe den Eltern, mit denen sie zusammenarbeiteten, signifikant seltener Ansprechpartner oder Angebote empfohlen hatten als dies bei den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern der Fall war.

Die Befragten, die angegeben hatten, dass ihre Elternbegleiterin bzw. ihr Elternbegleiter ihnen Hilfen oder Angebote vermittelt hatte, wurden zudem gefragt, ob sie diese An-

gebote auch in Anspruch genommen hatten (Posttest,  $n = 172$ ). Dabei gaben 21 Prozent an, an allen Angeboten teilgenommen zu haben, (in der Kontrollgruppe war dies signifikant seltener angegeben worden), weitere 41 Prozent hatten einige, aber nicht alle Angebote genutzt. Während 18 Prozent zwar noch keines der empfohlenen Angebote besucht hatten, dies aber noch planten (diese Antwortmöglichkeit war in der Kontrollgruppe signifikant häufiger ausgewählt worden), sagten 20 Prozent, dass sie gleichermaßen keines der Angebote in Anspruch genommen hätten, dies aber auch nicht vorhätten.

Die Eltern gaben ferner an, dass die von der Fachkraft vermittelten Angebote gut zu ihren Bedürfnissen gepasst hatten (86 %). Acht Prozent beantworteten diese Frage mit „teils teils“, während sechs Prozent die empfohlenen Angebote als nicht passgenau empfunden hatten. Ebenso bejahten 85 Prozent der Eltern die Frage, ob die Fachkraft ihre Situation gut kannte und ihnen gezielt Hilfestellung geben konnte. Neun Prozent antworteten mit „teils teils“, während wiederum sechs Prozent keine gezielte Hilfestellung erhalten hatten.

Auf die Frage, ob ihre Elternbegleiterin bzw. ihr Elternbegleiter angeboten hatte, andere Personen (z.B. Familienmitglieder, Dolmetscher, Experten) zu gemeinsamen Gesprächen dazu zu holen bzw. ob sie/er dies bereits getan hatte, antworteten 55 Prozent der Befragten, keinen Bedarf gehabt zu haben. 22 Prozent der Eltern bejahten diese Frage, 23 Prozent meinten, das sei nicht vorgekommen (Posttest,  $n = 335$ ). Eltern in der Kontrollgruppe antworteten hier signifikant häufiger mit „nein“ und gaben seltener an, keinen Bedarf gehabt zu haben.

Auch die Frage, ob die Fachkraft ihnen angeboten hatte, sie zu wichtigen Terminen oder Gesprächen zu begleiten bzw. dies bereits gemacht hatte, wurde ähnlich beantwortet. So gaben 20 Prozent an, dies sei der Fall gewesen, während 21 Prozent die Frage verneinten und 59 Prozent keinen Bedarf gehabt hatten. Auch hier wählten die Eltern der Kontrollgruppe signifikant häufiger die Antwortmöglichkeit „nein“ und seltener die Antwortmöglichkeit „kein Bedarf“.

## 14.2 Bewertung der Elternbegleitung durch die Eltern

### *Zufriedenheit*

Wie die Evaluation belegt, wurde die Elternbegleitung von den befragten Eltern sehr positiv wahrgenommen. **So gaben nahezu alle Eltern (99 %) an, mit ihrer Elternbegleiterin bzw. ihrem Elternbegleiter zufrieden zu sein, die überwiegende Mehrheit (79 %) war sogar sehr zufrieden.** Lediglich ein Prozent der Befragten gab an, wenig zufrieden zu sein.<sup>43</sup> Die Subgruppenanalysen zeigten, **dass die Gruppe der armutsgefährdeten Personen signifikant zufriedener war als die Gruppe der Nicht-Armutsgefährdeten**,  $t(144.60) = 2.16, p < .05, d = .27$ <sup>44</sup>. Die Zugehörigkeit zu einer der beiden anderen Subgruppen (Bildungsbenachteiligung und Migrationshintergrund) hatte keinen Einfluss auf die Zufriedenheit. Die Zufriedenheit der Eltern spiegelte sich auch in einem weiteren Ergebnis wider, wonach 94 Prozent ihre Elternbegleiterin bzw. ihren Elternbegleiter weiterempfehlen würden (Angaben jeweils aus dem Posttest,  $n = 263$ ).

Neben dieser generellen Zufriedenheitseinschätzung aus der quantitativen Befragung konnten aus den qualitativen Interviews ergänzend differenziertere Informationen zur

43 Die Antwortmöglichkeit „überhaupt nicht zufrieden“ wurde nie gewählt.

44 Effektstärken zu den Hypothesenprüfungen werden nur angeführt, wenn sie substantiell sind, das heißt über .10 liegen.

Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Elternbegleitung gewonnen werden. So wurde im Rahmen der qualitativen Auswertungen deutlich, dass die befragten Eltern an der Arbeit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter vor allem deren Wissen und Engagement schätzten sowie gut verständliche Erklärungen und Ratschläge. Veranstaltungen wie z.B. Elterncafés, die von den Fachkräften angeboten wurden, stießen bei den teilnehmenden Eltern auf Lob und Begeisterung. Als besonders hilfreich empfanden die Eltern dabei den informativen Austausch mit ihrer Elternbegleiterin bzw. ihrem Elternbegleiter und mit anderen Eltern in einer angenehmen Gruppenatmosphäre. Das folgende Zitat belegt diesen Aspekt:

*„Es ist ja so, dass wir Eltern uns untereinander Tipps geben können, unsere Erfahrung austauschen oder sagen können: ‚Ich mach das und das mit meinem Kind‘. Und dadurch, dass immer entweder Frau A. oder ein anderer Erzieher reinschaut und guckt und auch mal redet, wird da auch etwas aufgegriffen, wo man was bekommt.“* (Mutter, 40, zwei Kinder)

Bei Angeboten, die auch die Kinder mit einbezogen, gefiel den Eltern, dass ihre Kinder im Rahmen des Angebotes Kontakt zu anderen Kindern bekamen. Auch der herzliche Umgang der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter mit den Kindern sowie die gute Förderung der Kinder durch die Fachkräfte (z.B. durch Sprachförderung oder Bewegungsangebote) trugen zur hohen Zufriedenheit der Eltern bei. Auch die Räumlichkeiten, in denen die Angebote stattfanden, sowie deren gute Ausstattung wurden von den Befragten lobend erwähnt, ebenso wie die niedrigen Teilnahmegebühren.

Die Eltern sahen in der Elternbegleiterin bzw. dem Elternbegleiter eine Vertrauensperson, welche ihnen mit Hilfsbereitschaft und Offenheit begegnete und an welche sie sich bei Problemen und Fragen wenden konnten. Zwei Mütter drückten dies folgendermaßen aus:

*„Es gibt keine Fragen, die ich ihr [der Elternbegleiterin] nicht stellen kann. Alles, was uns interessiert oder beunruhigt, fragen wir immer. Es gibt bei mir keine Fragen, die ich ihr nicht stellen würde. Alles, was ich brauche, frage ich und sie antwortet mir auf jeden Fall.“* (Mutter, 35, zwei Kinder)

*„Wenn mich etwas belasten würde, würde ich in erste Linie zu Frau M. gehen und sie um Rat und Hilfe bitten. Sie ist so ein Mensch, bei dem alle Gespräche anonym bleiben und niemand von diesem Gespräch erfährt. Deswegen würde ich sie um einen Rat bitten.“* (Mutter, 33, zwei Kinder)

Für Eltern mit Migrationshintergrund, deren Familiensprache nicht Deutsch war, war zudem wichtig, dass die Elternbegleiterin bzw. der Elternbegleiter ihre Muttersprache sprach. Diesen Eltern half die Fachkraft oftmals auch beim Ausfüllen von Dokumenten oder bot ihnen Hilfe beim Übersetzen an.

### *Vertrauen und Wertschätzung*

Auf die Frage, wie sehr die Eltern ihrer Elternbegleiterin bzw. ihrem Elternbegleiter vertrauten, **antworteten 82 Prozent, viel Vertrauen zu haben**. 18 Prozent gaben an, etwas Vertrauen zu haben (Prätest,  $n = 258$ ).<sup>45</sup> Die Subgruppenanalysen zeigten, dass **Personen ohne Migrationshintergrund signifikant mehr Vertrauen hatten als Personen mit Migrationshintergrund**,  $t(197.99) = 2.02$ ,  $p < .05$ ,  $d = .26$ . Die Zugehörigkeit zu einer der beiden anderen Subgruppen (Bildungsbenachteiligung und Armutsgefährdung) hatte

45 Die Antwortmöglichkeiten „wenig Vertrauen“ oder „kein Vertrauen“ waren nie gewählt worden.

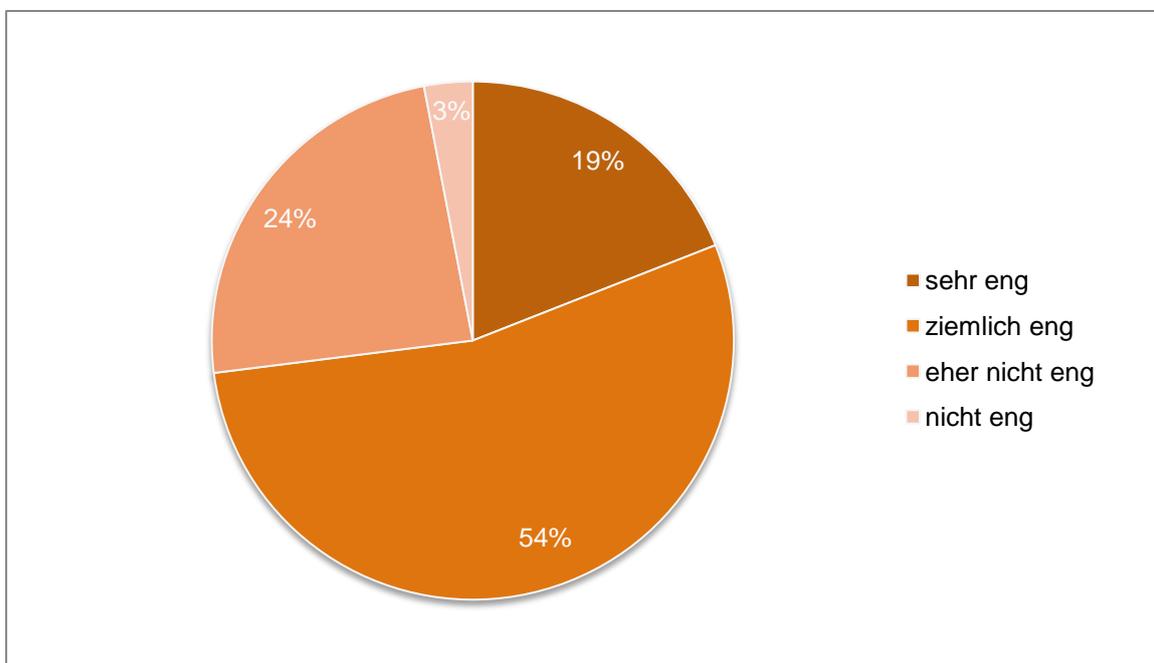
keinen Einfluss auf das Vertrauen.

Alle Eltern fühlten sich entweder ziemlich gut (18 %) oder sogar sehr gut (82 %) angenommen (Prätest,  $n = 257$ ).<sup>46</sup> Die Zugehörigkeit zu einer der untersuchten Subgruppen hatte darauf keinen Einfluss. Auch die Frage nach der empfundenen Wertschätzung erbrachte positive Ergebnisse. **So stimmten 86 Prozent der Eltern völlig zu, bei der Zusammenarbeit mit der Fachkraft wertgeschätzt worden zu sein**, weitere 13 Prozent stimmten dieser Aussage eher zu. Lediglich ein Prozent der Befragten gab an, sich eher nicht bzw. gar nicht (je 0,5 %) wertgeschätzt gefühlt zu haben (Posttest,  $n = 264$ ). Gründe für mangelnde Wertschätzung lagen in einer fehlenden Vertrauenswürdigkeit der Elternbegleiterin bzw. des Elternbegleiters, sowie in Sprachbarrieren und mangelnder Kommunikation, welche einen Beziehungsaufbau verhindert hatten. Die Subgruppenanalysen ergaben, dass sich armutsgefährdete Personen tendenziell mehr wertgeschätzt fühlten als die nicht von Armut bedrohten Befragten  $t(186,71) = 1,81, p < .10, d = .20$ . Die Zugehörigkeit zu einer der beiden anderen Subgruppen (Migrationshintergrund und Bildungsbenachteiligung) hatte keinen Einfluss auf die wahrgenommene Wertschätzung.

#### *(Arbeits-)Beziehung*

Die befragten Eltern wurden gebeten anzugeben, wie eng sie ihre Beziehung zur Fachkraft einschätzten. Als sehr eng bezeichnete ein Fünftel die Beziehung, gut die Hälfte der Eltern sprach von einer ziemlich engen Beziehung. Ein Viertel empfand das Verhältnis als eher nicht eng und drei Prozent als nicht eng. Die prozentualen Antworthäufigkeiten sind Abbildung 14.3 zu entnehmen.

**Abbildung 14.3: Beziehung der Eltern zur Fachkraft**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 257$ .

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Wie eng ist Ihre Beziehung zu Frau... /Herrn...?“. Vierstufige Antwortskala: nicht eng – eher nicht eng – ziemlich eng – sehr eng.

<sup>46</sup> Die Antwortmöglichkeiten „wenig angenommen“ oder „nicht angenommen“ waren nie gewählt worden.

In den Subgruppenanalysen zeigte sich, dass die Gruppe der armutsgefährdeten Personen die Beziehung zur Fachkraft tendenziell enger einschätzte als die Gruppe der Nicht-Armutsgefährdeten,  $t(240) = 1.87, p < .10, d = .26$ . Die Zugehörigkeit zu einer der beiden anderen Subgruppen (Bildungsbenachteiligung und Migrationshintergrund) hatte keinen Einfluss auf die Bewertung der Beziehung.

Die Auswertung der qualitativen Daten ergab, dass es zwei Arten von Arbeitsbeziehungen zwischen Eltern und Fachkräften gab, welche als „herzlich-emotionale“ und als „sachlich-professionelle“ Beziehung bezeichnet wurden. Die herzlich-emotionale Beziehung wurde durch ein persönliches, vertrauensvolles und eher enges Verhältnis charakterisiert und umfasste häufige Kontakte zwischen Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter und Familie. Die sachlich-professionelle Beziehung war dadurch gekennzeichnet, dass Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter und Familie weniger Kontakt hatten und sich hauptsächlich auf sachlicher Ebene austauschten, aber keine darüber hinausgehenden privaten Themen besprachen. Die eher enge, herzlich-emotionale Beziehung kam in der Praxis häufiger vor, ein Befund, den auch die quantitativen Daten widerspiegeln (vgl. Abbildung 14.3).

#### *Zukünftig geplanter Kontakt*

Die Frage, ob sie vorhätten, sich auch in Zukunft mit Fragen oder Problemen an ihre Elternbegleiterin bzw. ihren Elternbegleiter zu wenden, wurde von 77 Prozent der Eltern bejaht. Immerhin 15 Prozent gaben jedoch an, dies nicht tun zu wollen, während die übrigen acht Prozent sich unsicher waren (Posttest,  $n = 336$ ). In Anbetracht der positiven Ergebnisse zu Zufriedenheit, Wertschätzung und Vertrauen sind die 15 Prozent der Eltern, die keinen weiteren Kontakt zur Fachkraft planen, jedoch vermutlich weniger auf Unzufriedenheit oder eine schlechte Zusammenarbeit zurückzuführen. Vielmehr wurde aus den Interviews deutlich, dass der Kontakt meist solange bestand, wie das Kind die Einrichtung besuchte, in welcher die Fachkraft arbeitete (z.B. Kindergarten). In der Tat war das Verlassen der Einrichtung (z.B. wegen der Einschulung des Kindes) der am häufigsten angegebene Grund dafür, dass kein Kontakt mehr zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter bestand.

#### *Verbesserungswünsche*

Im Einklang mit der allgemeinen Zufriedenheit steht, dass auf die Frage nach Verbesserungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit mit ihrer Fachkraft 85 Prozent der Eltern hierzu keinen Bedarf sahen (Posttest,  $n = 264$ ). Von den übrigen 15 Prozent, deren Verbesserungsvorschläge offen erfasst und anschließend kategorisiert wurden, wurde am häufigsten der Umgang der Fachkraft mit den Eltern und/oder Kindern kritisiert (26 %). Der Zeitmangel der Elternbegleiterin bzw. des Elternbegleiters wurde von 20 Prozent negativ wahrgenommen. Eine Verbesserung des Angebots, das die Fachkraft durchführte, wünschten sich 16 Prozent, während elf Prozent Kritik an organisatorischen Aspekten äußerten. Ebenfalls elf Prozent wünschten sich generell mehr Kurse und Förderangebote. Eher selten wurden Sprachbarrieren thematisiert oder wurde eine intensivere Betreuung der Eltern durch die Fachkraft gewünscht (jeweils 8%).

## 15 Welche Veränderungen ergaben sich in den Familien?

### 15.1 Veränderungen in der Nutzung von Bildungsangeboten sowie der Kenntnis von Ansprechpersonen

Mit dem folgenden Abschnitt sollte die Frage beantwortet werden, ob sich durch das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ auch auf Ebene der Eltern signifikante Veränderungen zeigten. Es sollte überprüft werden, ob sich der Zugang zu professionellen Ansprechpartnern im sozialen Umfeld der Familien veränderte, nachdem sie mit Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern zusammenarbeiteten. Als Ausgangshypothese wurde vermutet, dass die Familien durch die Elternbegleitung einen besseren Zugang zu Institutionen der Bildungsbegleitung bekamen. Für diese Fragestellung wurde einerseits überprüft, ob die Familien im Posttest häufiger Bildungsangebote<sup>47</sup> für Eltern und Kinder wahrnahmen und ob die Eltern besser Bescheid wussten, an welche Ansprechpersonen sie sich bei Bildungsfragen wenden konnten.

Um die Auswirkungen der Elternbegleitung auf Merkmale des Familienalltags abschätzen zu können, wurde die Interventionsgruppe in zwei Gruppen aufgeteilt<sup>48</sup>: diejenigen Eltern, die zum Prätest bereits Kontakt zu einer Elternbegleiterin oder einem Elternbegleiter hatten und diejenigen Eltern, die erst bei der Postbefragung angaben, in Elternbegleitung zu sein (im Folgenden vereinfachend als „Neueinsteiger“ bezeichnet). Die Prä- und Posttestwerte dieser beider Gruppen wurden jeweils mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit einem Gruppierungs- und einem Messwiederholungsfaktor verglichen. Für die Interpretation der Befunde mussten Haupt- und Interaktionseffekte berücksichtigt werden. In diesen Varianzanalysen würden theoretisch folgende Effekte eine positive Wirkung der Elternbegleitung nahelegen:

Für eine positive Wirkung des Bundesprogramms spräche zum einen ein Haupteffekt der Gruppe, dahingehend dass die Elterngruppe, die sich bereits zum Prätest in Elternbegleitung befand, über beide Messzeitpunkte gemittelt günstigere Werte in den Zielvariablen aufweisen sollte (d.h. insgesamt höhere Werte in Variablen wie Kenntnissen oder Kompetenzerleben und insgesamt niedrigere Werte in Variablen wie Ängsten und Belastung) als die Gruppe der „Neueinsteiger“, die sich bei der ersten Messung noch nicht in Elternbegleitung befand. Ein weiterer Hinweis auf die Wirkung würde ein Interaktionseffekt von Zeit und Gruppe darstellen, dahingehend dass sich die Werte bei den „Neueinsteigern“ vom Prä- zum Posttest stärker verändern sollten als die Werte bei der Elterngruppe, die sich bereits von Beginn an in Elternbegleitung befand (d.h. ein stärkerer Anstieg in dieser Gruppe bei Variablen wie Kenntnissen oder Kompetenzerleben und ein stärkeres Absinken in dieser Gruppe bei Variablen wie Ängsten und Belastung). Eine Kombination beider Effekte würde den deutlichsten Hinweis auf die Wirkung der Elternbegleitung darstellen.

---

47 Der Begriff *Bildungsangebot* wurde für die Untersuchung breit definiert. Hierzu wurden nicht nur Veranstaltungen mit explizitem Bildungsauftrag gezählt, sondern alle Arten von organisierten Angeboten, seien es Kurse zur Familienbildung, organisierte Treffen oder Beratungsgespräche, da auch diese sich auf die Bildung der Familie auswirken können.

48 Diese Strategie wurde zum einen gewählt, da die Erhebungen in der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt der Berichterlegung noch nicht beendet waren und daher noch kein Vergleich mit einer Kontrollgruppe möglich war. Zum anderen mussten die beiden Interventionsgruppen unterschieden werden, da die unterschiedlichen zeitlichen Umfänge der Elternbegleitung auch unterschiedliche Ergebnisse beider Gruppen erwarten ließen.

Anhand dieser Analysen kann belegt werden, ob eine Verbesserung der in den Familien erhobenen Untersuchungseinheiten auftritt, die mit dem Bundesprogramm zusammenhängt. Kausale Interpretationen dieser Veränderungen sind jedoch ohne Berücksichtigung der Kontrollgruppe noch nicht zulässig (vgl. Abschnitt 3.3.3 zum Design).

Es sei zudem darauf hingewiesen, dass für die Fragestellungen zu Modul 3 keine großen Effekte erwartet werden können, da es generell schwierig ist, Wirkungen von Programmen mit einer vergleichsweise kurzen Interventionslaufzeit, wie es das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ darstellt, auf Eltern und Familien statistisch nachzuweisen. Geringe Effekte sind nicht verwunderlich, da die Arbeit qualifizierter Fachkräfte nur eine von zahlreichen Einflussgrößen darstellt, die sich auf das Familienleben und Bildungswege von Kindern auswirken. Schwierigkeiten, substanzielle Effekte nachzuweisen zeigen sich daher auch bei anderen vergleichbaren Elternprogrammen (vgl. Lösel u.a. 2006a). Dies bedeutet jedoch nicht, dass geringe Effekte unbedeutend sind.

### *Angebotsnutzung*

Zur Beantwortung der Frage, ob Eltern mit Elternbegleitung mehr Bildungsangebote nutzten als Eltern ohne Elternbegleitung, standen zwei Variablen zur Verfügung. Zunächst wurden die Eltern im Prätest gefragt, an welchen Angeboten für Eltern und an welchen Angeboten für Kinder die Familienmitglieder bereits teilgenommen hatten. Ein Vergleich der Familien, die zu diesem Zeitpunkt bereits Kontakt zu Elternbegleitern hatten mit den Familien, die sich noch nicht in Elternbegleitung befanden, belegte einen signifikanten Effekt der Gruppenzugehörigkeit, dahingehend, dass die Gruppe mit Kontakt bereits mehr Angebote nutzte als die Gruppe ohne – dies galt sowohl für die Nutzung von Kinderangeboten,  $F(1, 488) = 7.45, p < .01$ , als auch für die Nutzung von Angeboten insgesamt,  $F(1, 488) = 5.92, p < .05$ . **Das Ergebnis deutet einen positiven Effekt der Elternbegleitung auf die Nutzung von Angeboten, speziell von Kinderangeboten an.**

### *Nutzungsbarrieren*

Um herauszufinden, was die häufigsten Gründe dafür waren, dass Angebote nicht genutzt wurden, wurden die Eltern im Prätest zusätzlich nach dem Auftreten verschiedener Nutzungsbarrieren gefragt. Hier stellte sich heraus, dass es vielfach an fehlenden Zeitressourcen der Eltern lag, wenn sie an einem Angebot nicht teilnahmen (dieser Aussage stimmten 57 Prozent der Eltern zu). Auch mangelndes Interesse der Eltern (56 %), Schwierigkeiten bei der Kinderbetreuung (46 %), fehlende Informationen über entsprechende Angebote (41 %) oder fehlendes Vertrauen in die Wirksamkeit der Angebote (36 %) wurden häufig als Gründe genannt. Rund ein Drittel der Eltern hatte zudem schon Angebote abgelehnt, weil sie als zu teuer empfunden wurden (32 %). Anderen potenziellen Nutzungsbarrieren wurde seltener zugestimmt wie fehlenden Angeboten in der Muttersprache, Scham über die eigenen Probleme zu sprechen oder fehlende Vertrautheit mit der Kursleitung oder dem Veranstalter (je 5 %). Einige Eltern gaben, nach sonstigen Gründen für die Nichtteilnahme an Angeboten gefragt, zudem an, dass manche Angebote nicht dem Alter oder dem Entwicklungsstand ihres Kindes entsprachen hatten und sie ihr Kind nicht überfordern wollten (7 %).

### *Zufriedenheit mit der Auswahl an Angeboten*

Die Frage, ob sich durch das Bundesprogramm etwas an der Auswahl der Angebote für die Eltern veränderte, wurde untersucht, indem die Eltern zum Prä- und Posttest einschätzen sollten, wie zufrieden sie mit der Auswahl an Angeboten waren. Eine zweifaktorielle

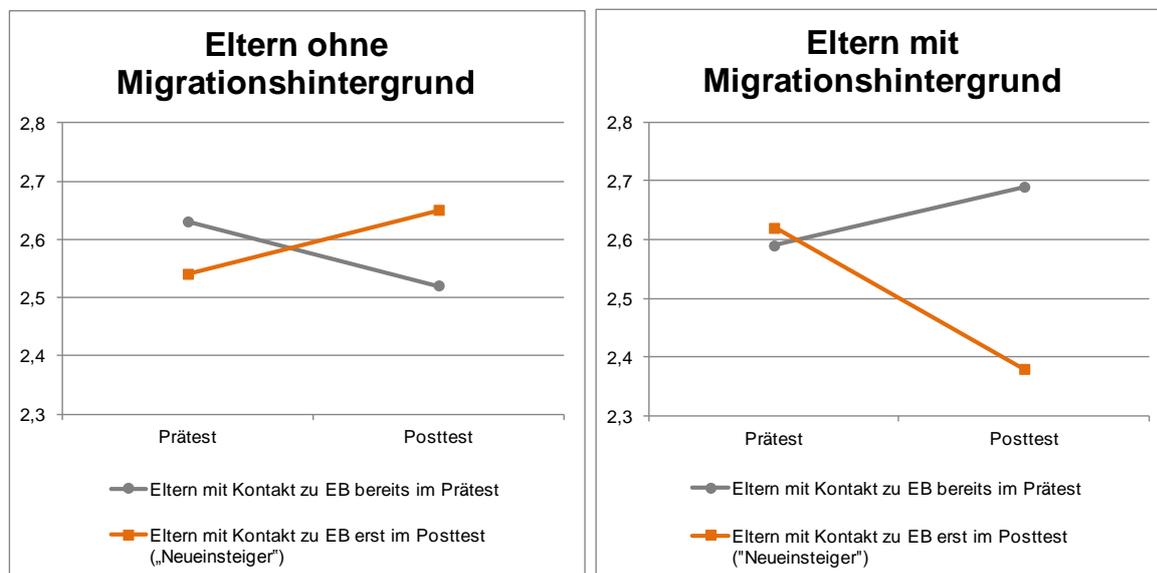
ANOVA mit Messwiederholung zeigte weder einen signifikanten Effekt der Treatmentbedingung,  $F(1, 333) = 0.42$ , *ns*, noch einen signifikanten Interaktionseffekt,  $F(1, 333) = 0.61$ , *ns*. Die Elterngruppe, die sich zum Prätest bereits in Elternbegleitung befand, unterschied sich somit weder zum Prätest noch zum Posttest signifikant von der Gruppe, die zum Prätest noch keinen Kontakt zu einer Elternbegleiterin bzw. zu einem Elternbegleiter hatte. Der vermutete stärkere Anstieg der Zufriedenheit in der Gruppe der „Neueinsteiger“ blieb aus. Dieses Ergebnis legt nahe, dass die Elternbegleitung keinen Einfluss auf die Zufriedenheit der Eltern mit der Auswahl an Angeboten hatte.

Die Untersuchung der Subgruppen zeigte, dass in diesem Zusammenhang sowohl der Migrationshintergrund als auch die Armutsgefährdung der Teilnehmenden von Bedeutung waren: Die Dreifach-Interaktion zwischen Messzeitpunkt, Elternbegleitung und Migrationshintergrund war hochsignifikant,  $F(1, 329) = 8.92$ ,  $p < .01$ , insofern, dass sich ein stärkerer Anstieg der Zufriedenheit in der Gruppe der „Neueinsteiger“, welcher für eine **Verbesserung in Zusammenhang mit der Elternbegleitung** spricht, **nur bei Eltern ohne Migrationshintergrund** zeigte. Die Zufriedenheit der „Neueinsteiger“ sank bei den Eltern mit Migrationshintergrund hingegen sogar ab (vgl. Abbildung 15.1).

Eine solche Dreifachinteraktion deutete sich auch zwischen Messzeitpunkt, Elternbegleitung und Armutsgefährdung an, wurde hier allerdings nur tendenziell signifikant,  $F(1, 324) = 3.07$ ,  $p < .10$ . Hier entsprach der Verlauf nur bei Eltern, die nicht armutsgefährdet waren, dem für eine positive Wirkung der Elternbegleitung sprechenden Ergebnis eines stärkeren Anstiegs der „Neueinsteiger“. Genauer gesagt: Während bei nicht armutsgefährdeten Familien bei Beginn der Elternbegleitung in der Gruppe der „Neueinsteiger“ wie erwartet auch die Zufriedenheit mit der Auswahl an Angeboten anstieg, zeigte sich für die armutsgefährdeten Familien ein umgekehrtes Bild: Der Beginn der Elternbegleitung in der „Neueinsteiger“-Gruppe ging hier mit einem Abfall der Zufriedenheit einher. Die Zufriedenheit der „Neueinsteiger“ lag zum Posttest-Zeitpunkt sogar unter dem Niveau der Eltern mit längerfristig bestehendem Kontakt.

**Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass Elternbegleitung nur bei Eltern ohne Migrationshintergrund mit einer Steigerung der Zufriedenheit mit der Auswahl an Angeboten einherging.**

**Abbildung 15.1: Auswirkung der Elternbegleitung auf die elterliche Zufriedenheit mit der Auswahl an Angeboten unter Berücksichtigung des Migrationshintergrundes**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prä- und Posttest,  $n = 333$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Auswahl an Angeboten?“. Antwortskala: 1 unzufrieden – 2 teils teils – 3 zufrieden.

#### *Wunsch nach weiteren Angeboten*

Darüber hinaus wurden die Eltern in Prä- und Posttest gebeten, weitere Angebote zu nennen, die sie sich für die Zukunft wünschten. Tabelle 15.1 zeigt die am häufigsten genannten Wünsche der Eltern. Dabei bezogen sich einige Wünsche auf konkrete Angebote für Eltern oder für Kinder, häufig wünschten sich Eltern jedoch auch Veränderungen in den Rahmenbedingungen für bereits bestehende Angebote.

Der Wunsch nach Sport- und Bewegungsangeboten für Kinder wurde am häufigsten geäußert. Ebenfalls oft wünschten sich die Eltern, dass es bereits bestehende Angebote auch für die entsprechende Altersstufe ihres Kindes gäbe bzw. dass sie gar nicht auf bestimmte Altersspannen begrenzt seien. Diese beiden Wünsche wurden mit Abstand am häufigsten von den befragten Eltern vorgebracht. Darauf folgten die Wünsche nach Musikangeboten für Kinder sowie nach mehr Angeboten in ländlichen Regionen und nach mehr Angeboten in der eigenen räumlichen Nähe. Zudem äußerten die Eltern den Bedarf nach mehr gemeinsamen Angeboten für Eltern und Kinder. Hinsichtlich der Sprache der Angebote deutete sich ein unterschiedlicher Bedarf bei Eltern und Kindern an: Während sich die Befragten für sich als Eltern sehr häufig mehr Angebote in ihrer Muttersprache wünschten, erbaten sie für ihre Kinder stattdessen mehr Angebote, in denen die Kinder neue Fremdsprachen erlernen konnten. Insgesamt wünschten die Eltern deutlich seltener konkrete Angebote für sich selbst als Angebote für ihre Kinder.

Die große Zahl an Wünschen in Bezug auf die Rahmenbedingungen von Angeboten deutet zudem darauf hin, dass zusätzlich zur Verbesserung der Zugänge zu Eltern- und Kinderangeboten auch problematische Bedingungen und organisatorische Hindernisse

beseitigt werden sollten, damit die bereits bestehenden Angebote besser genutzt werden können.

**Tabelle 15.1: Auswahl der häufigsten Wünsche der Eltern hinsichtlich Bildungsangeboten**

	Prätest		Posttest	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
<b>Angebotswünsche in Bezug auf Rahmenbedingungen</b>				
Angebote für alle Altersstufen	47	9.6	27	8.0
Ort: mehr in ländlicher Region	17	3.4	7	2.1
Ort: mehr Angebote in der Nähe	16	3.2	21	6.2
Kosten: günstigere, ermäßigte oder kostenlose Angebote	9	1.8	14	4.2
mehr Plätze bei Kinderangeboten	8	1.6	10	3.0
Zeit: mehr verschiedene Zeiten zur Auswahl	7	1.4	4	1.2
<b>Wunsch nach Kinderangeboten</b>				
Sport- / Bewegungsangebote	75	15.3	34	10.1
Musikangebote	24	4.9	18	5.3
Fremdsprachenangebote	10	2.0	3	0.9
Naturwissenschaftliche-technische Angebote	10	2.0	3	0.9
Freizeitangebote für Kinder mit Beeinträchtigung	9	1.8	2	0.6
kreative Angebote	8	1.6	6	1.8
Förderangebote	7	1.4	8	2.4
<b>Wunsch nach Elternangeboten</b>				
gemeinsame Angebote für Eltern und Kinder	11	2.2	14	4.2
Angebote in der Muttersprache	9	1.8	1	0.3
Angebote zur Erziehung und Entwicklung von Kindern	5	1.0	5	1.5

*Quelle:* Modul 3, Interventionsgruppe, Prätest ( $n = 490$ ) und Posttest ( $n = 337$ ).

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Welche Angebote würden Sie sich noch wünschen?“. Prozentwerte im Vergleich zu allen Befragten.

#### *Wissen der Eltern um Ansprechpersonen bei Bildungsfragen*

Zusätzlich sollte überprüft werden, ob die Eltern durch die Elternbegleitung eine bessere Kenntnis darüber besaßen, an wen sie sich bei Fragen zur Bildung ihres Zielkinds wenden können. Da die befragten Eltern den Begriff Bildung in diesem Zusammenhang wahrscheinlich eher auf Schulbildung bezogen, wurde die Frage nur an Eltern gestellt, die eines oder mehrere Kinder ab einem Alter von mindestens fünf Jahren in der Familie hatten, um den Einfluss des Alters der Kinder auf die elterliche Kenntnis zu kontrollieren ( $n = 176$ ).

Hier zeigte sich zwar, dass das Wissen um eine Ansprechpartnerin bzw. einen Ansprechpartner für Bildungsfragen generell anstieg,  $\chi^2(1) = 5.26, p < .05$ , es gab jedoch keinen Interaktionseffekt zwischen Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt,  $\chi^2(1) = 0.20, ns$ , sowohl bei der Elterngruppe, die sich zum Prätest bereits in Elternbegleitung befand als auch bei der Gruppe, die dies erst zum Posttest tat, nahmen das Wissen vom Prä- zum Posttest also annähernd gleich deutlich zu. **Über die Messzeitpunkte hinweg konnte jedoch eine bessere Kenntnis von Ansprechpersonen für die Elterngruppe nachgewiesen werden, die bereits zum Prätest Kontakt zu Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern hatte**,  $\chi^2(1) = 4.83, p < .05$ . Diese bessere Kenntnis ist möglicherweise auf den bereits länger bestehenden Kontakt zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern zurückzuführen.

## 15.2 Veränderungen im Alltag der Familien

Über die mit der Elternbegleitung einhergehenden Veränderungen in der Wahrnehmung professioneller Unterstützung hinaus (vgl. Abschnitt 15.1) sollte geprüft werden, welche Aspekte des Familienalltags sich durch die Elternbegleitung veränderten. Dafür wurden verschiedene Merkmale der Eltern, der Kinder und des familiären Systems untersucht, die die Möglichkeit der Eltern, als Bildungsbegleiter ihrer Kinder zu agieren, begünstigen oder erschweren können. Die Ergebnisse werden im folgenden Abschnitt präsentiert.

### *Kenntnis der Eltern über das deutsche Schulsystem*

Zunächst sollte geprüft werden, ob die Elternbegleitung Auswirkungen auf die elterlichen Kenntnisse über das deutsche Schulsystem hatte. Dazu wurden die Eltern in Prä- und Posttest darum gebeten anzugeben, wie gut sie sich über das deutsche Schulsystem informiert fühlten. Bei dieser Analyse wurden nur diejenigen Befragten berücksichtigt, die zum Prätest-Zeitpunkt mindestens ein Kind in der Familie hatten, das mindestens fünf Jahre alt war ( $n = 175$ ). So sollte sichergestellt werden, dass geringe Kenntnisse nicht darauf zurückzuführen waren, dass das Thema Schule aufgrund zu junger Kinder noch nicht relevant war. Eine zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung belegte, dass die Kenntnisse über das deutsche Schulsystem im Mittel vom Prä- zum Posttest weder ab- noch anstiegen,  $F(1, 173) = 0.10, ns$ . Es gaben im Posttest zwar mehr Personen an, sich sehr gut auszukennen, aber es hatten gleichzeitig auch mehr Eltern den Eindruck, sich gar nicht auszukennen. Die Gruppen unterschieden sich im Mittel über beide Messzeitpunkte hinweg nicht signifikant in den Kenntnissen über das deutsche Schulsystem,  $F(1, 173) = 0.10, ns$ , und auch der Anstieg verlief in beiden Gruppen gleich,  $F(1, 173) = 0.00, ns$ .

Keine Zugehörigkeit zu einer der Subgruppen beeinflusste signifikant, wie sich die Kenntnisse zum deutschen Schulsystem der beiden Elterngruppen vom Prä- zum Posttest veränderten. Es ist jedoch festzuhalten, dass der Migrationshintergrund der Befragten Auswirkungen auf das durchschnittliche Niveau der Kenntnisse über das deutsche Schulsystem über beide Messzeitpunkte hinweg besaß,  $F(1, 171) = 4.20, p < .05$ , dahingehend, dass sich Eltern ohne Migrationshintergrund ( $M = 2.66, SD = 0.08$ ) besser auskannten als Eltern mit Migrationshintergrund ( $M = 2.37, SD = 0.11$ ). Diesen Unterschied vermochte die Zusammenarbeit mit Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern nicht zu verändern.

### *Einstellung der Eltern zum Schuleintritt*

Des Weiteren wurde untersucht, ob die Zusammenarbeit mit Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern die Einstellungen der Eltern zum bevorstehenden Schuleintritt der Kin-

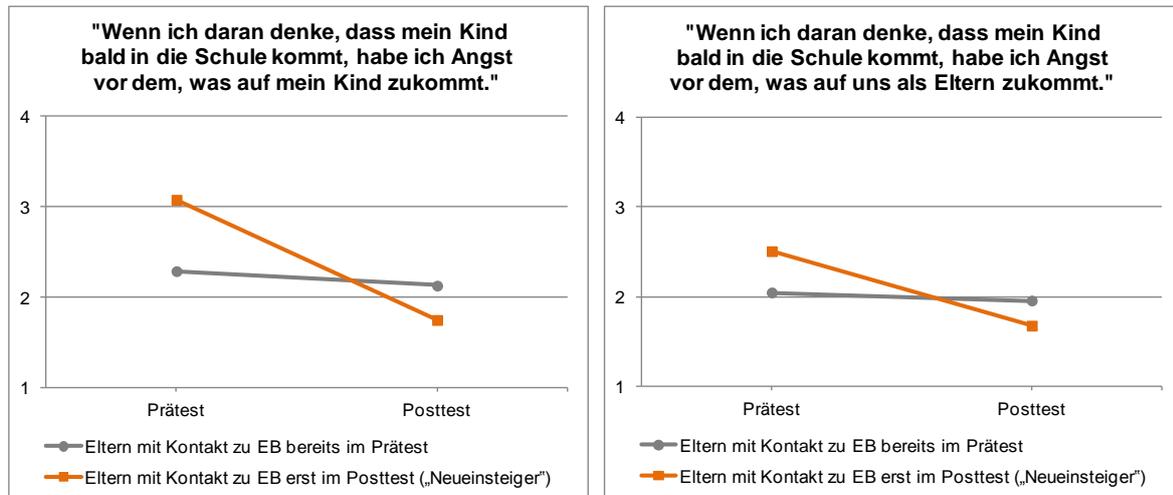
der beeinflussen konnte. Eltern von Kindern im schulrelevanten Alter sollten zum Prä- und Posttest einschätzen, wie viel Besorgnis die bevorstehende Einschulung hinsichtlich der erwarteten Herausforderungen sowohl für das eigene Kind als auch für sich selbst als Eltern bei ihnen auslöste und wie sie die eigenen Fähigkeiten einschätzten, ihrem Kind bei diesem Übergang zu helfen und es zu unterstützen ( $n = 68$ ).

In der ANOVA mit Messwiederholung zeigte sich neben einem generellen signifikanten Absinken der elterlichen kindbezogenen Befürchtungen zum Schuleintritt,  $F(1, 66) = 12.75, p < .01$ , zwar kein signifikanter Unterschied zwischen Eltern mit Elternbegleitung zum Prätest-Zeitpunkt und Eltern, die erst nach dem Prätest begannen mit der Elternbegleiterin oder dem Elternbegleiter zusammenzuarbeiten,  $F(1, 66) = 0.47, ns$ . Dennoch war der Interaktionseffekt zwischen Messwiederholung und Gruppenzugehörigkeit signifikant,  $F(1, 66) = 7.85, p < .01$ . Es zeigte sich, dass die Befürchtungen, was auf das eigene Kind beim Übergang zukommen könnte, in der Elterngruppe, die zum Prätest noch nicht begleitet wurden, signifikant absanken, während sie bei der anderen Elterngruppe vom Prä- zum Posttest unverändert blieben (vgl. Abbildung 15.2). **Das Ausmaß der Befürchtungen der „Neueinsteiger“ lag höher, als noch kein Kontakt zu einer Elternbegleiterin oder einem Elternbegleiter bestand, sank jedoch mit Beginn der Elternbegleitung auf ein ebenso niedriges Niveau wie das der Gruppe in längerfristig bestehender Elternbegleitung.**

Dieses Ergebnis konnte tendenziell auch für die elterlichen Befürchtungen zum Schuleintritt hinsichtlich erwarteter Herausforderungen *an die Eltern* belegt werden: Insgesamt war der Effekt der Messwiederholung auch in diesem Fall signifikant,  $F(1, 66) = 4.62, p < .05$ , der Effekt der Gruppenzugehörigkeit jedoch nicht signifikant,  $F(1, 66) = 0.11, ns$ . Der Interaktionseffekt zwischen Messwiederholung und Gruppe war hier tendenziell signifikant,  $F(1, 66) = 3.00, p < .10$ . Das Absinken der Befürchtungen vom Prä- zum Posttest war bei den selbstbezogenen Befürchtungen also ebenfalls etwas deutlicher in der Gruppe der „Neueinsteiger“ (vgl. Abbildung 15.2).

Beide Analysen zeigen, dass die Eltern, die zum Prätest noch keinen Kontakt zu Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern hatten, zu Beginn noch etwas stärker ausgeprägte Befürchtungen hatten, welche dann im Laufe der Evaluation, in der auch diese Gruppe Elternbegleitung erhielt, auf ein ähnliches Niveau sanken wie die Gruppe, die bereits zum Prätest in Kontakt zu Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern stand.

**Abbildung 15.2: Kind- und selbstbezogene Befürchtungen der Eltern zum Schuleintritt ihrer Kinder**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prä- und Posttest,  $n = 68$

Anmerkung. Vierstufige Antwortskala: 1 trifft gar nicht zu bis – 2 trifft eher nicht zu – 3 trifft eher zu – 4 trifft völlig zu.

Die ANOVA mit Messwiederholung für die elterliche Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeit, die Kinder bei der Einschulung zu unterstützen, ergab jedoch weder einen signifikanten Effekt der Messwiederholung,  $F(1, 66) = 0.59, ns$ , noch einen signifikanten Effekt der Gruppenzugehörigkeit,  $F(1, 66) = 0.03, ns$ , noch einen Interaktionseffekt zwischen Messwiederholung und Gruppenzugehörigkeit,  $F(1, 66) = 0.90, ns$ . Da die Werte in der Selbsteinschätzung der elterlichen Unterstützungskompetenz bereits zum Prätest in beiden Gruppen nahe dem Maximum lagen, ist von einem Deckeneffekt auszugehen. Ein starker Anstieg war hier nicht mehr möglich.

Keine der Subgruppen-Variablen beeinflusste signifikant, wie sich die beiden Elterngruppen vom Prä- zum Posttest veränderten. Es ist jedoch festzuhalten, dass der Migrationshintergrund der Befragten für sich genommen Auswirkungen auf das Unterstützungselbstkonzept der Eltern besaß,  $F(1, 64) = 7.41, p < .01$ , dahingehend, dass sich Eltern ohne Migrationshintergrund ( $M = 3.94, SD = 0.06$ ) als kompetenter erlebten als Eltern mit Migrationshintergrund ( $M = 3.70, SD = 0.07$ ). An diesem Gruppenunterschied konnte auch die Elternbegleitung nichts ändern.

### Bildungsbegriff

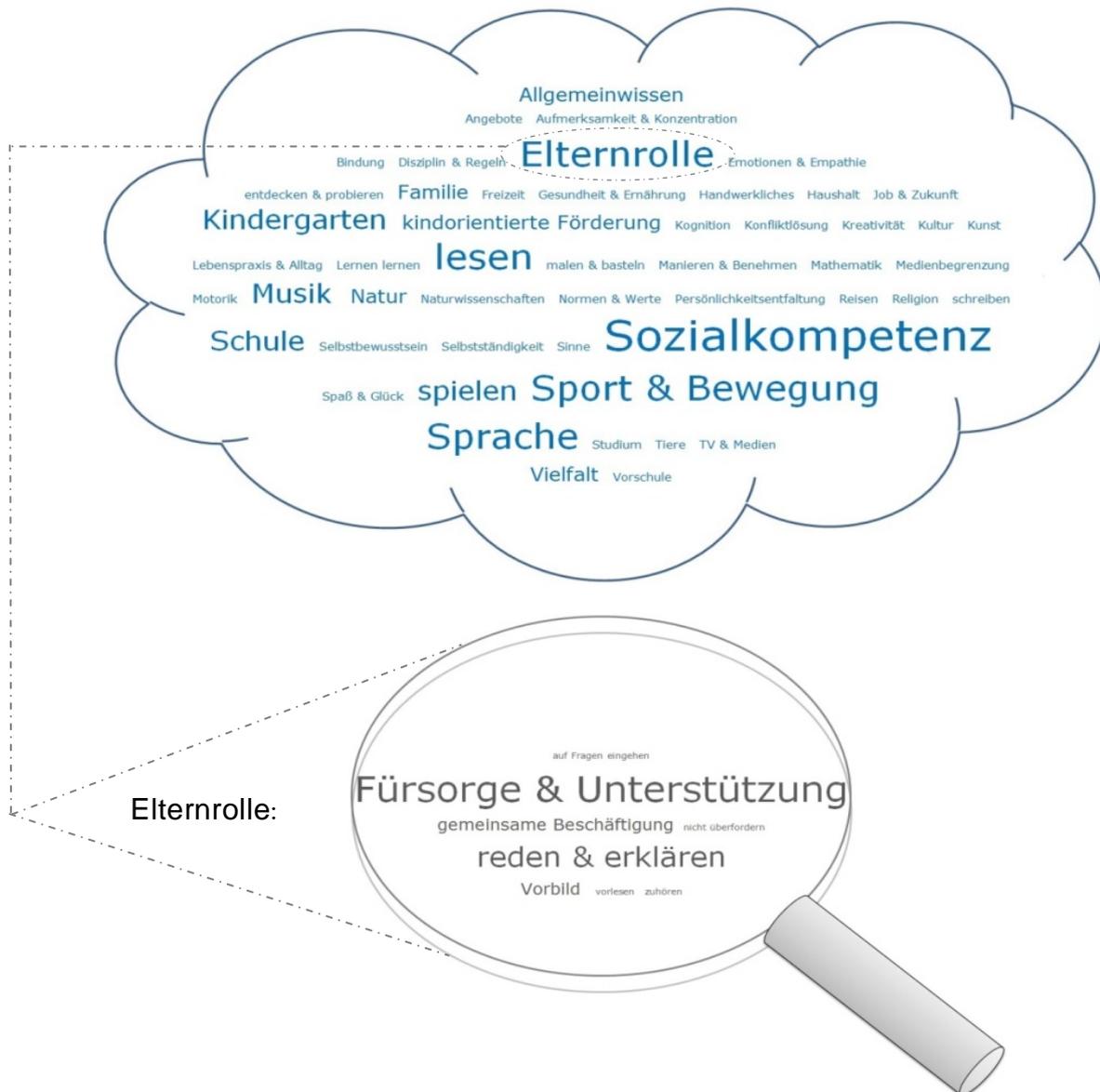
Um den Bildungsort Familie zu stärken, sollte neben dem formellen Bildungsaspekt auch die informelle Bildung berücksichtigt werden, da Elternbegleitung helfen soll, Bildung in den Familienalltag zu integrieren und dort vermehrt zu fördern. Um herauszufinden, von welchen Aspekten der Bildungsbegriff der befragten Eltern besonders stark geprägt war, wurden diese im Prätest gebeten, alle Aspekte aufzuzählen, die sie unter Bildung verstanden. Abbildung 15.3 stellt das Ergebnis für die Interventionsgruppe dar.

Die Abbildung belegt, dass insgesamt häufig Aspekte wie die Schule oder der Kindergarten genannt wurden, die Institutionen darstellen, die vor allem für die Vermittlung formaler Bildung verantwortlich sind, sowie Aspekte wie Lesen und Sprache, die typische Inhalte formaler Bildung repräsentieren. Auf der anderen Seite wurden auch häufig In-

haltsbereiche angeführt, die eher zur informellen Bildung gezählt werden können, wie der Erwerb sozialer Kompetenz, das Betreiben sportlicher Bewegung oder das Spielen. Auch wurde bei der Frage, was unter Bildung zu verstehen ist, häufig die Rolle der Eltern für die Bildung der eigenen Kinder beschrieben. Wie die Eltern ihre Rolle definieren, ist in Abbildung 15.3 gesondert aufgeführt. Der Vergleich der Antworthäufigkeiten der Elterngruppe, deren Elternbegleitung bereits zum Prättest erfolgte, mit den Eltern ohne Elternbegleitung zum Prättest (vgl. Abbildungen H.1 bis H.4 im Anhang) deutet an, dass **in der Gruppe mit Elternbegleitung zum Prättest insbesondere informelle Inhaltsbereiche häufiger genannt wurden** (Spielen, Motorik, Sport und Bewegung) als in der zweiten Elterngruppe. Die Bedeutung der frühkindlichen Bindung, des Erwerbs handwerklicher Fähigkeiten und des Entdeckens und Probierens fand in der Gruppe der „Neueinsteiger“ zum Prättest nahezu gar keine Erwähnung, während in dieser Gruppe häufiger Aspekte wie der Kindergarten, Allgemeinwissen, geschichtliches Wissen, Wissen über Pflanzen und die Entwicklung eines Gefühls für Ordnung, erwähnt wurden. Die Bereiche ‚Malen und Basteln‘ sowie ‚Lernen im Alltag und Lebenspraxis lernen‘ waren hingegen zwei eher dem informellen Lernen zugehörige Aspekte, die von der Gruppe ohne Elternbegleitung häufiger genannt wurden.

Insgesamt führte die Gruppe, die bereits zum Prättest mit Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern in Kontakt stand, etwas häufiger die Rolle der Eltern für die Bildung ihrer Kinder an, darunter vor allem die elterlichen Aufgaben der Fürsorge und Unterstützung sowie die elterliche Vorbildfunktion in Sachen Bildung.

Abbildung 15.3: Inhaltsbereiche des elterlichen Bildungsbegriffs



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 490$ .

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Was gehört Ihrer Meinung nach zur Bildung Ihres Kindes?“. Schriftgröße repräsentiert Worthäufigkeit. Je größer, umso häufiger genannt.

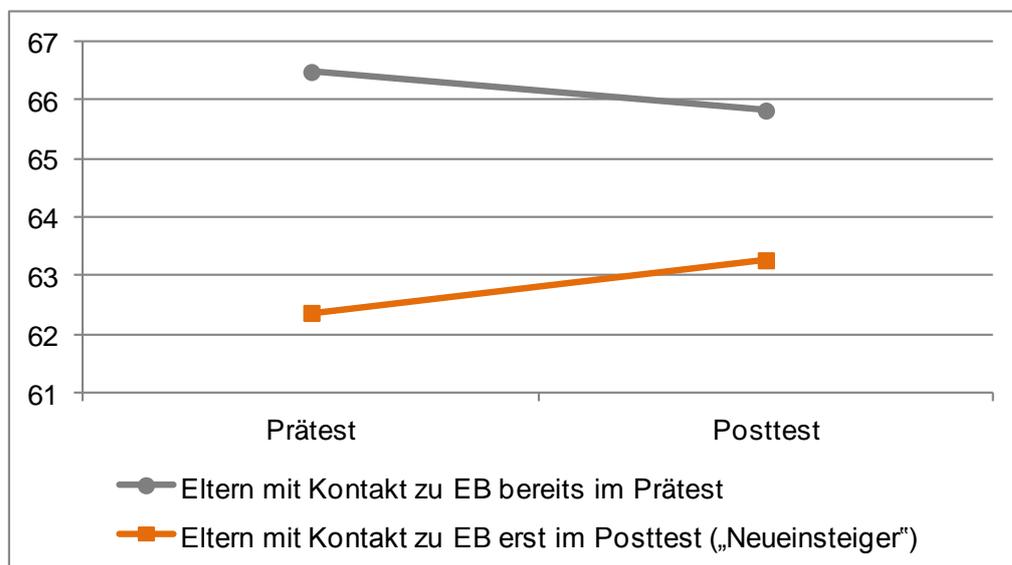
### Familiäre Anregungsstrukturen

Neben der Bildungsthematik im engeren Sinne untersuchte die Evaluation auch Veränderungen in anderen Bereichen des Familienlebens, da das System Familie den Rahmen für die elterliche Bildungsbegleitung von Kindern darstellt. Die Anregungsstrukturen, die Kindern in der Familie geboten werden, bieten ein direktes Lernumfeld, in dem Erfahrungen verschiedenster Art gemacht werden können. Studien belegen die herausragende Bedeutung der familiären Anregungsstrukturen für die kindliche Entwicklung. So konnte beispielweise gezeigt werden, dass die häusliche Lernumgebung einen bedeutenden Einfluss auf die Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen von elfjährigen Kindern besaß. Von

allen untersuchten Prädiktoren war lediglich das Bildungsniveau der Mutter vergleichbar bedeutsam, alle anderen Faktoren wie das Geschlecht, der soziale Status, das Geburtsgewicht oder das Familieneinkommen hatten deutlich geringere Prädiktionskraft (Sammons u.a. 2002; Sammons u.a. 2008).

Dieser wichtige Aspekt der frühkindlichen Förderung war daher auch Gegenstand der vorliegenden Studie. Hierfür wurde den Eltern eine Liste an möglichen Aktivitäten vorgelesen, die gemeinsam mit dem Kind unternommen werden können und jeweils gefragt, wie häufig die Eltern diese Aktivitäten mit dem Kind betrieben. Die Summe der Häufigkeitsantwortskalen aller Anregungsstrukturen beinhaltet somit gleichzeitig, wie viele verschiedene Aktivitäten betrieben wurden, als auch wie häufig diese jeweils unternommen wurden. Eine Messwiederholungs-ANOVA belegte zwar keinen signifikanten Anstieg im Anregungsgehalt der familiären Umwelt,  $F(1, 335) = 0.03, ns$ , und auch keine signifikante Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit,  $F(1, 335) = 1.26, ns$ , jedoch unterschieden sich beide Elterngruppen über die Messzeitpunkte hinweg signifikant,  $F(1, 335) = 6.36, p < .05$ . Die **Interventionsgruppe, die schon zum Prätest Kontakt zu Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern besaß** ( $M = 66.16, SD = 0.75$ ), wies im Durchschnitt eine höhere Summe der Häufigkeiten der Anregungsstrukturen auf als die Gruppe der „Neueinsteiger“ ( $M = 62.82, SD = 1.09$ ). Dasselbe Muster ergab sich auch für die Auswertungen der Anregungsvielfalt (Anzahl verschiedener unternommener Aktivitäten) sowie für die durchschnittliche Häufigkeit aller Aktivitäten. Diese Ergebnisse sprechen für einen positiven Einfluss der Elternbegleitung, da die Elterngruppe, die sich bereits zum ersten Befragungszeitpunkt in Elternbegleitung befand, mit einem höheren Niveau startete und sich die Gruppe der „Neueinsteiger“ im Laufe der Untersuchung diesem Niveau annäherte (vgl. Abbildung 15.4).

**Abbildung 15.4: Anregungsgehalt der familiären Umwelt**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prä- und Posttest,  $n = 337$

Anmerkungen. Werte ergeben sich aus der Summe der einzelnen Antworten (0 = nie, 1 = mehrmals im Jahr, 2 = mehrmals im Monat, 3 = mehrmals in der Woche, 4 = täglich) aller 36 Anregungsstrukturen. Somit ist ein Wertebereich von 0 bis 144 möglich.

Die getrennte Analyse für die einzelnen Subgruppen deckte eine tendenziell signifikante Dreifach-Interaktion von Messwiederholung, Elternbegleitung und Bildungsstand auf,  $F(1, 333) = 3.88, p < .10$ . Dies deutete an, dass die Elternbegleitung je nach Bildungsstand der Befragten eine unterschiedliche Wirkung bei den Eltern zeigte. Während bei bildungsnahen bzw. höherqualifizierten Befragten der Anregungsgehalt bei den „Neueinsteigern“ im Laufe der Untersuchung (und mit dem Kontaktaufbau zu einer Elternbegleiterin bzw. einem Elternbegleiter) anstieg und sich somit dem der Elterngruppe annäherte, die sich schon von Beginn an in Elternbegleitung befand und auch bereits zur ersten Messung einen hohen Anregungsgehalt angab, zeigte sich für Befragte mit niedrigem Schulabschluss tendenziell das umgekehrte Bild: Hier sank der Anregungsgehalt bei den „Neueinsteigern“ sogar leicht ab, während er in der Gruppe mit früher Elternbegleitung weiter anstieg. Somit ergab sich der erwartete Effekt eines „Aufholens“ der „Neueinsteiger“ nur für die Gruppe der höherqualifizierten Befragten.

### *Elterliche Belastung*

Des Weiteren sollte die elterliche Belastung aufgrund möglicher Auswirkungen auf die Interaktionen in der Familie analysiert werden. Die Elterliche Belastungs-Skala kann dabei in drei Subskalen<sup>49</sup> unterteilt werden (*Elterlicher Distress, Schwieriges Kind, Gestörte Interaktion*) sowie als Gesamtskala<sup>50</sup> untersucht werden, die die elterliche Belastung insgesamt repräsentiert.

Bei der Analyse der *Gesamtskala* zeigten sich weder eine signifikante Veränderung der elterlichen Belastung über die Zeit,  $F(1, 335) = 0.20, ns$ , noch Unterschiede zwischen den beiden Elterngruppen in ihrer durchschnittlichen Belastung über beide Messzeitpunkte hinweg,  $F(1, 335) = 1.33, ns$ . Zudem veränderten sich beide Elterngruppen in gleichem Maße über die Messzeitpunkte,  $F(1, 335) = 1.44, ns$ .

Die Subgruppenanalysen zeigten allerdings erstens einen Haupteffekt des Bildungsstands,  $F(1, 333) = 11.75, p < .01$ , dahingehend, dass niedrigqualifizierte Befragte ( $M = 19.45, SD = 0.68$ ) eine höhere Belastung angaben als Befragte mit hohem Bildungsabschluss ( $M = 16.94, SD = 0.28$ ). Zweitens wirkte sich die Armutgefährdung der Familien tendenziell auf die elterliche Belastung aus,  $F(1, 326) = 3.77, p < .10$ , insofern als sich armutsgefährdete Eltern ( $M = 18.37, SD = 0.57$ ) etwas stärker belastet fühlten als nicht armutsgefährdete ( $M = 17.11, SD = 0.30$ ). Diese beiden benachteiligenden Effekte konnte die Elternbegleitung nicht signifikant verringern. Elternbegleitung hatte allerdings zumindest eine marginale Auswirkung darauf, welchen Einfluss der Migrationshintergrund auf die zeitliche Veränderung der elterlichen Belastung besaß. Es ergab sich eine tendenziell signifikante Dreifachinteraktion zwischen Messzeitpunkt, Treatmentbedingung und Migrationshintergrund,  $F(1, 331) = 33.17, p < .10$ . Während sich bei Befragten ohne Migrationshintergrund das erwartete Muster zeigte, dass sich die elterliche Belastung in der Gruppe der „Neueinsteiger“ deutlicher verringerte als bei den Eltern, die schon von vornherein Kontakt zu Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern hatten, war es bei den Befragten mit Migrationshintergrund umgekehrt: Hier sank die Belastung der Gruppe der Eltern, die sich zum Prätest bereits in Elternbegleitung befanden, weiter ab, während sie bei den „Neueinsteiger“ anstieg. Die erwartete positive Wirkung der Elternbegleitung auf die elterliche Belastung zeigte sich bei Menschen mit Migrationshintergrund in geringerem Maße.

49 Die Subskalen der elterlichen Belastung besitzen einen Wertebereich von drei bis 15.

50 Die Gesamtskala der elterlichen Belastung besitzt einen Wertebereich von neun bis 45.

Auch bei den Analysen der Subskala *Elterlicher Stress* konnten keine signifikanten Effekte nachgewiesen werden. Es gab keine Veränderung über die Messzeitpunkte,  $F(1, 335) = 1.30$ , *ns*, keine Unterschiede zwischen den Elterngruppen,  $F(1, 335) = 0.62$ , *ns*, und keinen signifikanten Interaktionseffekt zwischen Messwiederholung und Treatmentbedingung,  $F(1, 335) = 0.54$ , *ns*.

Die getrennten Untersuchungen für die drei Subgruppen ergaben lediglich signifikante Haupteffekte für die Subgruppen, jedoch keine Interaktionseffekte. Zunächst zeigte sich ein Haupteffekt hinsichtlich der Armutgefährdung,  $F(1, 326) = 5.34$ ,  $p < .05$ , dahingehend, dass armutsgefährdete Eltern ( $M = 5.40$ ,  $SD = 0.23$ ) über ein höheres Stresslevel klagten als Eltern, die nicht unter die Armutrisikoschwelle fielen ( $M = 4.80$ ,  $SD = 0.12$ ). Zudem gab es einen tendenziell signifikanten Haupteffekt des Migrationshintergrunds,  $F(1, 331) = 2.79$ ,  $p < .10$ , dahingehend, dass Befragte mit Migrationshintergrund ( $M = 5.14$ ,  $SD = 0.18$ ) tendenziell ein höheres Stresslevel als Befragte ohne Migrationshintergrund ( $M = 4.77$ ,  $SD = 0.13$ ) bekundeten. Ähnliches zeigte sich für den Bildungsstand. Ein tendenziell signifikanter Haupteffekt des Bildungsstands,  $F(1, 333) = 2.89$ ,  $p < .10$ , belegte, dass niedrigqualifizierte Befragte ( $M = 5.36$ ,  $SD = 0.28$ ) höhere Werte auf der Stressskala erreichten als Höherqualifizierte ( $M = 4.85$ ,  $SD = 0.12$ ).

Die ANOVA mit Messwiederholung für die Skala *Schwieriges Kind* konnte ebenfalls keine signifikanten Effekte nachweisen – weder für die Messwiederholung,  $F(1, 335) = 0.08$ , *ns*, noch für die Gruppenzugehörigkeit,  $F(1, 335) = 2.06$ , *ns*, noch für die Interaktion zwischen Messwiederholung und Gruppenzugehörigkeit,  $F(1, 335) = 0.90$ , *ns*.

Bei den Subgruppenanalysen erwies sich hier nur der Bildungsstand als relevant. Dieser wirkte sich jedoch nur auf das Niveau beider Bildungssubgruppen aus,  $F(1, 333) = 6.85$ ,  $p < .01$ , dahingehend, dass Niedrigqualifizierte ( $M = 4.15$ ,  $SD = 0.19$ ) höhere Werte auf der Stress-Skala erreichten als Höherqualifizierte ( $M = 3.62$ ,  $SD = 0.08$ ). Die Elternbegleitung hatte darauf keine Auswirkungen.

Dasselbe Bild ergab sich für die Subskala *Gestörte Interaktion*: Weder der Effekt der Messwiederholung war signifikant,  $F(1, 335) = 2.56$ , *ns*, noch der Effekt der Gruppenzugehörigkeit,  $F(1, 335) = 0.29$ , *ns*, auch nicht der Interaktionseffekt zwischen Messwiederholung und Gruppenzugehörigkeit,  $F(1, 335) = 0.71$ , *ns*.

Die Subgruppenanalysen deckten zwei signifikante Subgruppen-Haupteffekte auf: Einerseits einen Haupteffekt der Bildungsbenachteiligung,  $F(1, 333) = 6.94$ ,  $p < .01$ . Auch hier gaben niedrigqualifizierte Befragte ( $M = 9.74$ ,  $SD = 0.46$ ) problematischere Interaktionen an als Höherqualifizierte ( $M = 8.43$ ,  $SD = 0.19$ ). Darüber hinaus gab es einen tendenziell signifikanten Haupteffekt der Armutgefährdung,  $F(1, 326) = 3.42$ ,  $p < .10$ . Wie bei der Subskala *Elterlicher Stress* wiesen auch hier Armutgefährdete ( $M = 9.30$ ,  $SD = 0.38$ ) höhere Werte auf der Skala *Gestörte Interaktion* auf als nicht armutsgefährdete Eltern ( $M = 8.50$ ,  $SD = 0.20$ ).

**Damit lässt sich für die elterliche Belastung zusammenfassend festhalten, dass die Elternbegleitung keinen direkten Einfluss auf das elterliche Erleben der eigenen Erziehungsbezogenen Belastung hatte, auch nicht auf einzelne Subskalen dieses Konstrukts. Zwar unterschieden sich die Subgruppen teilweise in ihrer Ausprägung der elterlichen Belastung, die Wirkung der Elternbegleitung zeigte sich jedoch in allen Subgruppen gleichermaßen.**

#### *Elterliches erziehungsbezogenes Kompetenzerleben*

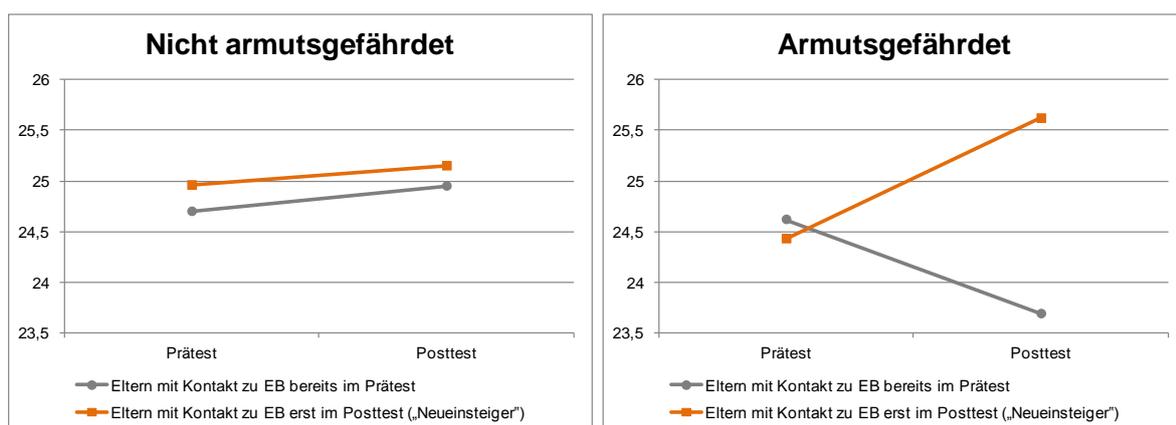
Neben dem elterlichen Stress wurde auch untersucht, ob Auswirkungen der Elternbegleitung auf die elterliche Erziehung nachzuweisen waren. Diese Fragestellung wurde bereits

von Mühling und Smolka (2006) untersucht. In ihrer Befragung gab knapp die Hälfte der befragten Eltern an, sich bei der Erziehung ihrer Kinder manchmal unsicher zu fühlen (46 %). Weitere 35 Prozent gaben an, sich selten (35 %) unsicher zu fühlen. Die Antworten „häufig“ (10 %) sowie „nie“ (7 %) kamen seltener vor. Kaum jemand behauptete, er fühle sich diesbezüglich immer unsicher (2 %). In der vorliegenden Untersuchung wurde die Fragestellung nicht nur anhand eines Items erhoben, sondern mit Hilfe des Fragebogens zum Erziehungsbezogenen Kompetenzerleben der Eltern, der die Analyse mittels Gesamtskala<sup>51</sup> sowie anhand von zwei Subskalen<sup>52</sup> (*Zufriedenheit mit der Elternrolle, Selbstwirksamkeitserleben in der Erziehung*) ermöglichte.

Die ANOVA mit Messwiederholung für die *Gesamtskala* zeigte, dass sich das erziehungsbezogene Kompetenzerleben insgesamt nicht signifikant vom Prä- zum Posttest veränderte,  $F(1, 335) = 0.91, ns$ . Es gab auch keine Unterschiede zwischen den beiden Elterngruppen im Gesamtniveau über beide Messzeitpunkte,  $F(1, 335) = 1.01, ns$ , und ebenfalls keinen unterschiedlich starken Anstieg beider Elterngruppen,  $F(1, 335) = 0.87, ns$ . Dies bedeutet, dass die Elternbegleitung auf der Gesamtebene aller befragten Eltern keinen Einfluss auf das elterliche erziehungsbezogene Kompetenzerleben hatte.

Was sich jedoch zeigte, ist eine signifikante Dreifachinteraktion von Messzeitpunkt, Elternbegleitung und Armutsgefährdung,  $F(1, 326) = 4.27, p < .05$ . Während das Kompetenzerleben bei den Familien, die nicht von Einkommensarmut betroffen waren, in beiden Gruppen anstieg, geschah das bei den Armutsgefährdeten bei den „Neueinsteigern“ deutlicher als bei den Eltern, die bereits zum Prätest Kontakt zu Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern hatten (vgl. Abbildung 12.5). Dieser stärkere Anstieg deutet zwar zunächst darauf hin, dass die Elternbegleitung hier besonders wirksam war, fraglich bleibt aber, warum das Kompetenzerleben in der Gruppe der Eltern mit früher einsetzender Elternbegleitung sogar absank. **Zusammenfassend wirkt sich Elternbegleitung somit nur bei vorhandener Armutsgefährdung stärkend auf das elterliche erziehungsbezogene Kompetenzerleben aus.**

**Abbildung 15.5: Auswirkung der Elternbegleitung auf das elterliche erziehungsbezogene Kompetenzerleben unter Berücksichtigung der Armutsgefährdung**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prä- und Posttest,  $n = 337$ .

Anmerkungen. Die Skala reichte von 8 bis 32.

51 Die Gesamtskala des erziehungsbezogenen Kompetenzerlebens besitzt einen Wertebereich von acht bis 32.

52 Die Subskalen des erziehungsbezogenen Kompetenzerlebens besitzen einen Wertebereich von drei bis 15.

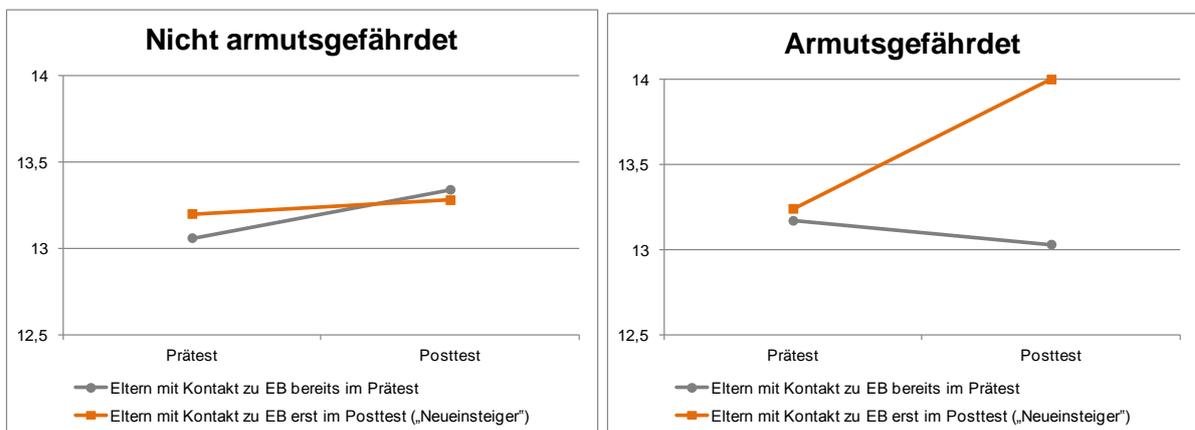
Die Subskala *Zufriedenheit mit der Elternrolle* wurde durch die Elternbegleitung nicht beeinflusst. Die ANOVA mit Messwiederholung zeigte keine signifikanten Effekte, weder für die Messwiederholung,  $F(1, 335) = 0.001, ns$ , noch für die Gruppenzugehörigkeit,  $F(1, 335) = 0.67, ns$ , oder die Interaktion von beidem,  $F(1, 335) = 1.13, ns$ .

Analysen der Subgruppen konnten lediglich einen signifikanten Haupteffekt des Bildungsstands nachweisen,  $F(1, 333) = 4.16, p < .05$ , dahingehend dass bildungsferne Eltern ( $M = 10.84, SD = 0.41$ ) unzufriedener mit ihrer Rolle als Eltern waren als bildungsnahe ( $M = 11.75, SD = 0.17$ ), dies blieb jedoch von der Elternbegleitung unbeeinflusst.

Schließlich zeigte auch die Analyse der Skala *Selbstwirksamkeitserleben in der Erziehung* keine Auswirkungen der Elternbegleitung. Zwar gab es einen tendenziell signifikanten Effekt der Messwiederholung,  $F(1, 335) = 3.06, p < .10$ . Hier stieg das Selbstwirksamkeitserleben in der Erziehung in beiden Gruppen vom Prä- zum Posttest gleichermaßen tendenziell an. Unterschiede im Skalenniveau zwischen den Elterngruppen,  $F(1, 335) = 0.65, ns$ , oder unterschiedliche Verläufe beider Elterngruppen,  $F(1, 335) = 0.04, ns$ , konnten jedoch nicht aufgedeckt werden.

Eine signifikante Dreifachinteraktion mit der Subgruppe Armutsgefährdung,  $F(1, 326) = 4.00, p < .05$ , belegte, **dass die Elternbegleitung beim Selbstwirksamkeitserleben wie auch bei der Gesamtskala nur bei armutsgefährdeten Befragten von Bedeutung war, während bei den nicht armutsgefährdeten Eltern ein genereller Anstieg in beiden Gruppen zu verzeichnen war** (vgl. Abbildung 15.6). Das Muster bei den Armutsgefährdeten zeigte einen Anstieg im Selbstwirksamkeitserleben mit Beginn der Elternbegleitung, die Werte der Gruppe mit bereits längerfristig bestehender Elternbegleitung liegen jedoch zu beiden Messzeitpunkten unter denen der „Neueinsteiger“.

**Abbildung 15.6: Auswirkung der Elternbegleitung das elterliche Selbstwirksamkeitserleben in der Erziehung unter Berücksichtigung der Armutsgefährdung**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prä- und Posttest,  $n = 337$ .

Anmerkung. Die Skala reichte von 3 bis 15.

### *Kindliche Entwicklung*

Schließlich sollte im Rahmen der Elternbefragung geprüft werden, ob sich Effekte der Weiterqualifizierung auch auf Ebene der Kinder nachweisen lassen. Hierzu wurden die Eltern gebeten, die Entwicklung ihrer Kinder in vier Bereichen einzuschätzen: in der sprachlichen, der emotionalen, der kognitiven und der motorischen Entwicklung. Abge-

bildet wurde jedoch nicht die absolute Entwicklung, sondern der Entwicklungsstand im Vergleich zu anderen gleichaltrigen Kindern, weshalb eine fehlende Veränderung über die Zeit keine Stagnation in der Entwicklung bedeutete, sondern lediglich ein Gleichbleiben des Rangplatzes des Kindes. Auch wenn das erfragte Merkmal sich auf das Zielkind bezieht und nicht auf die Befragten selbst, handelt es sich um die subjektive Einschätzung der Eltern über ihre Kinder.

Für die *sprachliche Entwicklung* zeigte sich keine Auswirkung der Elternbegleitung. Der Messwiederholungseffekt der ANOVA wurde nicht signifikant,  $F(1, 335) = 0.60$ , *ns*, ebenso wenig wie der Effekt der Gruppenzugehörigkeit,  $F(1, 335) = 0.52$ , *ns*, oder der Interaktionseffekt zwischen Zeit und Gruppe,  $F(1, 335) = 0.42$ , *ns*.

Die Subgruppenanalysen legten nahe, dass sich Kinder aus armutsgefährdeten und nicht armutsgefährdeten Familien tendenziell unterschiedlich entwickelten,  $F(1, 326) = 3.12$ ,  $p < .10$ . Während die Einschätzung bei Armutsgefährdeten zum Posttest ungünstiger ausfiel als zum Prätest, blieb sie bei nicht armutsgefährdeten Familien gleich. Auch der Bildungsstand wirkte sich auf die sprachliche Entwicklung aus, jedoch nur in Form eines tendenziell signifikanten Haupteffekts des Bildungsstandes,  $F(1, 333) = .06$ ,  $p < .10$ . Niedrigqualifizierte Eltern ( $M = 2.10$ ,  $SD = 0.10$ ) gaben eine geringere relative sprachliche Entwicklung ihrer Kinder an als Höherqualifizierte ( $M = 2.30$ ,  $SD = 0.04$ ). An beiden negativen Einflüssen der Subgruppen hat die Elternbegleitung nichts verändert.

Bei der *emotionalen kindlichen Entwicklung* deutete sich tendenziell eine Wirkung der Elternbegleitung an. Die relative Einordnung der emotionalen Entwicklung des eigenen Kindes blieb im Durchschnitt aller Befragten vom Prä- zum Posttest gleich,  $F(1, 335) = 0.48$ , *ns*. Es gab auch keinen Unterschied zwischen beiden Elterngruppen insgesamt über beide Messzeitpunkte hinweg,  $F(1, 335) = 0.02$ , *ns*. Der Interaktionseffekt zwischen Zeit und Gruppe wurde jedoch tendenziell signifikant,  $F(1, 335) = 3.62$ ,  $p < .10$ , dahingehend, dass der Anstieg in der Einschätzung der kindlichen emotionalen Entwicklung von Prä- zu Posttest in der Gruppe der „Neueinsteiger“ stärker war.

Die Subgruppenanalysen ergaben zudem einen hochsignifikanten Haupteffekt des Migrationshintergrundes,  $F(1, 331) = 15.16$ ,  $p < .001$ . Überraschenderweise schätzen Eltern mit Migrationshintergrund ( $M = 2.23$ ,  $SD = 0.04$ ) die emotionale Entwicklung ihrer Kinder höher ein als Eltern ohne Migrationshintergrund ( $M = 2.02$ ,  $SD = 0.03$ ). Darüber hinaus konnte auch eine tendenziell signifikante Dreifachinteraktion aufgedeckt werden,  $F(1, 331) = 3.62$ ,  $p < .10$ , die belegte, dass beide Elterngruppen bei den Eltern ohne Migrationshintergrund über die Zeit gleichermaßen unverändert blieben, während bei Eltern mit Migrationshintergrund die Gruppe der „Neueinsteiger“ wesentlich stärker anstieg als die Elterngruppe, die sich zum Prätest bereits in Elternbegleitung befand. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Elternbegleitung die Entwicklung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund positiv beeinflusst, während sich Kinder in Familien ohne Migrationshintergrund auch ohne Elternbegleitung gleichermaßen positiv entwickeln.

Für die *kognitive kindliche Entwicklung* konnte keine Wirkung der Elternbegleitung nachgewiesen werden. Weder der Messwiederholungseffekt wurde signifikant,  $F(1, 335) = 0.06$ , *ns*, noch der Effekt der Gruppenzugehörigkeit,  $F(1, 335) = 0.22$ , *ns*, noch der Interaktionseffekt zwischen Zeit und Gruppe,  $F(1, 335) = 0.27$ , *ns*.

Die Subgruppenanalysen ergaben keine signifikanten Dreifachinteraktionen, aber eine tendenziell signifikante Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Bildungsstand,  $F(1, 333) = 3.79$ ,  $p < .10$ , dahingehend, dass die kognitive Entwicklung der Kinder von bildungsnahen Befragten von Prä- zu Posttest anstieg, während sie bei bildungsfernen Befragten ab-

sank. Auf diesen ungünstigen Einfluss der Bildungsbenachteiligung wirkte sich die Elternbegleitung nicht aus.

Schließlich wurde die *motorische Entwicklung* des Kindes untersucht, bei welcher sich ebenfalls keine signifikanten Effekte zeigten. Die eingeschätzte Rangfolge der Kinder veränderte sich zwar tendenziell von Prä- zu Posttest,  $F(1, 335) = 2.81, p < .10$ . So schätzten die Eltern ihr Kind im Durchschnitt zum Posttest etwas besser ein als zum Prätest. Der Effekt der Gruppenzugehörigkeit war jedoch nicht signifikant,  $F(1, 335) = 0.08, ns$ . und auch nicht der Interaktionseffekt zwischen Zeit und Gruppe,  $F(1, 335) = 0.47, ns$ .

Bei den Subgruppenanalysen zu dieser Skala gab es wie bei der sprachlichen und der kognitiven Entwicklung keine signifikanten Dreifachinteraktionen, lediglich einen signifikanten Haupteffekt der Armutgefährdung,  $F(1, 326) = 7.42, p < .01$ . Obwohl es sich bei den Kindern aus armutsgefährdeten Familien um die Risikogruppe handelte und obwohl sich diese Subgruppe im sprachlichen Bereich über die Erhebungen hinweg günstiger entwickelte, wurden diese Kinder in ihrer motorischen Entwicklung überraschenderweise von den Eltern besser eingeschätzt ( $M = 2.35, SD = 0.07$ ) als Kinder aus wohlhabenderen Familien ( $M = 2.13, SD = 0.04$ ).

**Während sich also für die sprachliche, kognitive und motorische Entwicklung keine Effekte der Elternbegleitung zeigten, schien der Kontakt zu Elternbegleiterin oder Elternbegleiter die elterliche Einschätzung der emotionalen Entwicklung des Zielkinds tendenziell positiv zu beeinflussen.**

## 16 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Modul 3

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es Elternbegleitung nicht nach einem einheitlichen Muster stattfand, sondern dass Elternbegleitung in der Praxis verschieden ausgestaltet wurde und sich in unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit mit Eltern manifestierte. So existierten neben der langjährigen Zusammenarbeit mit Eltern auch gerade erst entstandene Kontakte und auch die Häufigkeit der Treffen mit der Fachkraft variierte. Meist kannten sich Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter und Eltern über eine Einrichtung der Kinderbetreuung. Im Rahmen der Elternbegleitung wurden häufig Gespräche geführt und Veranstaltungen angeboten, doch auch eher informelle Kontakte z.B. im Rahmen von Ausflügen oder Hausbesuchen fanden statt. Die Eltern sahen in der Fachkraft eine Vertrauensperson, an welche sie sich mit Fragen und Problemen wenden konnten. Entsprechend vielfältig waren auch die Themen, welche mit den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern besprochen wurden. Die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter fungierten auch als Vermittlerinnen bzw. Vermittler, indem sie den Eltern bei Bedarf Angebote oder Ansprechpersonen empfehlen konnten. Die Eltern waren insgesamt sehr zufrieden mit der Elternbegleitung und erlebten die Zusammenarbeit als vertrauensvoll und von Wertschätzung geprägt. Besonders gut gelang den Fachkräften der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung bei der Subgruppe der armutsgefährdeten Eltern.

Zu Auswirkungen der Elternbegleitung auf die Nutzung von Angeboten und Ansprechpartnern der Bildungsbegleitung kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Eltern in Elternbegleitung nicht zufriedener mit der Auswahl an Angeboten waren als Eltern, die sich noch nicht in Elternbegleitung befanden. Eltern wünschten sich vor allem mehr Sport- und Bewegungs- sowie Musikangebote für Kinder als auch mehr gemeinsame Angebote für Eltern und Kinder. Darüber hinaus wünschten sich Eltern häufig Angebote, die nicht nur auf einzelne Altersbereiche der Kinder beschränkt sind, sowie mehr Angebo-

te in ländlichen Regionen und generell mehr Angebote in räumlicher Nähe zu den Befragten.

Hinsichtlich der Anzahl genutzter Angebote zeigte die Evaluation, dass Eltern, die sich länger in Elternbegleitung befanden, mehr Bildungsangebote nutzten, vor allem mehr Angebote für Kinder. Wurde nicht an Angeboten teilgenommen, bestanden die Nutzungsbarrieren vor allem in ungünstigen organisatorischen Bedingungen wie fehlender Zeit der Eltern und Schwierigkeiten bei der Kinderbetreuung, manchmal aber auch im fehlenden Interesse an den speziellen Inhalten der Angebote. Außerdem belegte die Evaluation, dass die Eltern in Elternbegleitung in dieser Stichprobe über eine bessere Kenntnis darüber verfügten, an wen sie sich bei Fragen zum Thema Bildung wenden können, sodass sie sich bei Unklarheiten besser um eine Ansprechperson bemühen können.

Die Elternbefragung zeigte zudem, dass sich Eltern, die mit Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern in Kontakt standen, hinsichtlich ihrer Kenntnisse zum deutschen Bildungssystem nicht wesentlich sicherer fühlten als Eltern ohne Elternbegleitung.

Die Elternbegleitung konnte allerdings helfen, Ängste vor dem Schuleintritt der eigenen Kinder zu reduzieren. Die Auswertung der Befragung belegte, dass Eltern, die noch nicht in Kontakt zu einer Elternbegleiterin oder einem Elternbegleiter standen, stärker ausgeprägte Befürchtungen hatten als Eltern in Elternbegleitung, was in der Schulzeit auf sie als Eltern und auf ihre Kinder zukommen wird. Sobald jedoch auch diese Eltern mit Elternbegleiterinnen oder Elternbegleitern zusammenarbeiteten, sanken ihre Befürchtungen auf ein ähnlich niedriges Level. Das Gefühl, den eigenen Kindern in dieser Übergangsphase helfen und sie unterstützen zu können, war jedoch in beiden Gruppen von Beginn an sehr hoch und veränderte sich auch nicht durch die Elternbegleitung.

Die Betrachtung des Bildungsbegriffes beider Elterngruppen zeigte, dass die Schule als klassischer Bildungsort zwar häufig angeführt wurde, noch öfter wurden jedoch Fähigkeiten genannt, die ebenso im informellen Rahmen erworben werden können, wie Sozialkompetenz und Sprache oder Aktivitäten wie Sport, Musik und Spiel. Darüber hinaus beschrieben Eltern auf die Frage nach ihrem Verständnis von Bildung vielfach auch, wie sie ihre eigene Rolle in der Bildung ihrer Kinder sahen und wie sie Bildung fördern könnten. Insgesamt zeigten sich zwar nur wenige deutliche Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Elternbegleitung, diese ließen jedoch vermuten, dass Elternbegleitung mit einem erweiterten Bildungsverständnis der Eltern hin zu einer stärkeren Berücksichtigung informeller Bildungsaspekte einherging.

Eltern mit Kontakt zu einer Elternbegleiterin oder einem Elternbegleiter beschäftigten sich häufiger gemeinsam mit ihren Kindern im Bereich alltäglicher Aktivitäten wie Spielen, Unternehmungen, Haushaltsaufgaben oder Gespräche als Eltern, die sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht in Elternbegleitung befanden.

Zudem zeigte die Evaluation, dass Elternbegleitung keine Auswirkungen auf die elterliche Belastung hatte. Das erziehungsbezogene Kompetenzerleben stieg bei armutsgefährdeten Eltern mit Beginn der Elternbegleitung an, während sich wohlhabendere Eltern bereits von Beginn an als etwas kompetenter in Erziehungsdingen erlebten und sich durch die Elternbegleitung nicht mehr veränderten.

Für die Einschätzung der kindlichen Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen zeigte sich insgesamt eine starke Stabilität: Wer sein Kind zum ersten Befragungszeitpunkt als durchschnittlich bzw. als etwas besser oder schlechter als andere Kinder des selben Alters einschätzte, tat dies meist auch noch zum zweiten Befragungszeitpunkt. Im Bereich der emotionalen Entwicklung zeigte sich jedoch, dass die Zusammenarbeit mit einer Elternbe-

gleiterin oder einem Elternbegleiter tendenziell mit einer verbesserten Sicht auf die Entwicklung des eigenen Kindes einherging.

Die Subgruppenanalysen ergaben zudem, dass sich der Bildungsstand der Befragten vor allem auf die elterliche Belastung auswirkte, da bildungsferne Eltern höhere Werte auf der Skala der elterlichen Belastung erreichten als bildungsnahe Eltern. Außerdem wurde die Wirkung der Elternbegleitung hinsichtlich des Gehalts familiärer Anregungsstrukturen tendenziell durch den Bildungsstand der Befragten beeinflusst: Der erwartete höhere Anstieg der „Neueinsteiger“, der die positive Programmwirkung stützen würde, zeigte sich nur bei bildungsnahe Befragten. Diese Interaktion des Bildungsstandes mit den Treatmentgruppen und der Zeit ist jedoch nicht einfach zu interpretieren. Offen bliebe zum Beispiel auch bei der Gruppe der bildungsnahe Probandinnen und Probanden, warum der Umfang der Anregungsstrukturen im Familienalltag in der Gruppe absinkt, deren Kontakt zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern schon länger besteht.

Der elterliche Migrationshintergrund hingegen wirkte sich auf das elterliche Niveau der Kenntnisse des deutschen Schulsystems und auf die Selbsteinschätzung eigener Unterstützungsfähigkeiten hinsichtlich des Schuleintritts direkt aus, dahingehend dass die Eltern mit Migrationshintergrund niedrigere Werte aufwiesen, während sie bei der emotionalen Entwicklung des Zielkindes höhere Werte angaben. Der Migrationshintergrund der Befragten beeinflusste die Wirkung der Elternbegleitung allerdings nicht signifikant. Bis auf die Zufriedenheit mit der Auswahl an Angeboten, bei der nur für deutsche Familien die erwartete positive Wirkung der Elternbegleitung belegt wurde, wirkte sich die Elternbegleitung bei allen anderen Variablen für Befragte mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen aus.

Die Armutsgefährdung der Familien hingegen wirkte sich vor allem negativ auf das elterliche Belastungserleben aus, da Eltern unter der Armutsgefährdungsschwelle im Durchschnitt belasteter waren. Darüber hinaus beeinflusste die Armutsgefährdung der Familie die Wirkung der Elternbegleitung auf das von den Eltern berichtete erziehungsbezogene Kompetenzerleben, dahingehend dass die erwartete positive Wirkung der Elternbegleitung stärker bei armutsgefährdeten Eltern auftrat, während sich das Kompetenzerleben der Eltern oberhalb der Armutsrisikoschwelle auch ohne Elternbegleitung gleichermaßen positiv entwickelte.

## 17 Diskussion der Befunde, Empfehlungen und weiterer Ausblick

Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ des BMFSFJ zielt darauf ab, Bildungschancen von Kindern in der frühen Entwicklungsphase durch eine Stärkung des Bildungspotenzials von Familien zu verbessern. Besonderes Augenmerk gilt hierbei Kindern aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Familien sowie aus Familien, die aufgrund ihres Migrationshintergrunds weniger mit dem deutschen Bildungssystem vertraut sind und weniger in der Lage sind, ihren Kindern die sprachlichen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Bildungsverlauf zu vermitteln. Zahlreiche Befunde sprechen dafür, dass Bildungs-Investitionen in der frühen Kindheit aus psychologischer und bildungspolitischer Sicht besonders sinnvoll sind. So konnte Heckman (2006) zeigen, dass sich der Einsatz für die Förderung sozial benachteiligter Kinder vor allem in den Vorschuljahren als positiv erweist. Der Return on Investment (ROI) war hier wesentlich höher als in der Schulzeit bzw. nach der Schulzeit. Das Bundesprogramm baut zudem auf Erkenntnissen auf, die grundlegend für die frühe Förderung sind und in der Aussage des britischen Forschers Eduard Melhuish auf den Punkt gebracht werden: „*Was die Eltern tun, ist wichtiger als wer die Eltern sind*“ (Melhuish 2013, S. 212). Die häusliche Lernumgebung hat beim Eintritt in die Schule einen mindestens ebenso starken oder sogar stärkeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung wie das Bildungsniveau oder die soziale Schicht der Eltern. Grundsätzlich sind das Bildungsniveau der Mutter und die häusliche Lernumgebung die stärksten Prädiktoren für die Lese- und Schreibkompetenzen sowie Rechenkenntnisse von Kindern im Alter von elf Jahren (Melhuish 2013). Hier setzt das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ des BMFSFJ an, indem es über die Qualifizierung von Fachkräften und die Förderung von Modellstandorten darauf abzielt, Eltern als Bildungsvermittler für ihre Kinder zu stärken.

Zur Evaluation des Bundesprogramms wurde ein *umfangreiches Forschungsprogramm* realisiert, das differenziert Auskunft gibt über die Akzeptanz und Wirksamkeit des Programms auf Ebene der Fachkräfte, der Institutionen und der Eltern und Kinder. Die Evaluation umfasste drei Module, die sich auf die beiden Elemente des Bundesprogramms bezogen – das Qualifizierungsangebot für Fachkräfte mit dem Tätigkeitsschwerpunkt Familienbildung und die Modellförderung von Einrichtungen der Familienbildung im Rahmen von „Elternbegleitung Plus“ – sowie unterschiedliche Wirkebenen ansprachen, nämlich die Ebene der Fachkräfte (Modul 1), der Einrichtungen (Modul 2) und der Eltern sowie Kinder (Modul 3). Thematisiert wurden in *Modul 1* die Inanspruchnahme, Umsetzung und Bewertung des Qualifizierungsangebots Elternbegleitung sowie hierdurch bewirkte Veränderungen in Kenntnissen, Kompetenzen und Arbeitspraxis der Fachkräfte, in *Modul 2* die Zugänge und Angebote, mit denen die Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“ Eltern vor Ort erreichten und sich mit anderen Einrichtungen im Sozialraum vernetzten, sowie in *Modul 3* die Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern, die Bewertung dieser Zusammenarbeit durch die Eltern sowie die Veränderungen, die sich im Zuge der Elternbegleitung in den teilnehmenden Familien beobachten ließen.

In allen Modulen der Evaluation wurde *multi-methodal* vorgegangen, d.h. breit angelegte standardisierte Erhebungen im Zeitverlauf wurden verbunden mit qualitativen Zugängen der Datenerhebung durch Interviews und Fokusgruppen. Der Schwerpunkt der Evaluation in Modul 1 und 3 lag auf den standardisierten längsschnittlichen Erhebungen mit Wiederholungsbefragungen, anhand derer Veränderungen bei den Fachkräften und Eltern erfasst

wurden. Zudem wurden diese Entwicklungen im Zeitverlauf in Modul 1 mit parallelen Veränderungen bei Fachkräften der Kontrollgruppe ohne Weiterqualifizierung verglichen. Der Schwerpunkt in Modul 2 lag demgegenüber auf den qualitativen Daten der Fokusgruppen, die thematisch Fragen der Kooperation und Vernetzung in den Sozialräumen der Modellstandorte in den Mittelpunkt rückten. Ergänzt wurden die standardisierten Befragungen in Modul 1 und 3 durch Interviews mit Fachkräften und Eltern. In Modul 2 boten die quantifizierenden Daten zur Beschreibung der geförderten Einrichtungen den Ausgangspunkt zur vertieften Analyse der Fokusgruppen. Dieser multi-methodale Zugang erwies sich als besonders vorteilhaft, lieferte er doch wertvolle, sich wechselseitig ergänzende Informationen. So konnten etwa in Modul 1 die standardisierten Angaben im Fragebogen durch Äußerungen der Befragungsteilnehmenden in den qualitativen Interviews zusätzlich plausibilisiert werden. Es ergaben sich aber auch neue Erkenntnisse, vor allem zu den Arbeitsbedingungen der Fachkräfte, deren Relevanz bei der Konzeption der standardisierten Befragungen nicht absehbar gewesen war. Dass die Befunde der standardisierten Befragungen und der offenen Interviews nicht immer deckungsgleich sind, sondern unterschiedliche Perspektiven und Sachverhalte beleuchten, unterstreicht, wie wichtig es war, beide Zugänge miteinander zu verbinden. Angesichts der notwendigen Schwerpunktsetzung der hier berichteten Analysen ließen sich nicht alle verfügbaren Daten mit vergleichbarer Intensität auswerten. Insofern sind hier noch weiterführende Analysen – vor allem der qualitativen Daten aus Modul 1 sowie der standardisierten Erhebungen zu Modul 2 – möglich. Festgelegt ist, dass in einem gesonderten Bericht Vergleiche zwischen den begleiteten Eltern mit einer unbegleiteten Kontrollgruppe dokumentiert werden sollen. Damit kommen zu den überwiegend festgestellten Veränderungen der begleiteten Elterngruppe über die Zeit hinweg (sogenannte *within*-Vergleiche) im Modul 3 noch die wichtigen Gruppenvergleiche (sogenannte *between*-Vergleiche) zwischen begleiteten und unbegleiteten Eltern hinzu.

Die Aussagekraft der Analysen zu Modul 1 hat sehr von dem Vergleich der Qualifizierungsteilnehmenden mit einer *Kontrollgruppe* von Fachkräften profitiert, die (noch) nicht an der Weiterqualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter teilgenommen hatten. Zwar ließ sich kein randomisiertes Kontrollgruppen-Design realisieren, aber die Einbeziehung einer Wartegruppe hat mögliche Selektionseffekte bzw. a-priori-Unterschiede zwischen beiden Vergleichsgruppen minimiert. Tatsächlich unterschieden sich beide Gruppen zu Beginn der Befragungen nicht nennenswert und systematisch in ihren Kenntnissen und Kompetenzen. Soweit sich Unterschiede in der institutionellen Anbindung zeigten, wurden diese in den Analysen sorgfältig kontrolliert. Umso tragfähiger sind die Befunde, die positive Wirkungen der Weiterqualifizierung aufzeigen: Seitens der Qualifizierungsteilnehmenden zeigten sich positivere Entwicklungen als in der Kontrollgruppe.

Äußerst wertvoll war auch die *Verschränkung der Akteursebenen*, durch die die Perspektiven der Fachkräfte und Eltern nicht unverbunden nebeneinander standen. Anstatt Fachkräfte und Eltern unabhängig voneinander für die Evaluation zu rekrutieren, wurde hier ein Mehrebenen-Design realisiert, bei dem die Eltern über die qualifizierten Fachkräfte für die Teilnahme an der Befragung gewonnen wurden. Damit ist es möglich, Angaben der Fachkräfte und Eltern über die hier berichteten Analysen hinaus noch gezielter aufeinander zu beziehen und auf diesem Wege Wirkbedingungen für eine erfolgreiche Stärkung der Eltern in ihrer Rolle als Bildungsbegleiter ihrer Kinder aufzuklären. Wenngleich der beobachtete Zeitraum für die Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern sehr begrenzt war und keine überhöhten Erwartungen an die erzielbaren Einflüsse der Elternbegleiterinnen

und Elternbegleiter gerichtet werden dürfen, besteht hier noch ein großes Potenzial für weitere Analysen, die zusätzlichen Aufschluss über wirksame Elternbegleitung geben können. Auch auf Ebene der Eltern konnte keine Randomisierung erfolgen. Die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter stellten unserem Evaluationsteam jeweils Listen mit Namen der Eltern zur Verfügung, die bereit waren, an der wissenschaftlichen Befragung teilzunehmen. Die Effekte bei einer solchen „anfallenden Stichprobe“ sind mit Vorsicht zu interpretieren, da die benannten Eltern sicher eine eher positive Auswahl der Eltern darstellen, mit denen die Fachkräfte gerne zusammenarbeiten.

Die positiven Befunde der Evaluation sprechen für die Erfolge und damit auch für die Qualität des Programms. Dies zeigte sich in der hohen Inanspruchnahme des Qualifizierungsangebots, in deren positiver Bewertung durch die Fachkräfte, in den aufgezeigten Veränderungen von praxisrelevanten Kenntnissen und Kompetenzen, in den Fortschritten, die die Modellstandorte in den Bereichen Kooperation und Vernetzung erzielen konnten, und nicht zuletzt in der hohen Wertschätzung, die die Fachkräfte seitens der Eltern erfuhren, sowie den positiven Veränderungen, die in den Familien angestoßen werden konnten. Dass hier trotz des begrenzten Zeitraums der Zusammenarbeit mit Eltern sogar auf Ebene der Eltern positive Veränderungen aufgezeigt werden konnten, ist umso bemerkenswerter, als die Arbeit der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter sehr offen gestaltet war und sich nicht auf die Umsetzung eines festen, bewährten Programms bezog. Vielmehr musste in der konkreten Zusammenarbeit mit den Eltern situationsbezogen entschieden werden, wie Eltern in ihrer Rolle gestärkt werden können, wie auf deren Anliegen eingegangen werden kann und welche Informationen und Angebote sinnvoll sein könnten. Hierfür hat die Weiterqualifizierung offensichtlich – auch aus Sicht der Fachkräfte – zahlreiche hilfreiche „Werkzeuge“ geliefert und vor allem eine Haltung vermittelt, die seitens der Eltern hohe Wertschätzung erfuhr.

Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ soll universelle Prävention leisten. Solche universellen Programme haben eine Reihe von Vorteilen (vgl. Lösel u.a. 2013): (1) Sie vermeiden weitestgehend eine Stigmatisierung der teilnehmenden Eltern und Kinder. Eltern müssen sich beispielsweise nicht dafür rechtfertigen oder erklären, warum sie die Angebote von Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in Anspruch nehmen. (2) Universelle Programme lassen sich zudem in die Alltagsroutine von Einrichtungen integrieren. Dies zeigten die vielen Praxisbeispiele auf, die u.a. auf den beiden Bundeskongressen zur Elternbegleitung vorgestellt wurden. (3) Meta-Analysen von präventiven Programmen der Familienförderung (vgl. u.a. Beelmann/Raabe 2012; Lösel u.a. 2006b; Weiss u.a. 2015) belegen, dass universelle Programme moderat positive Effekte erzielen, die aber mit der Zeit etwas nachlassen. Darüber hinaus zeigten diese Meta-Analysen, dass auch stärker belastete Eltern und Kinder von diesen Programmen profitieren. Im Gegensatz zur gängigen Mittelschichtorientierung, die in diesen Studien für die Mehrzahl der Programme bemängelt wird, zielt das Bundesprogramm insbesondere auf eher benachteiligte Bevölkerungsgruppen ab, die einen erschwerten Zugang zu Bildung haben. Generell gilt, dass man in Bezug auf die unterschiedlichen Zielgruppen der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter und deren vielfältige Bedarfe keine allzu großen messbaren Effekte erwarten kann (vgl. Lösel/Stemmler 2012).

Gleichzeitig verweist die Evaluation auch auf Möglichkeiten zur Optimierung des Programms. Sowohl die Befunde der umfangreichen standardisierten Befragungen als auch die offenen Interviews und Fokusgruppen liefern im Hinblick auf die Weiterführung der Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter einige wesentliche Hinweise, wie das Programm noch wirksamer gestaltet werden kann. Bereits im Verlauf der Evaluation

wurden wichtige Anregungen mit den Programmverantwortlichen und Qualifizierungsträgern besprochen. Weitere Ansatzpunkte für eine Feinsteuerung sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

Die Befunde der standardisierten Befragungen der Fachkräfte zeigen, dass die im Verlauf der Qualifizierung erworbenen Kenntnisse und erweiterten Kompetenzen nicht ohne Weiteres auf gleichem Niveau erhalten bleiben. So deutete sich in der Follow-up-Befragung an, dass ein Teil der hinzugewonnenen Kenntnisse und Kompetenzen im Zeitverlauf nach der Qualifizierung wieder verloren geht. Insofern wäre zu überlegen, wie die *Nachhaltigkeit* der bisherigen Erfolge noch stärker gesichert werden kann. Von strategischer Bedeutung für die nachhaltige Stärkung fachlicher Kompetenzen könnten die *professionelle Begleitung* durch Supervision und der regelmäßige Austausch unter den bereits qualifizierten Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter sein. Damit kann erworbenes Wissen vertieft und hinsichtlich seiner Anwendbarkeit in unterschiedlichen Anforderungssituationen spezifiziert werden. Angebote hierzu werden schon von den Trägern der Qualifizierungsmaßnahme im Rahmen von Fachtagungen und Treffen bereitgestellt. Darüber hinaus könnte eine *Supervision* die Fachkräfte darin unterstützen, schwierige Anforderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern zeitnah anzusprechen, fallbezogen zu reflektieren und Lösungen unter Rückgriff auf die erworbenen Kompetenzen zu entwickeln. Für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die im Arbeitsalltag wenig Möglichkeiten haben, mit anderen Fachkräften der Elternbegleitung zusammenzuarbeiten, könnten Zugänge zum flexiblen und zeitnahen Austausch mit diesen Kolleginnen und Kollegen – auch jenseits der schon jetzt verfügbaren Fachtagungen – sehr hilfreich sein. Eine Möglichkeit hierfür bieten *geschützte Diskussionsforen* im Internet, in denen sich die Fachkräfte über alltägliche Probleme austauschen können. Um sicherzustellen, dass Fragen zeitnah beantwortet werden, wäre eine Betreuung solcher Diskussionsforen wünschenswert. In diesem Kontext lassen sich auch Arbeitsgruppen bilden, die gezielte Fragen verfolgen, etwa zur besseren Erreichbarkeit und *Förderung von Eltern mit Migrationshintergrund* oder zur erfolgreicherer *Einbeziehung von Vätern* in die Elternarbeit (z.B. bei stärkerer Berücksichtigung der Arbeitszeiten von Vätern; mit speziellen Väter-Angeboten). Da in Gesprächen häufig das „Einzelkämpfertum“ der Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleiter beklagt wurde, könnten hier auch lokale Teamfortbildungen für Einrichtungen einen Ausweg darstellen.

Die Interviews lassen darauf schließen, dass nicht nur im Hinblick auf den Austausch mit anderen Fachkräften ein erhöhter Bedarf besteht, sondern dass mitunter auch die Umsetzung der Qualifizierungsinhalte im Arbeitsalltag erschwert ist. Ein Teil der Fachkräfte scheint nur in begrenztem Maße die Möglichkeit zu haben, die erworbenen Kompetenzen im Arbeitsalltag zu erproben und zu festigen. Vor allem dürfte dies für Fachkräfte gelten, die kein ausreichendes Zeitkontingent für die Zusammenarbeit mit Eltern haben (z.B. Erzieherinnen in Kitas) oder die eine hohe Arbeitsbelastung haben (z.B. aufgrund eines hohen Krankenstands in der Einrichtung oder weil sie sich zwischen zwei halben Stellen „zerreißen“) sowie für freie Mitarbeiterinnen und Honorarkräfte, die für klar umrissene Aufträge entlohnt werden. Seitens der befragten Fachkräfte wurde nicht selten *Zeit- und Ressourcenmangel* als Grund für die erschwerte Umsetzung einer neuen Form von Elternbegleitung, die sich nicht auf Intensivierung bestehender Elternangebote und -zusammenarbeit beschränken will, im Arbeitsalltag angeführt. Teilweise scheint sich auch das Aufgabengebiet der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter von der konkreten Zusammenarbeit mit Eltern in den Bereich stärker organisatorischer Aufgaben zu verschieben, vor allem bei Fachkräften in Leitungsfunktionen. Diese Verschiebungen könnten einen nicht-intendierten Nebeneffekt des Ausbaus von Kooperationsnetzwerken darstel-

len, da die Netzwerkarbeit Arbeitszeit bindet. Insofern wäre zu prüfen, wie diese verschiedenen und vielleicht sogar konfligierenden Aufgaben im Arbeitsalltag besser zu vereinbaren sind und wie hierbei Teams von Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern zusammenarbeiten können.

Von großer Bedeutung für die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter ist die *Zusammenarbeit mit anderen bestehenden Familien-Unterstützungsstrukturen*, die sowohl den Zugang zu Eltern als auch die Bereitstellung geeigneter Angebote erleichtern können. Da die Netzwerkarbeit zeitliche Ressourcen bindet, liegt es nahe, Elternbegleitung insbesondere mit jenen Familien-Unterstützungsstrukturen zu verbinden, die Anknüpfungspunkte an die Zielsetzungen für Elternbegleitung bieten und ihrerseits stark auf interprofessionelle Zusammenarbeit ausgerichtet sind. Für die Zukunft bietet sich hier eine noch stärkere Zusammenarbeit mit den „Frühen Hilfen“ und der „Fachberatung für Kindertagesbetreuung“ an. Für die Frühen Hilfen ist ohnehin eine stärkere Zusammenarbeit mit dem Bereich der Kindertagesbetreuung vorgesehen, in dem die Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter besonders häufig in Anspruch genommen wurde. Insofern sind hier sehr günstige Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit gegeben. Die seitens der Qualifizierungsteilnehmenden vielfach als ebenso wichtig herausgestellte Zusammenarbeit mit Schulen dürfte noch intensivere Vorarbeit benötigen, um tragfähige Kooperationsstrukturen auf den Weg zu bringen. Gerade im Hinblick auf das Thema Schule wünschen sich Eltern viele Informationen und die Schule wird am häufigsten als der Ort genannt, an denen sich Eltern nicht nur oft aufhalten, sondern an denen sie sich auch explizit mehr familienbildende Angebote wünschen (vgl. Rupp u.a. 2010).

Auf der Ebene der Einrichtungen, deren Förderung als Modellstandort „Elternbegleitung Plus“ befristet war, müssten verstärkte Anstrengungen unternommen werden, um Strukturen vernetzter Bildungsberatungsstrukturen auf kommunaler Ebene zu verankern. Hier könnte sich perspektivisch die Zusammenarbeit mit den Transferagenturen des Kommunalen Bildungsmanagements als hilfreich erweisen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance - Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ einen bedeutenden Beitrag zur Professionalisierung von Fachkräften und auf diesem Wege zur Stärkung von Eltern leistet. Zentrale Zielgruppe des Programms waren Fachkräfte mit dem Tätigkeitsschwerpunkt Familienbildung. Wie auch diese Evaluation aufzeigt, beschränkt sich die Familienbildung keineswegs auf Fachkräfte in Familienbildungsstätten. Gerade Familienzentren, die Kinderbetreuung und Angebote der Familienbildung programmatisch unter einem Dach vereinen, sind besonders geeignet, Eltern zu erreichen, und viele herkömmliche Kindertageseinrichtungen sind im Begriff, sich in Richtung eines Familienzentrums zu entwickeln. Entsprechend groß war die Resonanz des Qualifizierungsangebots im Kita-Bereich. So kann der Erfolg des Programms auch aus einer zweiten Perspektive gesehen werden: Da in hohem Maße Fachkräfte an Kindertagesstätten erreicht wurden – sowohl in Familienzentren als auch in herkömmlichen Kitas – leistet das Programm gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Elternhaus und Kita. Die damit verbundene Hoffnung ist, durch den Fokus auf sozial benachteiligte Familien, Eltern mit geringen Bildungsressourcen und Familien mit Migrationshintergrund dazu beizutragen, soziale Ungleichheit in den Bildungschancen von Kindern in Deutschland abzubauen. Inwieweit dies längerfristig, auch über den hier betrachteten Zeitraum hinweg, gelingen kann, muss einer weiteren wissenschaftlichen Begleitung der Fachkräfte und Familien überlassen bleiben.

## Literaturverzeichnis

- Abidin, Richard R. (1995): Parenting Stress Index - Professional Manual. 3. Auflage, Odesa: Psychological Assessment Resources
- AGEF – Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienbildung und Beratung e.V. (Hrsg.)/ Brock, Inés (Verfasserin) (2012): Qualifizierungskonzept Elternberater und Elternbegleiter zu den Bildungsverläufen von Kindern im Rahmen des Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“. Elmshorn
- Anger, Christina/Plünnecke, Axel/Schmidt, Jörg (2010): Bildungsrenditen in Deutschland - Einflussfaktoren, politische Optionen und volkswirtschaftliche Effekte. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Batinic, Bernad (2003): Internetbasierte Befragungsverfahren. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 28. Jg., H. 4, S. 6–18
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Baur, Nina/Florian, Michael J. (2009): Stichprobenprobleme bei Online-Umfragen. In: Jakob, Nikolaus/Schoen, Harald/Zerback, Thomas (Hrsg.): Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 109–128
- Beelmann, Andreas/Raabe, Tobias (2012): Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Belsky, Jay (2010): Frühe Tagesbetreuung von Kindern und die Entwicklung bis zur Adoleszenz. In: Becker-Stoll, Fabienne/Berkic, Julia/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Berlin: Cornelsen Verlag Skriptor, S. 74–82
- Belsky, Jay/Vandell, Deborah Lowe/Burchinal, Margaret/Clarke-Stewart, K. Alison/McCartney, Kathleen/Owen, Margaret Tresch (2007): Are There Long-Term Effects of Early Child Care? In: Child Development, 78. Jg., H. 2, S. 681–701
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2011a): Bundesprogramm Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder. Leitlinie zum Programmbereich Qualifizierung von Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern. Berlin
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2011b): Bundesprogramm Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder. Leitlinie zum Programmbereich Modellprojekte Elternbegleitung Plus. Berlin
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012): Familienreport 2012. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Auflage. Opladen: Barbara Budrich
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human-

- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lillian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bradna, Monika/Heitkötter, Martina (2013): Familienbildung. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 7. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 289–294
- Bruder, Simone/Klug, Julia/Hertel, Silke/Schmitz, Bernhard (2010): Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. In: Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev/Kenk, Martina (Hrsg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 56. Weinheim: Beltz, S. 274–285
- Buchebner-Ferstl, Sabine/Baierl, Andreas/Kapella, Olaf/Schipfer, Rudolf Karl (2011): Erreichbarkeit von Eltern in der Elternbildung. Forschungsbericht Nr. 8, Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien
- Caldwell, Bettye M. /Bradley, Robert H. (1984): Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) - Revised Edition. University of Arkansas, Little Rock
- Camilli, Gregory/Sadako, Vargas/Ryan, Sharon/Barnett, W. Steven (2011): Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. In: Teachers College Record, Bd. 112, H. 3, S. 579–620
- Clarke, Alan (1999): Evaluation Research: An Introduction to Principles, Methods, and Practice. London: Sage
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.) (2008): Standards für Evaluation. 4. unveränderte Auflage, Mainz
- Dehnbostel, Peter (2007). Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2009a): AID:A – Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten. Haupterhebung 2009. München
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2009b): Lebenssituationen von Kindern, Jugendlichen und Familien. Fragebogen 33-55. Verfügbar unter <http://surveys.dji.de/index.php?m=msw,0&sID=81> (05.11.2014)
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2009c): Lebenssituationen von Kindern, Jugendlichen und Familien. Fragebogen Unter 18. Verfügbar unter <http://surveys.dji.de/index.php?m=msw,0&sID=81> (05.11.2014)
- DJI Projekt eXe (Hrsg.) (2010): Vergabe und Begleitung externer Evaluationen in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein Leitfaden für Auftraggebende. München: DJI
- Ehmke, Timo (2010): Soziale Herkunft und Bildungschancen: Ergebnisse aus den PISA-Studien. In: Reichert, Andreas/Adams, Gunter/Beck, Norbert/Holler, Michaela/Warnke, Andreas (Hrsg.): Der Schüler mit psychischer Störung in der Betreuung von Kinder- und Jugendpsychiatrie, Jugendhilfe und Schule. Lengerich: Pabst, S. 9–20
- Flick, Uwe (2006): Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In: Ders. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Hamburg: Rowohlt, S. 214–232
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013): Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften

- und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: *bildungsforschung*, 10. Jg, H.1, S.11–25
- Haubrich, Karin/Lüders, Christian (2004): Evaluation – mehr als ein Modewort? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 52. Jg., H. 3, S. 316–337
- Heckman, James J. (2006): Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. In: *Science*, Bd. 312, S. 1900–1902
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag
- Hertel, Silke (2009a): *Beratungskompetenz von Lehrern: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann
- Hertel, Silke (2009b): *Skalendokumentation des Lehrerfragebogens*. Unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt/Main
- Hofmann, Maria (2011): *Modifikation, Implementierung und Evaluation eines Elterntrainings EFFEKT-Interkulturell*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- Jansen, Dorothea (2003). *Einführung in die sozialwissenschaftliche Netzwerkanalyse*. Opladen: Leske+Budrich
- Johnston, Charlotte/Mash, Eric J. (1989): A Measure of Parenting Satisfaction and Efficacy. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, 18. Jg., H. 2, S. 167–175
- Kardorff, Ernst von (1998): *Kooperation, Koordination und Vernetzung. Anmerkungen zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung*. In: Röhrle, Bernd/Sommer, Gert/Nestmann, Frank (Hrsg.): *Netzwerkintervention*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa
- Lanfranchi, Andrea/Burgener Woeffray, Andrea (2013): Familien in Risikosituationen durch frühkindliche Bildung erreichen. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 603–616
- Loch, Ulrike/Rosenthal, Gabriele (2002): Das narrative Interview. In: Schaeffer, Doris/Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern u.a.: Hans Huber Verlag, 221–232
- Lösel, Friedrich/Stemmler, Mark (2012): Preventing child behavior problems in the Erlangen-Nuremberg Development and Prevention Study: Results from preschool to secondary school age. *International Journal of Conflict and Violence*, 6. Jg., H. 2, 214–224
- Lösel, Friedrich/Stemmler, Mark/Bender, Doris (2013): Long-term evaluation of a bi-modal universal prevention program: effects on antisocial development from kindergarten to adolescence. *Journal of Experimental Criminology*, 9. Jg., H. 4, 429–449
- Lösel, Friedrich/Beelmann, Andreas/Stemmler, Mark/Jaursch, Stefanie (2006a): Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter: Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35. Jg., H. 2, 127–139
- Lösel, Friedrich/Schmucker, Martin/Plankensteiner, Birgit/Weiss, Maren (2006b): Be-

- standsaufnahme und Evaluation im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- Lösel, Friedrich/Beelmann, Andreas/Jaursch, Stefanie/Scherer, Stefanie/Stemmler, Mark/Wallner, Susanne (2003): Skalen zur Messung elterlichen Erziehungsverhaltens bei Vorschul- und Grundschulkindern. Universität Erlangen-Nürnberg
- Lozar Manfreda, Katja/Bosnjak, Michael/Berzelak, Jernej/Haas, Iris/Vehovar, Vasja (2008): Web Surveys versus Other Survey Modes: A Meta-Analysis Comparing Response Rates. In: *International Journal of Market Research*, 50. Jg., H. 1, S. 79–104
- Mannheim, Karl (1980[1924]): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In: Kettler, David/Meja, Volker/Stehr, Nico (Hrsg.): *Karl Mannheim. Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 155–322
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz
- Mayring, Philip (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz
- Melhuish, Edward C. (2013): Die frühkindliche Umgebung: langfristige Wirkungen frühkindlicher Bildung und Erziehung. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): *Frühe Bildung in der Familie – Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 209–223
- Melhuish, Edward C./Phan, Mai B./Sylva, Kathy/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2008): Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. In: *Journal of Social Issues*, 64. Jg., H. 1, S. 95–114
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471
- Mühling, Tanja/Smolka, Adelheid (2006): *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006*. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
- Müller-Benedict, Volker (1997): *Der Einsatz von Maßzahlen der Interkoder-Reliabilität in der Inhaltsanalyse*. Verfügbar unter <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1259> (05.11.2014)
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg
- Rupp, Marina/Mengel, Melanie/Smolka, Adelheid (2010): *Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern*. Bamberg: ifb-Materialien 7-2010.
- Sacher, Werner (2012): Elternarbeit mit Migranten. In: Matzner, Michael (Hrsg.): *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz. S. 301–314
- Saldana, Johnny (2013): *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage
- Sammons, Pam/Sylva, Kathy/Melhuish, Edward C./Siraj, Iram/Taggart, Brenda/Elliot, Karen (2002): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project:*

- Technical Paper 8a - Measuring the Impact of Pre-School on Children's Cognitive Progress over the Pre-School Period. London: DfES / Institute of Education, University of London
- Sammons, Pam/Sylva, Kathy/Melhuish, Edward C./Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda/Hunt, Stephen (2008): Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11) Influences on children's attainment and progress in Key Stage 2: cognitive outcomes in Year 6. Nottingham: DCSF Publications
- Santen, Erik van/Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: DJI
- Schlotter, Martin/Wössmann, Ludger (2010): Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nichtkognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz. In: DIW Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 79. Jg., H. 3, S. 99–120
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Hartmut (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Auflage. München: Oldenbourg
- Schönhut, Michael/Gamper, Markus (2013): Visuelle Netzwerkforschung. Eine thematische Annäherung. In Schönhut, Michael/Gamper, Markus/Kronenwett, Michael/Stark, Martin (Hrsg.): Visuelle Netzwerkforschung. Qualitative, quantitative und partizipative Zugänge. Bielefeld: transcript
- Schopp, Johannes (2010): Eltern Stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Ein Leitfaden für die Praxis. 3. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Schreier, Margrit (2012): Qualitative content analysis in practice. London: Sage
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 15. Jg, H. 1, Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (15.07.2014)
- Smolka, Adelheid (2002): Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsaltag. Ergebnisse einer Elternbefragung. Bamberg: ifb-Materialien 5-2002
- Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 200–230
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012): Fachserie 1 Reihe 2.2 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Wiesbaden
- Sterzing, Dorit/Persike, Ursula/Sann, Alexandra (2011): Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0 bis 6 Jahren. Überblick über die Angebote in Deutschland. München: DJI
- Sturzenhecker, Benedikt (2009): Das Frühstück der Mütter – Elternbildung mit benachteiligten Müttern in Hamburger Eltern-Kind-Zentren. In: Rose, Lotte/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): „Erst kommt das Fressen...!“ Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 59–75
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward C./Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2010): Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge
- Sylva, Kathy/Chan, Lydia L.-S./Melhuish, Edward C./Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2011): Emergent Literacy Environments: Home and Pre-School Influences on Children's Literacy Development. In: Neuman, Susan

- B./Dickinson, David K. (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research (Vol. 3). New York: Guilford Press, S. 97–117
- Tietze, Wolfgang/Rosbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2012): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin
- Trägerkonsortium (Hrsg.) (2012): Rahmencurriculum Weiterqualifizierung „Elternbegleiter/-in“, entwickelt und vorgelegt vom Trägerkonsortium „Elternbegleiter/-in“ unter wissenschaftlicher Begleitung von Prof. Dr. phil. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Fachhochschule Köln. Frankfurt/Main
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2013): Über die Haltung in der Zusammenarbeit mit Familien. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“/Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 105–117
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Hrsg. vom Paritätischen Gesamtverband, der Diakonie Deutschland und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Berlin
- Weiss, Maren/Schmucker, Martin/Lösel, Friedrich (2015): Meta-Analyse zur Wirkung familienbezogener Präventionsmaßnahmen in Deutschland. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 44. Jg., H. 1, S. 27–44
- Westermann, Rainer (2002): Merkmale und Varianten von Evaluationen: Überblick und Klassifikation. In: Zeitschrift für Psychologie, Bd. 210, H. 1, S. 4–26
- Wilkinson, Sue (2004): Focus Group Research. In: Silverman, David (Hrsg.): Qualitative Research: Theory, Method and Practice. 2. Auflage. London: Sage, S. 177–199
- Wottawa, Heinrich/Thierau, Heike (1998): Lehrbuch Evaluation. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe

## Anhang

### Übersicht der Skalen zu den Kompetenzbereichen

Tabelle A.1: Skala „Berufliche Selbstwirksamkeit“

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs alpha, wenn Item weggelassen
<b>Berufliche Selbstwirksamkeit</b> $\alpha = .817$ (Post: $\alpha = .830$ , Follow-up: $\alpha = .815$ ) $M = 3.85$ , $SD = .52$ , $N = 984$				
1 Was ich mir für meine Elternarbeit vornehme, kann ich in die Tat umsetzen.	3.70	.70	.468	.812
2 In Elterngesprächen fühle ich mich sicher.	3.86	.75	.682	.765
3 Ich kann Eltern gut beraten.	3.82	.69	.702	.763
4 Auch bei Eltern, die sehr mutlos sind, gelingt es mir, ihnen ihre Stärken zu zeigen.	3.82	.73	.636	.776
5 Ich bin mir sicher, auch mit „schwierigen“ Eltern in guten Kontakt zu kommen, wenn ich mich darum bemühe.	4.01	.70	.542	.797
6 Ich kann gut einschätzen, welche Fähigkeiten ich habe und wann meine eigenen Grenzen erreicht sind.	3.89	.72	.467	.813

Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 trifft eher zu – 5 trifft voll und ganz zu.

**Tabelle A.2: Skala „Gesprächskompetenz“**

<b>Skala</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Korr. Item-Skala-Korrelation</b>	<b>Cronbachs alpha, wenn Item weglassen</b>
<b>Gesprächskompetenz</b> $\alpha = .647$ (Post $\alpha = .568$ , Follow-up: $\alpha = .635$ ) $M = 3.93, SD = .61, N = 1005$				
1 Ich wiederhole wichtige Aussagen meiner Gesprächspartnerin/meines Gesprächspartners in eigenen Worten, um sicher zu stellen, dass ich sie/ihn richtig verstanden habe.	4.14	.80	.466	.539
2 Ich bleibe gelassen, auch wenn mich meine Gesprächspartnerin/mein Gesprächspartner ärgert oder verletzt.	3.73	.80	.409	.616
3 Ich probiere unterschiedliche Vorgehensweisen aus, wenn ich feststelle, dass mein Gespräch nicht erfolgreich ist.	3.91	.78	.499	.492

*Quelle:* Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 trifft eher zu – 5 trifft voll und ganz zu.

**Tabelle A.3: Skala „Konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern“**

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs alpha, wenn Item weglassen
<b>Konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern<sup>53</sup></b> $\alpha = .661$ (Post: $\alpha = .703$ , Follow-up: $\alpha = .629$ ) $M = 4.10, SD = .60, N = 1005$				
1 Ich traue mir zu, Eltern für neue Wege bei der Unterstützung des Lernens ihres Kindes zu ermutigen.	4.16	.66	.406	.651
3 Im Gespräch erarbeite ich gemeinsam mit meinem Gesprächspartner/meiner Gesprächspartnerin, welche Ressourcen er/sie hat und nutzen kann.	4.13	.80	.557	.444
4 Wenn Eltern mit einem Problem zu mir kommen, spreche ich an, wie sie sich dabei fühlen.	4.03	.85	.474	.571

*Quelle:* Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 trifft eher zu – 5 trifft voll und ganz zu.

<sup>53</sup> In vorgeschalteten Faktorenanalysen ergab sich zwar ein Faktor mit vier Items, da das Item „Ich bin mir sicher, durch meine (zukünftige) Tätigkeit als Elternbegleiter/in der Bildungsverläufe der Kinder etwas bewegen zu können“ aber je nach Erhebungszeitpunkt anders zu beantworten gewesen wäre, wurde es aus der Skala ausgeschlossen.

**Tabelle A.4: Skala „Professionalität im Beruf“**

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs alpha, wenn Item weglassen
<b>Professionalität im Beruf</b> $\alpha = .521$ (Post: $\alpha = .570$ , Follow-up: $\alpha = .604$ ) $M = 3.64$ , $SD = .54$ , $N = 978$				
1 Es fällt mit NICHT schwer, Eltern zu begleiten, die mir unsympathisch sind.	3.41	.82	.381	.385
2 Viele Sorgen der Eltern erscheinen mir NICHT trivial.	3.95	.81	.263	.488
3 Es fällt mir NICHT schwer, Kritik, die meine Gesprächspartner/innen äußern, nicht persönlich zu nehmen.	3.44	.89	.274	.483
4 Mit manchen Eltern kann man einfach nicht arbeiten.	3.76	.82	.326	.434

Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 trifft eher zu – 5 trifft voll und ganz zu.

**Tabelle A.5: Skala „Zielgruppenspezifische Empathie“**

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs alpha, wenn Item weglassen
<b>Zielgruppenspezifische Sensibilität</b> $\alpha = .631$ (Post: $\alpha = .641$ , Follow-up: $\alpha = .563$ ) $M = 3.97$ , $SD = .61$ , $N = 1020$				
1 Ich kann mich gut in Menschen aus anderen Kulturen und Lebenswelten hinein versetzen.	3.81	.76	.465	-
2 Ich habe ein gutes Gespür dafür, was Menschen in schwierigen Lebenslagen bewegt.	4.12	.67	.465	-

Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“ Fünfstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 trifft eher zu – 5 trifft voll und ganz zu.

## Übersicht der Skalen zum Verständnis der Aufgaben von Elternbegleitung

**Tabelle B.1: Skala „Bildungsbegleitung der Eltern und Kinder“**

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs alpha, wenn Item weggelassen
<b>Bildungsbegleitung der Eltern und Kinder</b> $\alpha = .783$ (Post $\alpha = .759$ , Follow-up $\alpha = .765$ ) $M = 4.33, SD = .57, N = 1075$				
1 Eltern zu zeigen, wie sie Bildungsgelegenheiten für ihr Kind im Alltag erkennen	4.54	.63	.527	.756
2 Eltern zu verdeutlichen, wie wichtig das Lernen von Geburt an für den späteren Bildungserfolg ihres Kindes ist	4.33	.88	.512	.756
3 mit Eltern über geeignete Schulformen für ihr Kind zu sprechen	3.95	.97	.558	.746
4 Begabungen der Kinder zu erkennen und zu fördern	4.22	.89	.599	.733
5 Eltern, deren Kinder einen besonderen Förderbedarf haben, an geeignete andere Dienste zu vermitteln	4.60	.67	.557	.748
6 den regelmäßigen Kontakt zwischen Eltern und Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen aktiv zu unterstützen	4.37	.84	.484	.762

Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest,

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Meine Aufgabe als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter wird sein, ...“ Fünfstufige Antwortskala: 1 stimme überhaupt nicht zu – 2 stimme eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 stimme eher zu – 5 stimme voll und ganz zu.

**Tabelle B.2: Skala „Vernetzung mit anderen Fachkräften“**

<b>Skala</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Korr. Item-Skala-Korrelation</b>	<b>Cronbachs alpha, wenn Item weglassen</b>
<b>Vernetzung mit anderen Fachkräften</b> $\alpha = .601$ <b>(Post <math>\alpha = .543</math>, Follow-up <math>\alpha = .654</math>)</b> <b><math>M = 4.41</math>, <math>SD = .65</math>, <math>N = 1075</math></b>				
1 mich mit anderen Fachkräften aus Kitas, Schulen, Ämtern und Bildungseinrichtungen zu vernetzen	4.47	.74	.431	-
2 mir neue Zugänge zu bildungsfernen Familien zu erschließen	4.34	.80	.431	-

*Quelle:* Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Meine Aufgabe als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter wird sein, ...“ Fünfstufige Antwortskala: 1 stimme überhaupt nicht zu – 2 stimme eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 stimme eher zu – 5 stimme voll und ganz zu.

**Tabelle B.3: Skala „Stärkung der Eltern“**

<b>Skala</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Korr. Item-Skala-Korrelation</b>	<b>Cronbachs alpha, wenn Item weglassen</b>
<b>Stärkung der Elternkompetenz</b> $\alpha = .574$ <b>(Post <math>\alpha = .543</math>, Follow-up <math>\alpha = .583</math>)</b> <b><math>M = 4.37</math>, <math>SD = .68</math>, <math>N = 1075</math></b>				
1 Eltern in der Bewältigung ihres Alltags zu unterstützen	4.11	.96	.450	-
2 die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken	4.63	.59	.450	-

*Quelle:* Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Meine Aufgabe als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter wird sein, ...“ Fünfstufige Antwortskala: 1 stimme überhaupt nicht zu – 2 stimme eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 stimme eher zu – 5 stimme voll und ganz zu.

**Tabelle B.4: Skala „Aufsuchende Zugänge zu Eltern“**

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs alpha, wenn Item weglassen
<b>Aufsuchende Zugänge zu Eltern</b> $\alpha = .586$ (Post $\alpha = .499$ , Follow-up $\alpha = .564$ ) $M = 2.38$ , $SD = .89$ , $N = 984$				
1 Eltern an ihren bevorzugten Treffpunkten z.B. auf Spielplätzen aufzusuchen	2.63	1.06	.415	-
2 mit Eltern über Social Media (z.B. Facebook, Twitter) zu kommunizieren	2.12	1.05	.415	-

Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Meine Aufgabe als Elternbegleiterin bzw. Elternbegleiter wird sein, ...“ Fünfstufige Antwortskala: 1 stimme überhaupt nicht zu – 2 stimme eher nicht zu – 3 teils, teils – 4 stimme eher zu – 5 stimme voll und ganz zu.

## Übersicht der Skalen zu Zugängen zu Eltern

**Tabelle C.1: Skala „Persönliche Ansprache“**

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs alpha, wenn Item weglassen
<b>Persönliche Ansprache</b> $\alpha = .749$ (Post $\alpha = .600$ , Follow-up $\alpha = .731$ ) $M = 3.31, SD = .70, N = 1039$				
1 In meiner Einrichtung gibt es turnusmäßige Gespräche mit Eltern (z.B. Entwicklungsgespräche, Elternabende).	3.46	.91	.596	.643
2 Ich spreche die Eltern, die in meine Einrichtung kommen, bei einer günstigen Gelegenheit an.	3.34	.82	.573	.669
3 Ich bitte die Eltern um ein Gespräch.	3.19	.83	.562	.680

Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Wenn Sie an verschiedene Zugänge denken, um Eltern zu erreichen: Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“ Vierstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 trifft eher zu – 4 trifft voll und ganz zu.

**Tabelle C.2: Skala „Ansprache über Medien“**

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs alpha, wenn Item weglassen
<b>Ansprache über Medien</b> $\alpha = .660$ (Post $\alpha = .645$ , Follow-up $\alpha = .697$ ) $M = 1.84, SD = .91, N = 1034$				
1 Ich lege bei Ärzten sowie anderen Beratungs- und Bildungseinrichtungen Flyer aus, die die Eltern ansprechen	1.92	1.05	.493	-
2 Ich habe eine Homepage/einen Blog mit Informationen, die Eltern interessieren.	1.73	1.05	.493	-

Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Wenn Sie an verschiedene Zugänge denken, um Eltern zu erreichen: Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“ Vierstufige Antwortskala: 1 trifft überhaupt nicht zu – 2 trifft eher nicht zu – 3 trifft eher zu – 4 trifft voll und ganz zu.

## Übersicht der Skalen zu den Angebotsformen

**Tabelle D.1: Skala „Angebote der Familienbildung“**

<b>Skala</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Korr. Item-Skala-Korrelation</b>	<b>Cronbachs alpha, wenn Item weglassen</b>
<b>Angebote der Familienbildung</b> $\alpha = .741$ <b>(Follow-up <math>\alpha = .715</math>)</b> <b><math>M = 4.92, SD = .99, N = 1039</math></b>				
1 sensumotorische Angebote (z.B. Babymassage, PEKiP, DELFI)	1.42	1.14	.334	.740
2 Eltern-Kind-Gruppen (z.B. Spielgruppe)	2.06	1.57	.528	.692
3 offene Treffs und Gesprächskreise (z.B. Eltern-Kind-Café)	2.42	1.51	.535	.688
4 Erziehungskurse (z.B. Starke Eltern – Starke Kinder, Kess-erziehen, Elternführerschein)	1.57	1.00	.518	.701
5 andere feste Kurse	1.84	1.36	.538	.687
6 einzelne Vorträge	2.18	1.07	.456	.712

Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie häufig führen Sie folgende Angebote in der Familienbildung und -beratung durch?“ Sechsstufige Antwortskala (rekodiert): 1 nie – 2 seltener – 3 viertel- oder halbjährlich – 4 monatlich – 5 wöchentlich – 6 (fast) täglich.

**Tabelle D.2: Skala „Beratung und Begleitung von Eltern“**

<b>Skala</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Korr. Item-Skala-Korrelation</b>	<b>Cronbachs alpha, wenn Item weglassen</b>
<b>Beratung und Begleitung von Eltern</b> $\alpha = .746$ <b>(Follow-up <math>\alpha = .670</math>)</b> <b><math>M = 4.23, SD = 1.09, N = 1040</math></b>				
1 Hausbesuche außerhalb von Erziehungsprogrammen	1.90	1.40	.552	.681
2 Begleitung von Eltern zu Ämtern, Schulen oder Beratungseinrichtungen	2.05	1.22	.614	.655
3 Einzelgespräche mit Eltern	4.47	1.31	.450	.735
4 Einzelberatung, Paar- und Familienberatung	2.35	1.61	.569	.676

Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie häufig führen Sie folgende Angebote in der Familienbildung und -beratung durch?“ Sechsstufige Antwortskala (rekodiert): 1 nie – 2 seltener – 3 viertel- oder halbjährlich – 4 monatlich – 5 wöchentlich – 6 (fast) täglich.

## Übersicht der Skalen zu Gesprächsthemen mit Eltern

**Tabelle E.1: Skala „Bildung und Lernen“**

Skala	Mittelwert	Standardabweichung	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs alpha, wenn Item weggelassen
<b>Bildung und Lernen</b> $\alpha = .797$ (Post $\alpha = .769$ , Follow-up $\alpha = .776$ ) $M = 3.10$ , $SD = .64$ , $N = 1036$				
1 den Umgang mit Lernschwierigkeiten des Kindes	3.13	.86	.681	.725
2 Möglichkeiten, wie ihr Kind eigenständig und selbstgesteuert lernen kann	3.04	.83	.630	.743
3 Beispiele, wie Eltern ihren Kindern eine anregende Lernumgebung schaffen können	3.05	.81	.615	.748
4 die Einschulung ihres Kindes oder den Übergang auf eine weiterführende Schule	3.08	.97	.485	.794
5 den Umgang mit sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten und Problemen des Kindes (z.B. aggressives Verhalten, extreme Schüchternheit)	3.24	.78	.505	.780

Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Wie häufig sprechen Sie mit Eltern über ...?“ Vierstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 gelegentlich – 4 häufig.

**Tabelle E.2: Skala „Allgemeine Lebensbewältigung“**

<b>Skala</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Korr. Item-Skala-Korrelation</b>	<b>Cronbachs alpha, wenn Item weggelassen</b>
<b>Allgemeine Lebensbewältigung</b> <b><math>\alpha = .694</math></b> <b>(Post <math>\alpha = .623</math>, Follow-up <math>\alpha = .619</math>)</b> <b><math>M = 2.67</math>, <math>SD = .65</math>, <math>N = 1031</math></b>				
1 Hilfestellung bei Anträgen z.B. auf Kindergeld, Wohngeld oder andere staatliche Leistungen	2.41	1.04	.498	.622
2 den Umgang mit familiären Belastungen (z.B. Trennung, Gewalt, Armut)	2.92	.80	.600	.562
3 die Vereinbarkeit von Familie und Beruf	2.69	.90	.426	.662
4 Fragen zur sinnvollen Mediennutzung	2.64	.83	.414	.667

*Quelle:* Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Wie häufig sprechen Sie mit Eltern über ...?“ Vierstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 gelegentlich – 4 häufig.

**Tabelle E.3: Skala „Übergang Familie-Kita“**

<b>Skala</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Korr. Item-Skala-Korrelation</b>	<b>Cronbachs alpha, wenn Item weglassen</b>
<b>Übergang Familie-Kita</b> $\alpha = .564$ (Post $\alpha = .635$ , Follow-up $\alpha = .602$ ) $M = 3.24$ , $SD = .64$ , $N = 1036$				
1 die Eingewöhnung in die Kinderkrippe oder den Kindergarten	3.23	.98	.425	.379
2 den Entwicklungsstand ihres Kindes/ihrer Kinder	3.64	.61	.407	.473
3 eine für das Kind förderliche außerfamiliale Betreuung (z.B. Krippe, Kita, Tagesmutter)	2.86	.99	.344	.527

Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Wie häufig sprechen Sie mit Eltern über ...?“ Vierstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 gelegentlich – 4 häufig.

**Tabelle E.4: Skala „Sprachförderung“**

<b>Skala</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Korr. Item-Skala-Korrelation</b>	<b>Cronbachs alpha, wenn Item weglassen</b>
<b>Sprachförderung</b> $\alpha = .833$ (Post $\alpha = .845$ , Follow-up $\alpha = .791$ ) $M = 2.78$ , $SD = .89$ , $N = 1030$				
1 die Unterstützung mehrsprachigen Aufwachsens	3.71	.98	.714	-
2 Fragen bei Defiziten in der deutschen Sprache	2.86	.94	.714	-

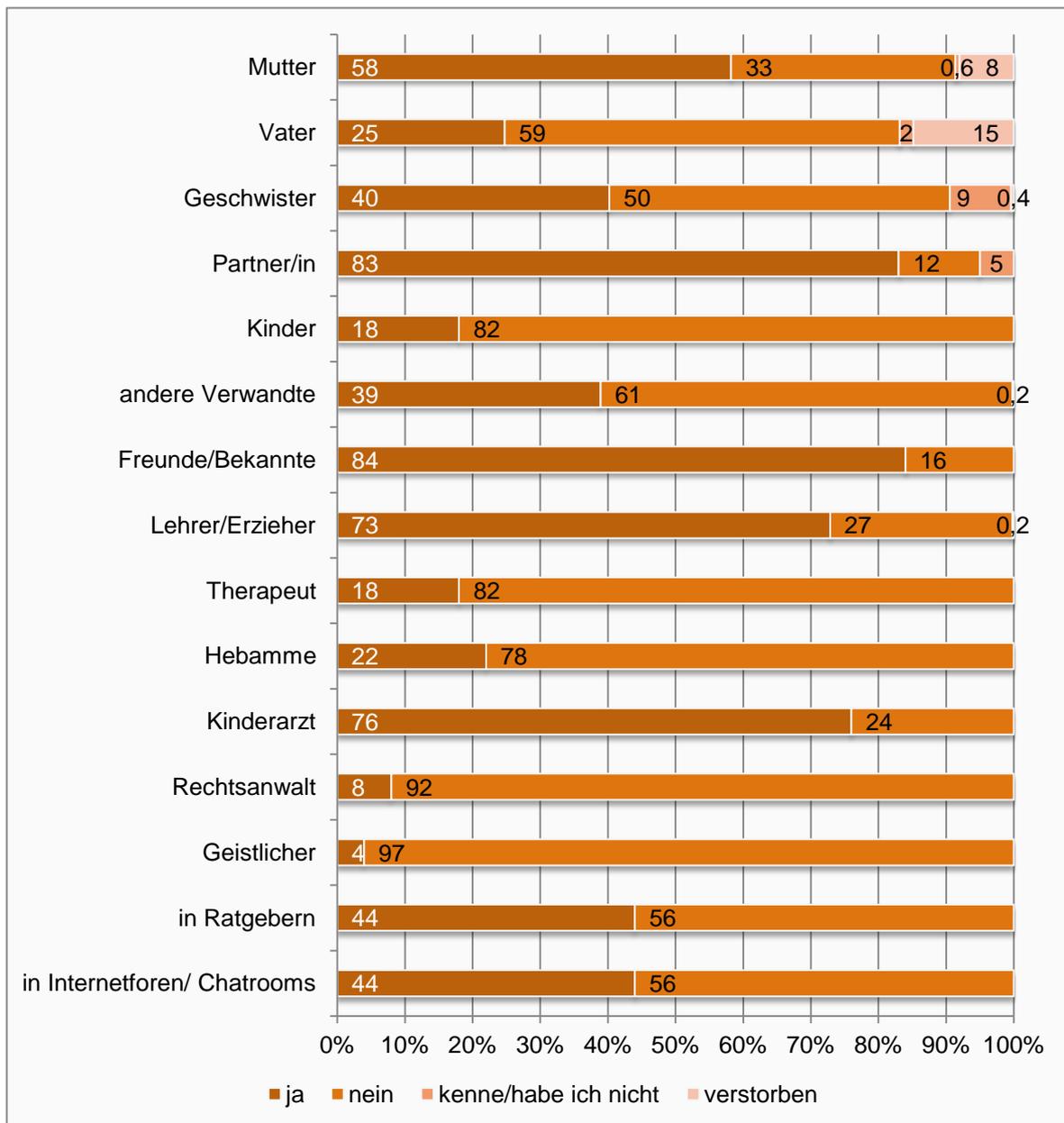
Quelle: Modul 1, Interventionsgruppe, Prätest.

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Wie häufig sprechen Sie mit Eltern über ...?“ Vierstufige Antwortskala: 1 nie – 2 selten – 3 gelegentlich – 4 häufig.

**Abbildung F.1: Legende zu den Netzwerkdarstellungen „Elternbegleitung Plus“  
(vgl. Abbildungen 11.4, 11.5, 11.7 und 11.8)**

	Qualifizierter EB		Gleicher Träger
	Nicht qualifizierte Fachkraft		Einrichtung der Familienbildung
	EB mit Leitungsfunktion		Familienzentrum
	EB geht in Einrichtung		Kindertagesstätte
	Vermittlung von Eltern/Zielgruppen		Schulen
	Kooperation im Vorschulbereich		Beratungsstelle
	Kooperation im Aufbau		Jugendamt und andere staatliche Einrichtungen
	Enge Kooperation		Einrichtungen aus dem Gesundheitsbereich
	Sehr enge Kooperation		Sonstige Einrichtungen

**Abbildung G.1: Quellen für Rat und Unterstützung für die teilnehmenden Eltern**



Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 483$  bis  $489$ .

Anmerkung. Die Frage lautete: „Wenn man in einer schwierigen Situation ist, holt man sich Rat und Unterstützung bei anderen. Haben Sie sich denn in den letzten 12 Monaten Rat geholt bei...?“

**Abbildung H.1: Inhaltsbereiche des elterlichen Bildungsbegriffs bei der Interventionsgruppe ohne Elternbegleitung zum Prätest**

**Bildungsbegriff:**

Allgemeinwissen Angebote Aufmerksamkeit & Konzentration Disziplin & Regeln

**Elternrolle** Emotionen & Empathie Familie Freizeit Geschichte

Gesundheit & Ernährung Haushalt Job & Zukunft **Kindergarten**

kindgeleitete Förderung Kognition Konfliktlösung Kreativität Kultur Kunst

Lebenspraxis & Alltag Lernen lernen **lesen** malen & basteln

Manieren & Benehmen Mathematik Medienbegrenzung Motorik **Musik** Natur

Naturwissenschaften Normen & Werte Ordnung Persönlichkeitsentfaltung Pflanzen Reisen

Religion schreiben **Schule** Selbstbewusstsein Selbstständigkeit Sinne

**Sozialkompetenz** Spaß & Glück spielen

Sport & Bewegung **Sprache** Studium Tiere TV & Medien

Umgang mit Unangenehmem **Vielfalt** Vorschule

**Elternrolle:**

eingehen auf Fragen **Fürsorge & Unterstützung**

**gemeinsame**

**Beschäftigung** nicht überfordern

**reden & erklären** Vorbild **vorlesen**

*Quelle:* Modul 3, Interventionsgruppe ohne Elternbegleitung zum Prätest, Prätest,  $n = 166$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Was gehört Ihrer Meinung nach zur Bildung Ihres Kindes?“. Schriftgröße repräsentiert Worthäufigkeit. Je größer, umso häufiger genannt.

**Abbildung H.2: Inhaltsbereiche des elterlichen Bildungsbegriffs bei der Interventionsgruppe mit Elternbegleitung zum Prätest**

**Bildungsbegriff:**

Allgemeinwissen Angebote Aufmerksamkeit & Konzentration Bindung Disziplin & Regeln  
**Elternrolle** Emotion & Empathie entdecken & probieren Familie  
Freizeit Gesundheit & Ernährung Handwerkliches Haushalt Job & Zukunft **Kindergar-**  
**ten kindgeleitete Förderung** Kognition Konfliktlösung Kreativität Kultur  
Kunst Lebenspraxis & Alltag Lernen lernen **lesen** malen & basteln Manieren &  
Benehmen **Mathematik** Medienbegrenzung **Motorik Musik** Natur  
Naturwissenschaften Normen & Werte Persönlichkeitsentfaltung Religion **schreiben**  
**Schule** Selbstbewusstsein Selbstständigkeit Sinne **Sozial-**  
**kompetenz** Spaß & Glück **spielen**  
**Sport & Bewegung** **Spra-**  
**che** Studium Tiere TV & Medien **Vielfalt** Vorschule

**Elternrolle:**

eingehen auf Fragen **Fürsorge & Un-  
terstützung** **gemeinsa-  
me Beschäftigung** nicht überfor-  
dern **reden & erklären** Vorbild vor-  
**lesen** zuhören

*Quelle:* Modul 3, Interventionsgruppe mit Elternbegleitung zum Prätest, Prätest,  $n = 311$ .

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Was gehört Ihrer Meinung nach zur Bildung Ihres Kindes?“. Schriftgröße repräsentiert Worthäufigkeit. Je größer, umso häufiger genannt.

**Abbildung H.3: Inhaltsbereiche des elterlichen Bildungsbegriffs bei Eltern mit Migrationshintergrund (gesamte Interventionsgruppe)**

**Bildungsbegriff:**

Allgemeinwissen Angebote Bindung Disziplin & Regeln **Elternrolle** Emotion & Empathie entdecken & probieren **Familie** Freizeit Gesundheit & Ernährung Handwerkliches Haushalt Job & Zukunft **Kindergarten** kindgeleitete Förderung Kognition Konfliktlösung Kreativität Kultur Kunst Lebenspraxis & Alltag Lernen lernen **lesen** malen & basteln Manieren & Benehmen **Mathematik** Medienbegrenzung Motorik **Musik** **Natur** Naturwissenschaften **Normen & Werte** Ordnung Persönlichkeitsentfaltung Religion schreiben **Schule** Selbstbewusstsein Selbstständigkeit **Sozialkompetenz** Spaß & Glück **spielen** **Sport & Bewegung** **Sprache** Studium Tiere TV & Medien **Vielfalt** Vorschule

**Elternrolle:**

eingehen auf Fragen **Fürsorge & Unterstützung** **gemeinsame Beschäftigung** nicht überfordern reden & erklären Vorbild **vorlesen** zuhören

Quelle: Modul 3, Interventionsgruppe, Prätest,  $n = 183$ .

Anmerkungen. Die Frage lautete: „Was gehört Ihrer Meinung nach zur Bildung Ihres Kindes?“. Schriftgröße repräsentiert Worthäufigkeit. Je größer, umso häufiger genannt.

**Abbildung H.4: Inhaltsbereiche des elterlichen Bildungsbegriffs bei Eltern ohne Migrationshintergrund (gesamte Interventionsgruppe)**

**Bildungsbegriff:**

Allgemeinwissen Angebote Aufmerksamkeit & Konzentration Bindung Disziplin & Regeln **Elternrolle** Emotion & Empathie entdecken & probieren Familie Freizeit Gesundheit & Ernährung Handwerkliches Haushalt Kindergarten kindgeleitete Förderung Kognition Konfliktlösung Kreativität Kultur Kunst Lebenspraxis & Alltag Lernen lernen **lesen** malen & basteln Manieren & Benehmen Mathematik Medienbegrenzung Motorik **Musik Natur** Naturwissenschaften Normen & Werte Persönlichkeitsentfaltung Pflanzen Reisen Religion schreiben **Schule** Selbstbewusstsein Selbstständigkeit Sinne **Sozialkompetenz** Spaß & Glück spielen **Sport & Bewegung** Sprache Studium Tiere TV & Medien Vielfalt Vorschule

**Elternrolle:**

eingehen auf Fragen **Fürsorge & Unterstützung** gemeinsame Beschäftigung nicht überfordern reden & erklären Vorbild **vorlesen** zuhören

*Quelle:* Modul 3, Interventionsgruppe, Prätest, n = 292.

*Anmerkungen.* Die Frage lautete: „Was gehört Ihrer Meinung nach zur Bildung Ihres Kindes?“. Schriftgröße repräsentiert Worthäufigkeit. Je größer, umso häufiger genannt.

## An der Evaluation beteiligte Personen

Die Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ wurde im Rahmen eines Werkvertrags zwischen dem BMFSFJ und dem DJI bzw. der FAU durchgeführt (Projektlaufzeit 01.04.2012 bis 31.12.2014). Dem Evaluationsteam gehörten folgende Personen an:

### Leitung

Prof. Dr. Sabine Walper  
Dr. Karin Jurczyk

### Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen

Monika Bradna (bis 12/2013)  
Dr. Susanne Gerleigner (ab 05/2014)  
Angelika Guglhör-Rudan (bis 11/2014)  
Dr. Kerstin Hein (ab 02/2014)  
Dagmar Koenigsbeck (bis 06/2014)  
Dagmar Müller



### Sachbearbeitung

Pamela Berckemeyer

### Leitung

Prof. Dr. Mark Stemmler  
Dr. Daniela Runkel (bis 03/2013)

### Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Mira Beck  
Tobias Eisenmann (bis 09/2013)  
Mariann Schwaß (ab 11/2013)



Die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden im Umfang von insgesamt drei Personalstellen aus den Projektmitteln finanziert. Des Weiteren arbeiteten zeitweise studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte im Projekt mit: Theresia Kayed, Eva Korte, Florian Schederecker und Nicole Schneider am DJI sowie Verena Bauernschmitt, Seher Caluk, Lisa Fahrendholz, Gülay Incesu, Patrícia Keßler, Louisa Kober, Olga Kusmenko, Magdalena Mehl, Charlotte Plän, Selina Radeke, Constanze Schultheiß, Christian Schuster, Susanne Sczogiel, Sonja Waldherr und Katharina Yegert an der FAU. Die Transkription der qualitativen Interviews und Fokusgruppen am DJI übernahm Gudrun Beck-Heirler.

## Kontakt

Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)  
Nockherstr. 2a  
81541 München  
Tel. 089 / 62306-289 oder -176  
E-Mail: [elternchance@dji.de](mailto:elternchance@dji.de)  
[www.dji.de/elternchance](http://www.dji.de/elternchance)

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg  
Lehrstuhl für Psychologische Diagnostik  
Nägelsbachstraße 49c  
91052 Erlangen  
Tel. 09131 / 8564020  
E-Mail: [mark.stemmler@fau.de](mailto:mark.stemmler@fau.de)  
[www.lsdiagnostik.phil.uni-erlangen.de](http://www.lsdiagnostik.phil.uni-erlangen.de)



Gefördert/finanziert vom:



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend



Deutsches Jugendinstitut  
Nockherstr.2  
81541 München  
Telefon +49(0)89 62306-0  
Fax +49(0)89 62306-162  
[www.dji.de](http://www.dji.de)