



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend



FRÜHE CHANCEN  
*Lernort Praxis*

# Bundesprogramm „Lernort Praxis“

**Abschlussbericht**

# Bundesprogramm „Lernort Praxis“

## Abschlussbericht

[www.fruehe-chancen.de/lernort-praxis/](http://www.fruehe-chancen.de/lernort-praxis/)

### Kontakt

#### **Servicestelle „Lernort Praxis“**

##### **Fachlich-inhaltliche Begleitung**

Büro Stiftung SPI

Schicklerstr. 5-7, 10179 Berlin

Telefon: 030/443 17 85 51

(Mo-Fr, 9:00 bis 15:00 Uhr)

E-Mail: [kontakt@servicestelle-lernort-praxis.de](mailto:kontakt@servicestelle-lernort-praxis.de)

##### **Finanz-administrative Begleitung**

Büro gsub

Kronenstr. 6, 10117 Berlin

Telefon: 030/284 09-593

E-Mail: [kontakt@servicestelle-lernort-praxis.de](mailto:kontakt@servicestelle-lernort-praxis.de)

#### **Curriculumsentwicklung und Qualifizierung/Evaluation**

PädQUIS gGmbH

Ordensmeisterstr. 15-16, 12099 Berlin

Telefon: 030/72 00 61 31

E-Mail: [lernort.praxis@paedquis.de](mailto:lernort.praxis@paedquis.de)

#### **Curriculumsentwicklung, Prozessbegleitung und Evaluation (Gender & Diversity)**

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, Koordinationsstelle „Männer in Kitas“

Köpenicker Allee 39-57, 10318 Berlin

Michael Cremers

E-Mail: [cremers@koordination-maennerinkitas.de](mailto:cremers@koordination-maennerinkitas.de)

Telefon: 030/50 10 10 937

## Inhalt

1. Das Bundesprogramm „Lernort Praxis“ .....	4
2. Das Bundesprogramm in Zahlen .....	8
3. Erkenntnisse aus der Evaluation des Bundesprogramms .....	16
4. Erschließung und Bindung unterrepräsentierter Personengruppen als Fachkräfte .....	24
5. Blick in die Praxis .....	29
6. Das Curriculum „Den Lernort Praxis entwickeln“ .....	32
7. Perspektiven nach dem Ende des Bundesprogramms .....	38

# 1.

## Das Bundesprogramm „Lernort Praxis“

Ziel des Bundesprogramms „Lernort Praxis“ war es, Kindertageseinrichtungen in ihrer Funktion als **Ausbildungsort für pädagogische Fachkräfte** zu professionalisieren. Somit sollte ein wesentlicher Beitrag zur Qualität der Ausbildung und Kompetenzerweiterung frühpädagogischer Fachkräfte<sup>1</sup> geleistet werden. Darüber hinaus war es Ziel, die **Zusammenarbeit mit dem Lernort Schule** zu fördern, der die Gesamtverantwortung für die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte trägt.

Mit dem Bundesprogramm „Lernort Praxis“ hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend von 2013 bis 2016 mit acht Millionen Euro **76 Projekte<sup>2</sup> in sieben Bundesländern** (Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein) gefördert. Mit der Förderung wurde in allen Projekten jeweils eine **zusätzliche halbe Fachkraftstelle der Praxismentorin bzw. des Praxismentors** finanziert. Die Praxismentorinnen und Praxismentoren sowie die Leitungen wurden in regionalen Arbeitskreistreffen qualifiziert und begleitet. Das Programm wurde in insgesamt 170 Einrichtungen umgesetzt.

Die geförderten Projekte konnten aus drei inhaltlichen Schwerpunkten wählen:

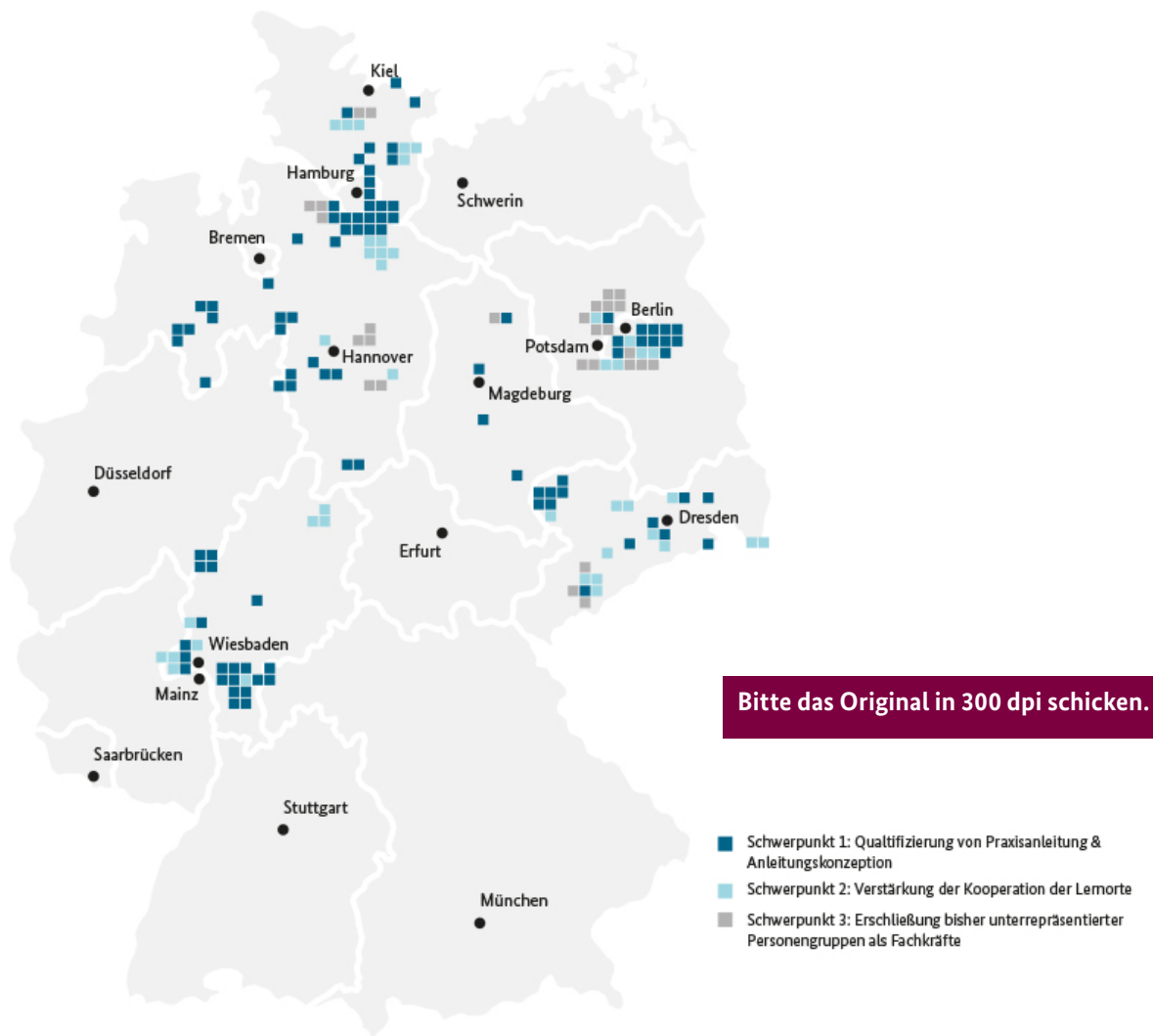
- Schwerpunkt 1: Qualifizierung im Bereich Praxisanleitung und Anleitungskonzeptionen
- Schwerpunkt 2: Verstärkung der Kooperation der Lernorte
- Schwerpunkt 3: Erschließung und Bindung bisher unterrepräsentierter Personengruppen als Fachkräfte

---

<sup>1</sup> Ziel des Programms war es, die Ausbildung angehender Fachkräfte im frühpädagogischen Bereich zu stärken. Die angehenden Fachkräfte können aber auch in anderen Bereichen, bspw. der Hortbetreuung, eingesetzt werden.

<sup>2</sup> Ein Projekt bestand dabei entweder aus einer einzelnen Kindertageseinrichtung oder einem Verbund aus bis zu vier Einrichtungen.

Abbildung 1: Projekte des Bundesprogramms „Lernort Praxis“



## Förderung

Jedes Projekt erhielt jährlich einen Festbetrag von 25.000 Euro. Damit wurden

- eine **zusätzliche halbe Fachkraftstelle** für die Besetzung einer Praxismentorin bzw. eines Praxismentors sowie
- **projektbezogene Sachkosten** (Fortbildungen, Honorare, Coaching etc.) gefördert.

Die Praxismentorinnen und Praxismentoren mussten pädagogische Fachkräfte sein, d. h. zur Gruppenleitung berechtigt sein und mindestens eine fachschulische Ausbildung absolviert haben. Ferner mussten sie **berufserfahren** sein, über **Erfahrungen in der Praxisanleitung** verfügen und eine **Fortbildung zur Praxisanleitung oder in der Erwachsenenbildung** absolviert haben. Die Praxismentorinnen und Praxismentoren waren in einer Kindertageseinrichtung oder einem (trägerübergreifenden) Einrichtungsverbund mit bis zu vier Kindertageseinrichtungen tätig.

In der Kindertageseinrichtung bzw. dem Einrichtungsverbund mussten im Verlauf eines Jahres mindestens **fünf angehende frühpädagogische Fachkräfte** (Fachschülerinnen bzw. -schüler oder Hochschulstudierende) eine Praxisphase absolvieren. Außerdem sollten weitere anzuleitende Personen in den Kindertageseinrichtungen sein (z. B. Berufsanfängerinnen und -anfänger, Berufsfachschülerinnen und -fachschüler in der Ausbildung zur Sozialassistentin oder zum Kinderpfleger, Teilnehmende an Freiwilligendiensten etc.).

Während der Projektlaufzeit wurden die Praxismentorinnen und Praxismentoren **eng begleitet und weiterqualifiziert**. Zudem konnten sie sich auf Konferenzen untereinander und mit den Programmpartnern austauschen.

## Aufgaben der Praxismentorinnen und Praxismentoren

Die Aufgaben der Praxismentorinnen und Praxismentoren erforderten eine enge Zusammenarbeit mit der Leitung der Kindertageseinrichtung. Die Praxismentorinnen und Praxismentoren sollten:

- die **Praxisanleitung in der Konzeption** der Kindertageseinrichtung **verankern und weiterentwickeln**,
- die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter bei der Begleitung der anzuleitenden Personen im pädagogischen Alltag **unterstützen**,
- **Modell guter Praxis** für die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter sowie für die anzuleitenden Personen sein,
- im Team **eine Kultur und Struktur des Austauschs, der Reflexion und der kollegialen Beratung** für das Thema der Praxisanleitung etablieren,
- **Wissen und Kompetenzen an das Team weitergeben**, als Ansprechpersonen fungieren und Teamfortbildungen gestalten, etwaige Bedarfe für Coaching und Supervision identifizieren und in Abstimmung mit der Leitung ggf. solche ergänzenden Angebote organisieren,
- **Kooperationen mit dem Lernort Schule** aufbauen und intensivieren,
- den **Austausch** zwischen den anzuleitenden Personen fördern und
- die Leitung dabei unterstützen, die Konzeption der Kindertageseinrichtung als Lern- und Ausbildungsort **nach außen bekannt zu machen** und aktiv um anzuleitende Personen zu werben.

## Programmumsetzung

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend steuerte und verantwortete das Bundesprogramm „Lernort Praxis“. Zur Umsetzung des Bundesprogramms wurden mehrere Umsetzungsstellen berufen.

- I Die **Servicestelle „Lernort Praxis“** hat das Bundesprogramm koordiniert und war für die **administrative Umsetzung** und das **Monitoring** (s. S. 5) des Bundesprogramms zuständig. Die Servicestelle hat die Projekte bei der Programmumsetzung inhaltlich und finanztechnisch beraten und war für die Durchführung von Fachveranstaltungen verantwortlich.
- I Die **PädQUIS® gGmbH** hat das **Weiterbildungscurriculum für Praxismentorinnen und -mentoren** entwickelt und implementiert (s. S. 25). Pro Jahr fanden fünf bis sechs regionale Arbeitskreistreffen statt, in denen die Praxismentorinnen und Praxismentoren sowie die Leitungen der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen qualifiziert und begleitet wurden. Zudem verantwortete die PädQUIS® gGmbH die formative und summative Evaluation des Gesamtprogramms (s. S. 14).
- I Die **Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“** hat die PädQUIS® gGmbH bei der Entwicklung des Weiterbildungscurriculums unterstützt und war für das **Qualifizierungsmodul „Gender und Diversity“** zuständig. Darüber hinaus war die Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“ für die formative Evaluation und Prozessbegleitung der Projekte des Programmschwerpunkts 3: „Erschließung und Bindung bisher unterrepräsentierter Personengruppen als Fachkräfte“ verantwortlich.

## Impulspapier

Das Bundesprogramm wurde von einem Beirat **fachlich begleitet**. Er bestand aus Vertreterinnen und Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der am Programm teilnehmenden Länder, der kommunalen Spitzenverbände, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, des Deutschen Vereins, der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, der Fachschulverbände sowie der Wissenschaft.

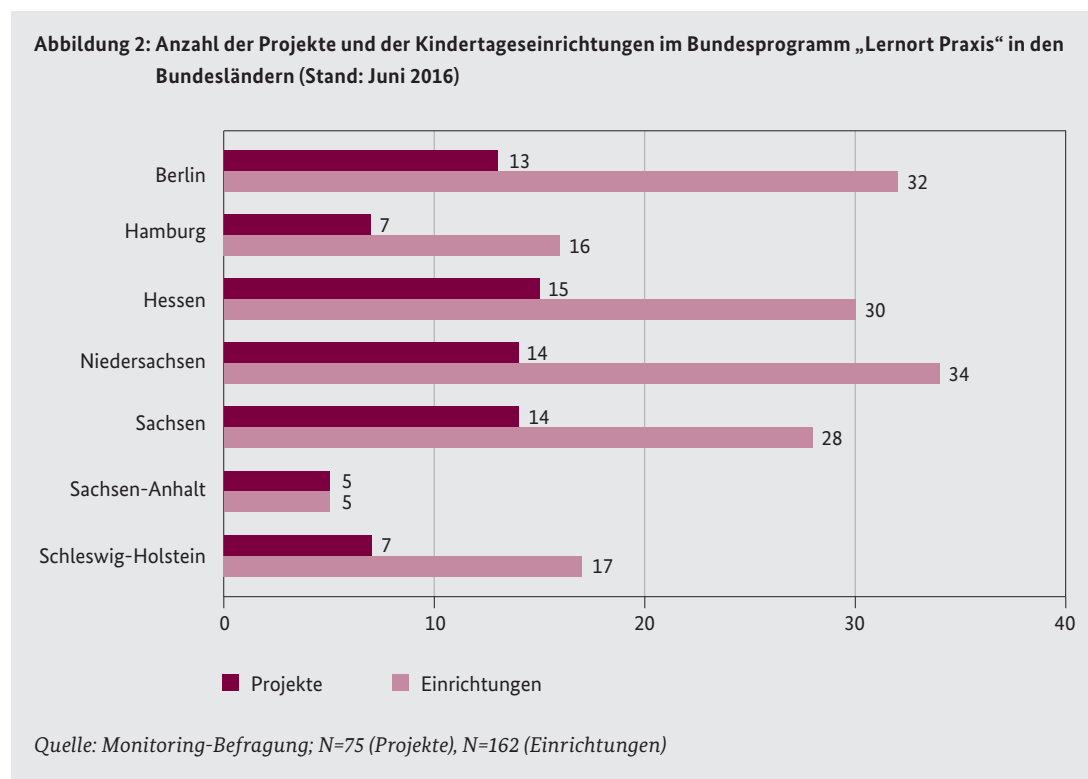
Zentrale Erkenntnisse aus dem Bundesprogramm „Lernort Praxis“ hat der Fachbeirat in einem **Impulspapier „Gelingsbedingungen für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu qualifizierten Ausbildungsorten“** zusammengefasst. Das Impulspapier richtet sich an Akteure in Bund, Ländern und Kommunen, an Bildungs- und Kitaträger und alle weiteren Akteure, die Qualität in der Ausbildung und im Studium pädagogischer Fachkräfte verantworten.

Das Impulspapier des Fachbeirats „Lernort Praxis“ ist unter folgendem Link abrufbar:

<http://www.fruehe-chancen.de/impulspapier>

## 2. Das Bundesprogramm in Zahlen

Das Bundesprogramm „Lernort Praxis“ wurde zunächst an **76 Standorten** in sieben Bundesländern umgesetzt. Im April 2015 reduzierte sich die Zahl der Standorte auf 75, da ein Projektträger mit dem Schwerpunkt 3 seine Programmteilnahme beendete. In 27 Projekten arbeitete die Praxismentorin bzw. der Praxismentor in einer Einzeleinrichtung, in 48 Projekten für einen Einrichtungsverbund bestehend aus zwei bis vier Kindertageseinrichtungen. Im Folgenden wird die Anzahl der Projekte und Einrichtungen im Juni 2016, unterteilt nach Bundesländern, dargestellt (vgl. Abbildung 2).<sup>3</sup>



<sup>3</sup> Durch leichte Veränderungen innerhalb der Einrichtungsverbünde (Wegfall oder Hinzunahme von Einrichtungen) änderte sich die Gesamtanzahl der Einrichtungen im Programmverlauf mehrmals.



Die Projekte im Bundesprogramm „Lernort Praxis“ konnten aus drei inhaltlichen Schwerpunkten wählen. Die Verteilung der Schwerpunkte wurde zum Programmbeginn festgelegt:

- 44 Projekte arbeiteten im Schwerpunkt 1,
- 20 Projekte im Schwerpunkt 2 und
- 11 Projekte im Schwerpunkt 3.

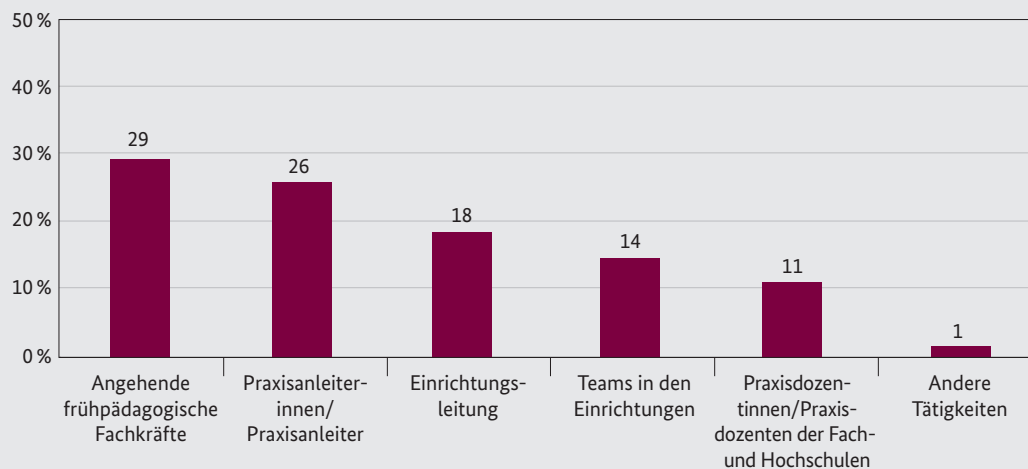
Die **75 Praxismentorinnen und Praxismentoren** arbeiteten im Bundesprogramm eng zusammen mit **584 Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern** (Erzieherinnen und Erzieher, die in der jeweiligen Kindertageseinrichtung für die individuelle Begleitung, Beratung und Förderung der angehenden frühpädagogischen Fachkräfte verantwortlich sind). Es haben **1981 angehende frühpädagogische Fachkräfte** in den am Programm beteiligten Einrichtungen eine oder mehrere Praxisphasen absolviert.

Die Verteilung der Arbeitszeit der Praxismentorinnen und Praxismentoren blieb im Programmverlauf nahezu unverändert. Es wurde rund **76 Prozent der zur Verfügung stehenden Zeit am Lernort Praxis und 24 Prozent am Lernort Schule** gearbeitet. Abbildung 3 zeigt, wie viel Zeit die Praxismentorinnen und Praxismentoren für die direkte und indirekte Arbeit mit den verschiedenen Zielgruppen aufwendeten: 29 Prozent für die angehenden pädagogischen Fachkräfte, 26 Prozent für die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter, 18 Prozent für die Leitungen, 14 Prozent für die Kita-Teams und 11 Prozent für die Praxisdozentinnen und Praxisdozenten am Lernort Schule. Auch diese Anteile veränderten sich im Zeitverlauf nur leicht.

**Yazi Labuhn, Praktikant in der Otto-Kita des Evangelischen Kirchenkreisverbands für Kindertageseinrichtungen Berlin Mitte-Nord**

*„In regelmäßigen Treffen mit meiner Praxismentorin reflektiere ich meine Erfahrungen aus der Praxis und aus der Uni. Wir überlegen gemeinsam, welche Aufgaben ich in Zukunft übernehmen könnte. Diese Überlegungen werden schriftlich festgehalten und nach ein paar Wochen überprüft, wie weit ich damit gekommen bin. Ich bemerke auch, dass sich die Praxisanleitungen seit dem Beginn des Programms intensiver austauschen. Letztendlich profitieren wir Auszubildenden von guten Richtlinien für die Anleitung.“*

Abbildung 3: Anteil der Arbeitszeit der Praxismentorinnen und Praxismentoren bezogen auf verschiedene Zielgruppen (Mittelwerte aus den halbjährlichen Berichtszeiträumen, Mehrfachnennung möglich, Abweichung zu 100 % durch Rundung)



Quelle: Monitoring-Befragungen; N=73-76 (je nach Berichtszeitraum)

## Entwicklung der Projekte

### Lernortkooperationen

Die Anzahl der Kooperationen mit dem Lernort Schule (Fach- und Hochschulen sowie Universitäten) ist von 186 zu Programmbeginn 2013 auf 313 im Jahr 2015 gestiegen. Das Abschluss-Monitoring ergab einen leichten Rückgang auf 306 Kooperationen. Die durchschnittliche Anzahl an Kooperationen pro Projekt hat sich im Programmverlauf von 2,5 auf 4,2 erhöht (vgl. Tabelle 1). Insbesondere bei Projekten, die im Schwerpunkt 2 und 3 arbeiteten, nahm die durchschnittliche Anzahl an Kooperationen zu.

Tabelle 1: Entwicklung der Kooperation mit dem Lernort Schule

Entwicklung der Lernortkooperation	Programmbeginn (2013)	Letzter Berichtszeitraum (2016)
Kooperation gesamt	186	306
durchschnittliche Anzahl an Kooperationen pro Projekt	2,5 Spannweite: 0-9	4,2 Spannweite: 1-11
durchschnittliche Anzahl an Kooperationen pro Projekt im <b>Schwerpunkt 1</b>	2,5	3,6
durchschnittliche Anzahl an Kooperationen pro Projekt im <b>Schwerpunkt 2</b>	2,6	4,5
durchschnittliche Anzahl an Kooperationen pro Projekt im <b>Schwerpunkt 3</b>	2,5	4,6

Quelle: Monitoring-Befragungen; N=74 (2013), 75 (2015), 73 (2016)

Kooperationspartner waren dabei zu **86 Prozent Fachschulen**, zu **12 Prozent Hochschulen** und zu **2 Prozent Universitäten**. Diese Verteilung veränderte sich über die Berichtszeiträume hinweg nur geringfügig.

30 Prozent der 306 Kooperationsbeziehungen zum Lernort Schule wurden in schriftlichen Kooperationsvereinbarungen festgehalten. Am häufigsten lagen diese bei Projekten des Schwerpunkts 1 vor. Der Anteil der Kooperationen mit schriftlichen Vereinbarungen ist im Programmverlauf lediglich von 27 Prozent auf 30 Prozent angestiegen (mehr zu diesem Thema unter Punkt 4 „Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse“).

## Tätigkeiten der Praxismentorinnen und Praxismentoren

### **Annett Wüstneck, Leiterin der Kita Kinderarche in Leipzig:**

*„Durch die Anregungen unserer Praxismentorin wurde deutlich, dass uns verschiedene Fragen zum Thema Praxisanleitung beschäftigen, wie zum Beispiel ‚Was wird von mir als Praxisanleitung erwartet? Was kann und muss Praxisanleitung leisten? Welche Erwartungen haben Praktikantinnen und Praktikanten? Wie viel kann ich Praktikantinnen und Praktikanten zutrauen?‘ Dank der Unterstützung der Praxismentorin haben wir als Team viel **Sicherheit im Umgang mit Praktikantinnen und Praktikanten hinzugewonnen.**“*

Es wurde ausgewertet, wie oft ausgewählte Tätigkeiten von Praxismentorinnen und Praxismentoren am Lernort Praxis (vgl. Abbildung 4) und am Lernort Schule (vgl. Abbildung 5) im letzten Berichtszeitraum (2016) durchgeführt wurden und wie sich die Werte im Vergleich zum ersten Berichtszeitraum (2013) verändert haben. Die meisten Tätigkeiten am Lernort Praxis wurden von den Praxismentorinnen und Praxismentoren im Mittel „gelegentlich“ bis „häufig“ ausgeübt, die meisten Tätigkeiten am Lernort Schule „selten“ bis „gelegentlich“. Dies korrespondiert mit dem Ergebnis, dass die Praxismentorinnen und Praxismentoren häufiger am Lernort Praxis als am Lernort Schule arbeiteten.

Die Monitoring-Ergebnisse zur Entwicklung der Tätigkeiten am Lernort Praxis belegen eine **Steigerung der Arbeit der Projekte an der Anleitungskonzeption** und bei der **Entwicklung von Arbeits- und Reflexionsmaterialien**. Hier lag ein deutlicher Arbeitsschwerpunkt der Projekte, der im Programmverlauf sogar noch bedeutender wurde. In den beteiligten Kindertageseinrichtungen konnten hierdurch zunehmend Qualitätsstandards verankert werden. Weiterhin nahmen die **Durchführung von Teamfortbildungen**, die **Arbeit mit den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern** sowie die **Organisation von Veranstaltungen** am Lernort Praxis im Programmverlauf deutlich zu.

Die Häufigkeit von Reflexionsgesprächen sowie Anleitungsgesprächen mit anzuleitenden Personen ist im Programmverlauf leicht gesunken. Da die Funktionsstelle insbesondere **übergeordnete koordinierende Aufgaben** übernehmen und verantworten sollte, entspricht dieses Ergebnis den Zielen des Bundesprogramms.

**Abbildung 4: Häufigkeit der Tätigkeiten der Praxismentorinnen und Praxismentoren am Lernort Praxis im letzten Berichtszeitraum 2016 und Veränderungen im Vergleich zum ersten Berichtszeitraum 2013 (Skala von 0=nie bis 4=sehr häufig)**



Quelle: Monitoring-Befragungen ; N=73 (2016), N=74 (2013)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Häufigkeit von Aktivitäten im Bereich der strukturellen und organisatorischen (Weiter-)Entwicklung der Kindertageseinrichtungen und der Teamarbeit sowie Teamqualifizierung im Projektverlauf zunahm.

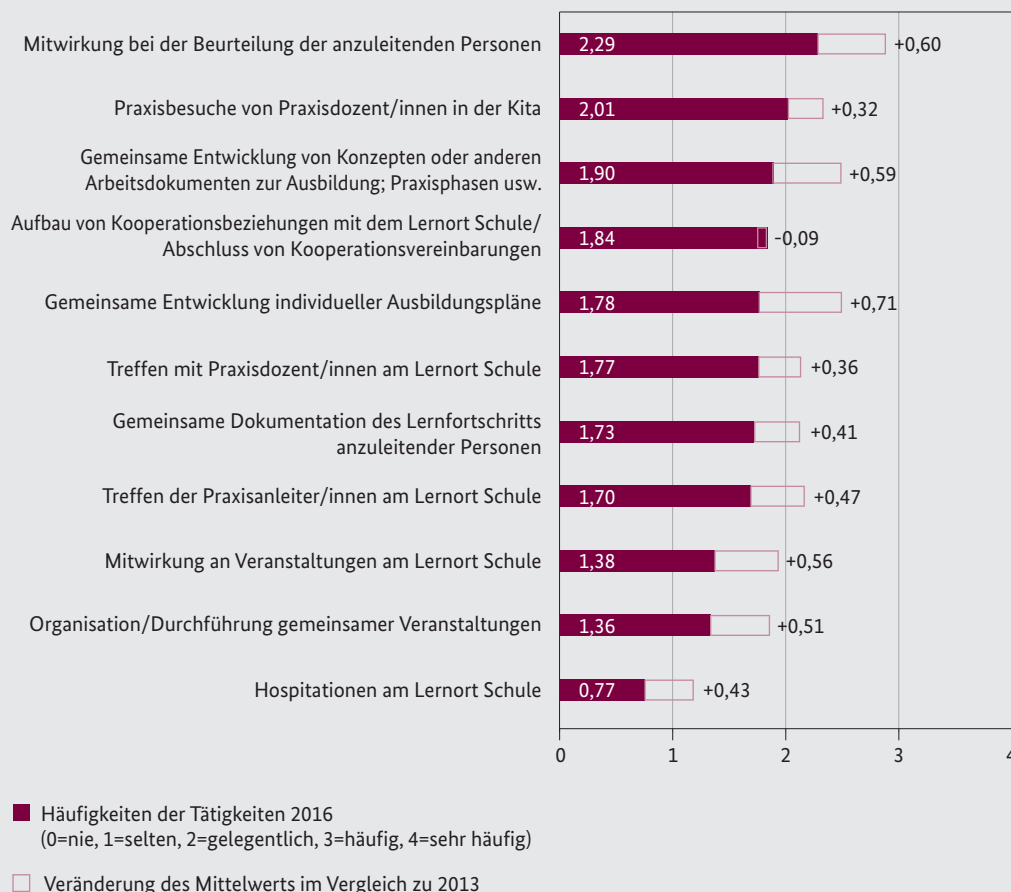
Die Häufigkeit der Tätigkeiten der Praxismentorinnen und Praxismentoren am Lernort Schule stieg nahezu durchgängig. Insbesondere die **gemeinsame Entwicklung individueller Ausbildungspläne**, die **Mitwirkung bei der Beurteilung der angehenden Fachkräfte** sowie die **gemeinsame**

**Entwicklung von Konzepten oder anderen Arbeitsdokumenten** zur Ausbildung, zu Praxisphasen usw. nahmen zu. Es wurde daran gearbeitet, die Lernortkooperationen inhaltlich und strukturell durch konkrete gemeinsame Arbeitsinhalte und den gemeinsamen Austausch zu verbessern. Zunehmend mehr Zeit wurde im Programmverlauf auch für die gemeinsame Veranstaltungsorganisation aufgewendet.

Im Vergleich zum Berichtszeitraum 2013 leicht gesunken ist die Häufigkeit von Tätigkeiten zum Aufbau von Kooperationsbeziehungen mit dem Lernort Schule und zum Abschluss von Kooperationsvereinbarungen. Da die Projekte während der Programmlaufzeit erfolgreich daran gearbeitet haben, Kooperationen zum Lernort Schule aufzunehmen und (weiter)zuentwickeln, ist diese Entwicklung nachvollziehbar.

Auffallend niedrig ist die Häufigkeit von Hospitationen am Lernort Schule – nahezu unverändert seit Programmbeginn hospitiert die Praxismentorinnen und Praxismentoren selten bis nie in der Schule.

**Abbildung 5: Häufigkeit der Tätigkeiten der Praxismentorinnen und Praxismentoren am Lernort Schule im letzten Berichtszeitraum 2016 und Veränderungen im Vergleich zum ersten Berichtszeitraum 2013 (Skala von 0=nie bis 4=sehr häufig)**



Quelle: Monitoring-Befragungen; N=73 (2016), N=74 (2013)

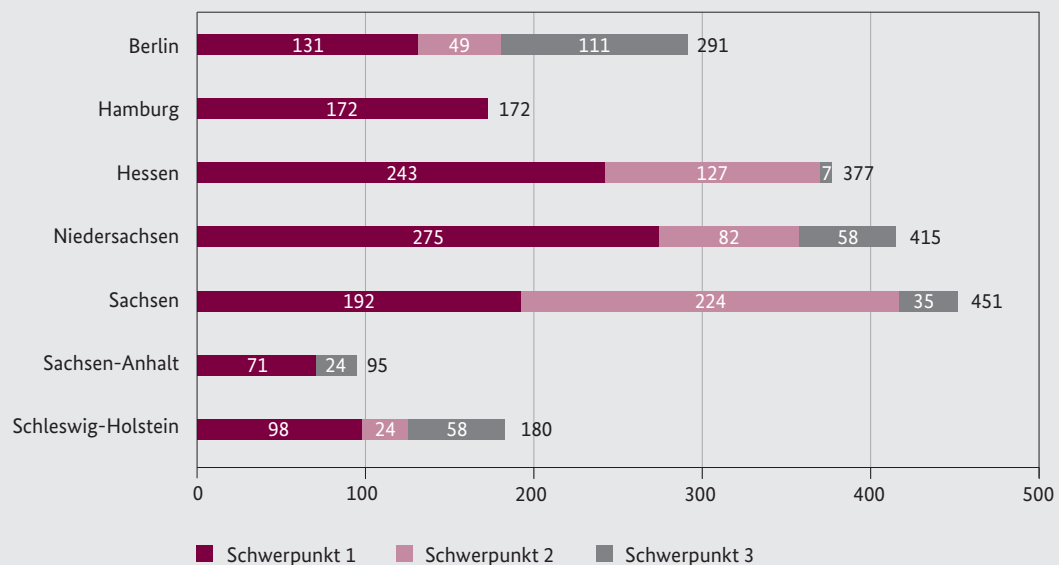
## Die angehenden frühpädagogischen Fachkräfte

Während der Programmlaufzeit haben 1.981 angehende frühpädagogische Fachkräfte in den am Programm „Lernort Praxis“ beteiligten Einrichtungen eine oder mehrere Praxisphasen absolviert (vgl. Abbildung 6). Die angehenden Fachkräfte kamen im Rahmen unterschiedlicher Ausbildungs- bzw. Studiengänge in die Kindertageseinrichtungen: 49 Prozent absolvierten eine praxisintegrierte Ausbildung, 21 Prozent eine kitatätigkeitsbegleitende Ausbildung, 14 Prozent eine (Vor-)Ausbildung zur Sozialassistentin bzw. zum Sozialassistenten, 9 Prozent ein pädagogisches Hochschulstudium und 7 Prozent eine Ausbildung mit Anerkennungsjahr.<sup>4</sup>

### Melanie Bögel, im Anerkennungsjahr zur Erzieherin in der Kita der Evangelischen Kirchengemeinde Ewersbach in Dietzhölztal:

„Ich weiß, dass in mich viel Zeit investiert wird und ich ernst genommen werde. Das gibt mir **Sicherheit** und trägt zu meiner **Professionalität** bei.“

Abbildung 6: Anzahl der angehenden frühpädagogischen Fachkräfte nach Bundesland und Schwerpunkt (August 2013 bis Juli 2016)

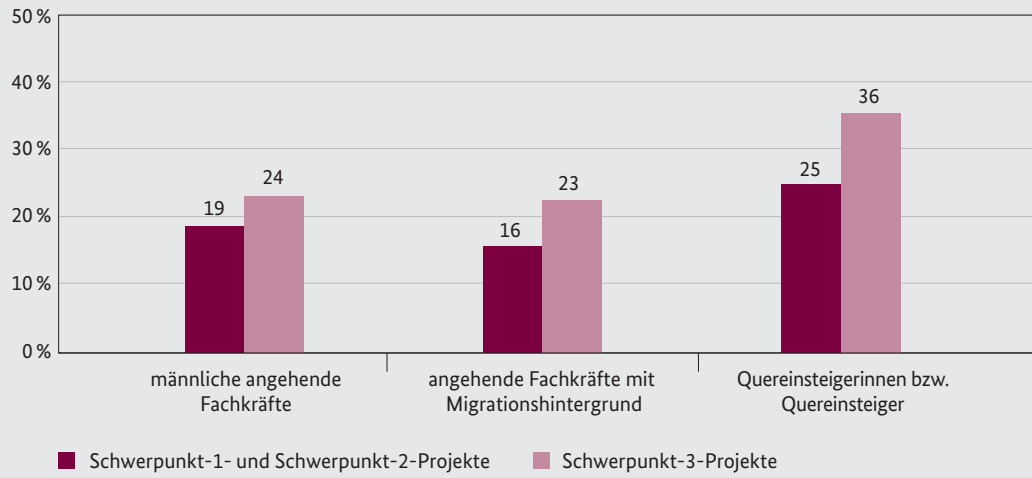


Quelle: SPI-Monitoring-Datenbank; N=1.182 (Schwerpunkt 1), N=506 (Schwerpunkt 2), N=293 (Schwerpunkt 3)

Die angehenden frühpädagogischen Fachkräfte unterschieden sich hinsichtlich ausgewählter Merkmale je nach Schwerpunkt der Projekte. Erwartungsgemäß absolvierten in Einrichtungen des Schwerpunkts 3 im Programmverlauf vermehrt Auszubildende bzw. Studierende aus Personengruppen ihre Praxisphase(n), die bisher in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert sind (z. B. Männer, Menschen mit Migrationshintergrund oder Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger) (vgl. Abbildung 7).

<sup>4</sup> Bei den dargestellten Kategorien wurde eine Clusterung vorgenommen, da sich die Inhalte und Bezeichnungen der Ausbildungs- und Studienformate in den Bundesländern unterscheiden.

Abbildung 7: Anteil bestimmter Gruppen an allen angehenden frühpädagogischen Fachkräften in den „Lernort Praxis“-Kindertageseinrichtungen (August 2013 bis Juli 2016)



Quelle: SPI-Monitoring-Datenbank; N=1.688 (Schwerpunkte 1 und 2), N=293 (Schwerpunkt 3)

# 3.

## Erkenntnisse aus der Evaluation des Bundesprogramms

Die summative Evaluation des Bundesprogramms „Lernort Praxis“ erfolgte im Prä-post-Design. Die Präerhebung fand zu Programmbeginn im Kindergartenjahr 2013/2014 statt und die Posterhebung zu Programmende im Kindergartenjahr 2015/2016. Entsprechend dem Konzept des Settingansatzes<sup>5</sup> wurden verschiedene Akteursgruppen am Lernort Praxis befragt: Leitungen, Praxismentorinnen und Praxismentoren, Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter, angehende frühpädagogische Fachkräfte sowie Praxisdozentinnen und Praxisdozenten der Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen. So konnten Veränderungen am Lernort Praxis im gesamten Team untersucht werden.

Insgesamt wurden Daten von 170 teilnehmenden Einrichtungen erhoben, die den 76 geförderten Projekten angehören. Der überwiegende Anteil der untersuchten Einrichtungen (83 Prozent) wurde durch freie Träger unterhalten. Bei etwa einem Drittel der Einrichtungen (34 Prozent) wurden Kinder ab einem Alter von unter einem Jahr betreut, bei der Hälfte aller Einrichtungen (51 Prozent) Kinder ab einem bzw. zwei Jahren und bei weiteren 15 Prozent der Einrichtungen Kinder ab drei Jahren. Die Einrichtungen betreuten im Schnitt 105 Kinder (von neun bis 361 Kinder) in durchschnittlich sechs Gruppen (von einer bis 22 Gruppen). Pro Einrichtung waren durchschnittlich 16 pädagogische Fachkräfte in Voll- oder Teilzeit beschäftigt, der prozentuale Anteil an Vollzeitmitarbeiterinnen und -mitarbeitern lag bei 46 Prozent.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Evaluation dargestellt. Es wird jeweils die Ausgangslage zu Beginn des Bundesprogramms und anschließend der Prä-post-Vergleich zum Ende des Programms beschrieben.

### Schwerpunkt 1: Qualifizierung im Bereich Praxisanleitung und Anleitungskonzeptionen

Die Professionalisierung der Anleitung angehender frühpädagogischer Fachkräfte ist ein wesentlicher Beitrag zur Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen als Ausbildungsort. Einheitliche Materialien und Methoden zur Praxisanleitung in Form einer Anleitungskonzeption bzw. eines Leitfadens zur Praxisanleitung können dazu beitragen, die Organisati-

---

<sup>5</sup> Der Settingansatz nimmt den Lernort Praxis, die Kita als Ganzes, in den Fokus. Ein Setting beschreibt ein in sich geschlossenes soziales System und fokussiert die Rahmenbedingungen, unter denen Menschen leben, lernen und arbeiten (Altgeld, 2004: Expertise Gesundheitsfördernde Settingansätze in benachteiligten städtischen Quartieren, abrufbar unter <http://www.gesundheit-nds.de/downloads/altgeld.settingexpertise.pdf>) (Zugriff am 21.12.2016)



onsstrukturen und Routinen in den Einrichtungen zu vereinheitlichen und den Austausch der an der Praxisanleitung beteiligten Akteure zu erleichtern. Aus diesem Grund wurde im Rahmen des Curriculums vermittelt, was eine gute Ausbildungskonzeption beinhalten sollte. Hierzu gehören u. a. detaillierte Ausführungen zum Anleitungsprozess, z. B. zum organisatorischen Ablauf, sowie konkrete Materialien wie Leitfäden für Erstgespräche, Anleitungs- und Reflexionsgespräche und Beurteilungsgespräche.

Bereits zu Beginn des Bundesprogramms lag laut Angaben der Leitungen in 60 Prozent der Einrichtungen eine Ausbildungskonzeption vor. Entsprechend der förderrechtlichen Bestimmungen hatten zum Ende des Programms alle teilnehmenden Einrichtungen eine Ausbildungskonzeption entwickelt bzw. die bestehende Konzeption weiterentwickelt.

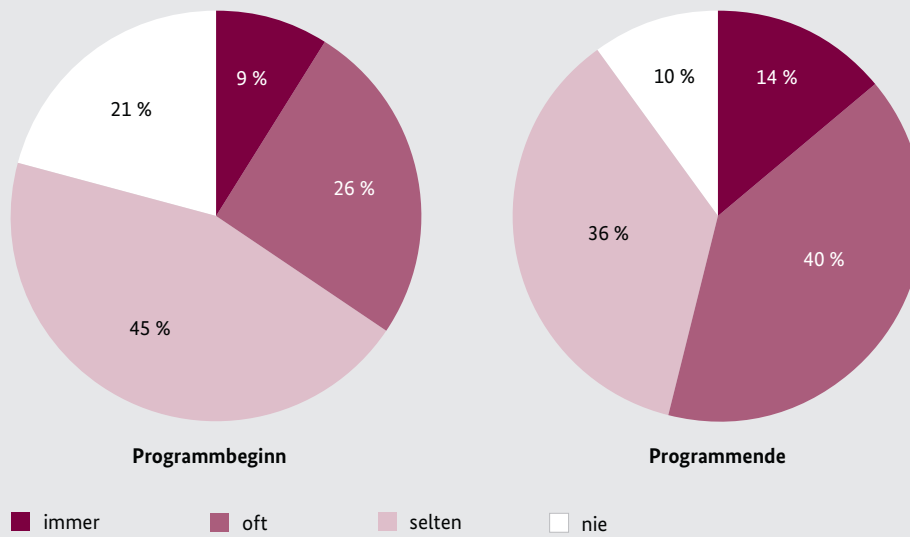
Eine Ausbildungskonzeption gibt jedoch nur einen theoretischen Rahmen vor – entscheidend ist, dass die dort enthaltenen Prinzipien und Methoden auch tatsächlich im Anleitungsprozess beachtet und angewandt werden. Eine zentrale Komponente der Praxisanleitung, in der Praxisanleiterin bzw. Praxisanleiter und angehende frühpädagogische Fachkraft in direktem Austausch stehen, ist das Anleitungs- und Reflexionsgespräch. Dieser für die Kompetenzentwicklung angehender frühpädagogischer Fachkräfte wichtige Bestandteil der Praxisanleitung konnte im Rahmen des Bundesprogramms weiter ausgebaut werden: Die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter konnten angeben, ob sie die Anleitungs- und Reflexionsgespräche „wöchentlich“, „zweiwöchentlich“, „monatlich“, „seltener“ oder „nie“ durchführen. Die Ergebnisse zeigen, dass schon zu Beginn des Programms in 88 Prozent der Einrichtungen Anleitungs- und Reflexionsgespräche mindestens zweiwöchentlich stattfanden. Dennoch konnten zum Ende des Bundesprogramms signifikante Veränderungen verzeichnet werden: Der Anteil an Einrichtungen, in denen Anleitungs- und Reflexionsgespräche wöchentlich stattfinden, erhöhte sich von 72 Prozent auf 78 Prozent, der Anteil an Einrichtungen, in denen Gespräche nur monatlich oder seltener stattfinden, reduzierte sich von 12 Prozent auf 7 Prozent.

**Constanze Große, Praxisanleiterin in der Kita Kinderarche in Leipzig:**

*„Wir haben festgestellt, dass ein **ehrlicher, intensiver Austausch im Team** maßgeblich für den Erfolg der Ausbildung ist. Anleitung ist eine sehr wichtige Aufgabe und sollte nur von den Kolleginnen und Kollegen übernommen werden, die sowohl entsprechend fachlich qualifiziert sind als auch eine persönliche Beziehung zu den Praktikantinnen und Praktikanten aufbauen. Mir ist es sehr wichtig, den Praktikantinnen und Praktikanten **auf Augenhöhe zu begegnen** und nicht zu vergessen, dass auch ich immer wieder Lernende bin.“*

Zusätzlich konnte der Anteil an Einrichtungen erhöht werden, in denen zur Durchführung der Anleitungs- und Reflexionsgespräche regelmäßig ein Leitfadensystem zum Einsatz kommt (vgl. Abbildung 8). Während zu Beginn des Bundesprogramms die größte Gruppe unter den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern (45 %) angibt, „selten“ einen Leitfaden für Anleitungs- und Reflexionsgespräche zu nutzen, gab zum Ende des Bundesprogramms die größte Gruppe (40 %) an, „oft“ einen Leitfaden zu verwenden.

Abbildung 8: Häufigkeit der Verwendung eines Leitfadens zur Durchführung von Anleitungs- und Reflexionsgesprächen (August 2013 bis Juli 2016)



Quelle: PädQUIS gGmbH; N=330 (Programmbeginn), N=337 (Programmende)

Die Ergebnisse zeigen, dass in den teilnehmenden Einrichtungen seit dem Beginn des Bundesprogramms deutliche qualitative Veränderungen im Bereich der Praxisanleitung gemacht wurden: Nicht nur liegen in allen Einrichtungen Ausbildungskonzeptionen vor, die darin festgehaltenen Prinzipien und Methoden kommen auch in der Praxis zur Anwendung.

## Schwerpunkt 2: Verstärkung der Kooperation der Lernorte

Eine gelungene Vernetzung der Akteure an den Lernorten Praxis und Schule ist die Voraussetzung für eine gute Verzahnung der Inhalte von fachschulischer und fachpraktischer Ausbildung. Eine solche Vernetzung kann auf verschiedene Weise gefördert werden: Vorhandene Kooperationen durch schriftliche Kooperationsvereinbarungen können verbindlicher gestaltet werden. Wie in Kapitel 2 bereits dargelegt, konnte die Anzahl schriftlicher Kooperationen im Verlauf des Programms nur wenig gesteigert werden.<sup>6</sup> Von dem Fehlen schriftlicher Verträge zwischen den Kooperationspartnern kann jedoch nicht auf das Fehlen von Kooperationen geschlossen werden. So ist laut Monitoring die Anzahl an Kooperationen deutlich gestiegen (vgl. Tabelle 1). Die fehlende schriftliche Fixierung dieser Kooperationen muss nicht grundsätzlich auf eine geringere Qualität hindeuten.

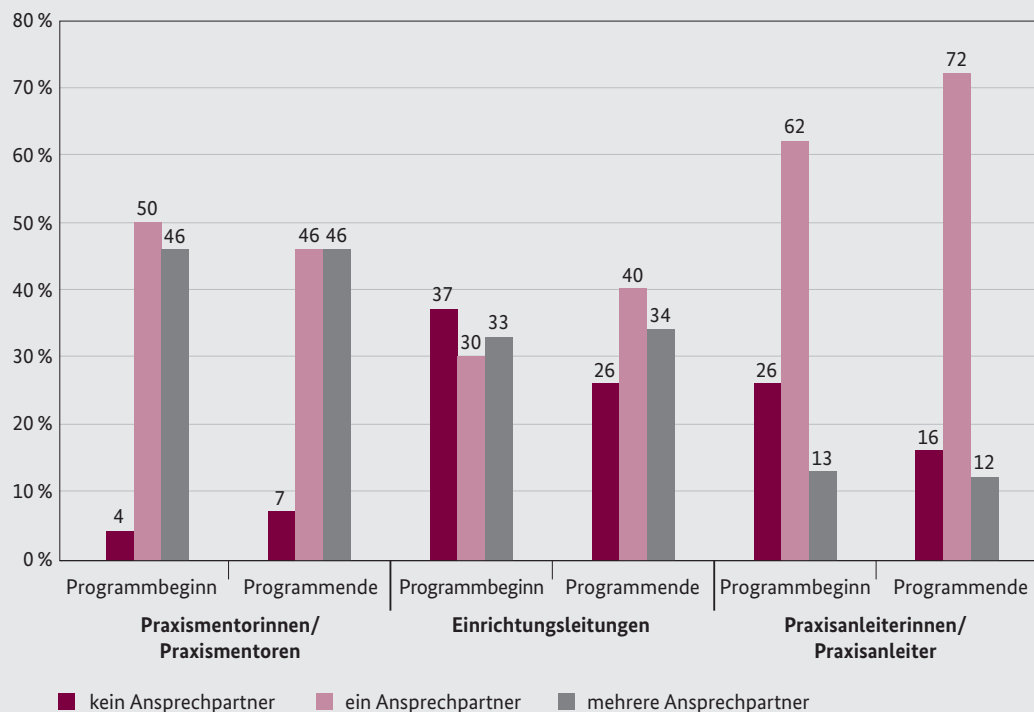
<sup>6</sup> Flämig (2011): Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte: Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen (Vol. 7). München; Jugendministerkonferenz (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Weimar

**Anette Müller, Leiterin der Evangelischen Kirchengemeinde Ewersbach in Dietzhölztal:**  
*„Wir arbeiten intensiver mit den anderen Einrichtungen des Trägers und den Fachschulen zusammen. Die Treffen finden regelmäßiger statt und man kennt die zuständigen Personen aus den anderen Einrichtungen und den Fachschulen besser.“*

Für eine gute Kooperation kann es außerdem hilfreich sein, mindestens eine konkrete Ansprechpartnerin oder einen konkreten Ansprechpartner am jeweils anderen Lernort zu haben. So können Kontakthemmnisse abgebaut und ein vertrauensvolles Verhältnis entwickelt werden.<sup>7</sup> Bereits zu Programmbeginn gaben 96 Prozent der Praxismentorinnen und Praxismentoren an, dass sie über einen oder mehrere persönliche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner am Lernort Schule verfügen. Hingegen gaben 37 Prozent der Leitungen sowie 26 Prozent der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter an, dass sie über keine Ansprechpartnerin bzw. keinen Ansprechpartner am Lernort Schule verfügen (vgl. Abbildung 9).

Zum Ende des Programms hat sich für die Praxismentorinnen und Praxismentoren keine signifikante Veränderung ergeben. Die Leitungen sowie die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter konnten hingegen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner dazugewinnen. Somit ist es den Praxismentorinnen und Praxismentoren gut gelungen, Transfereffekte im Hinblick auf das Knüpfen von Kontakten am Lernort Schule anzuregen.

Abbildung 9: Anzahl der Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner am Lernort Schule

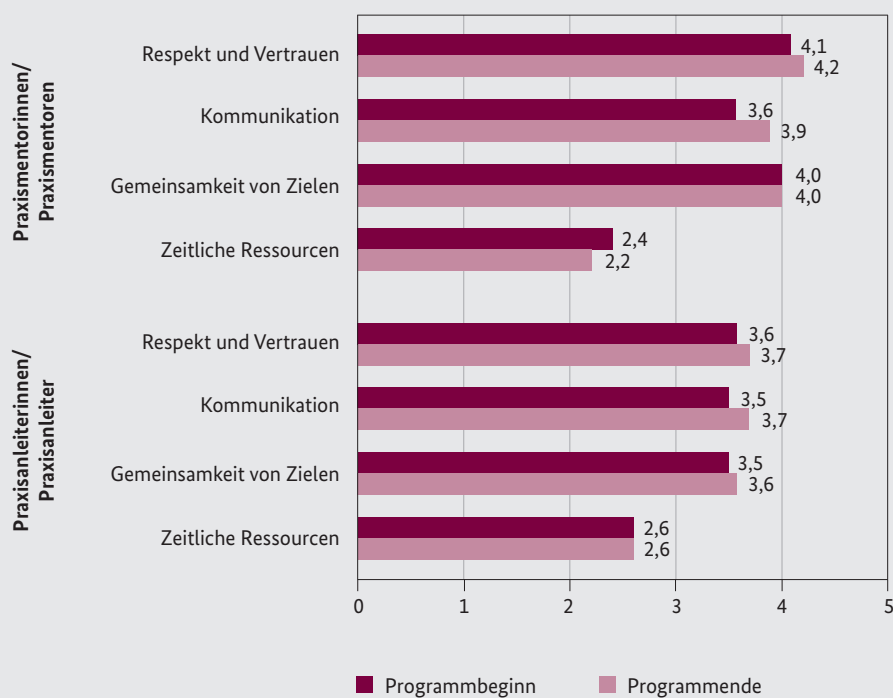


Quelle: PädQUIS gGmbH; N=74 (Praxismentorinnen/Praxismentoren Programmbeginn), N=134 (Einrichtungsleitungen Programmbeginn), N=324 (Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter Programmbeginn), N=67 (Praxismentorinnen/Praxismentoren Programmende), N=77 (Einrichtungsleitungen Programmende), N=241 (Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter Programmende)

7 Jugendministerkonferenz (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Weimar

Um die Kooperationsstrukturen zu stärken, sollte in Erfahrung gebracht werden, in welchen Bereichen diese positiv bewertet werden und wo Verbesserungsbedarf besteht. Daher wurde die Bewertung der Aspekte „Respekt und Vertrauen“ (z. B. „Ich respektiere die Arbeit der Lehrkräfte am Lernort Fachschule/(Fach-)Hochschule“), „Kommunikation“ (z. B. „In unserer Zusammenarbeit kommunizieren wir ganz offen miteinander“), „Gemeinsamkeit von Zielen“ (z. B. „Meine Ideen darüber, was wir mit unserer Zusammenarbeit erreichen wollen, entsprechen den Ideen meines Gegenübers vom anderen Lernort“) sowie „Zeitliche Ressourcen“ (z. B. „Die Zeit, die Vertreter/innen beider Lernorte in die Zusammenarbeit investieren, ist vom Umfang her in etwa gleich“) sowohl bei den Praxismentorinnen bzw. Praxismentoren und den Praxisanleiterinnen bzw. Praxisanleitern erfragt.

Abbildung 10: Bewertung verschiedener Aspekte der Lernortkooperation (Skala von 1=trifft überhaupt nicht zu bis 5=trifft völlig zu)



Quelle: PädQUIS gGmbH; N=74 (Praxismentorinnen/Praxismentoren Programmbeginn), N=311 (Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter Programmbeginn), N=51 (Praxismentorinnen/Praxismentoren Programmende), N=90 (Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter Programmende)

Die Bewertung der Lernortkooperation fiel zu Programmbeginn insgesamt durchschnittlich bis tendenziell positiv aus: Die Mittelwerte für die meisten Skalen liegen in beiden Akteursgruppen über dem theoretischen Skalenmittelwert von drei (vgl. Abbildung 10). So gaben Praxismentorinnen und Praxismentoren sowie Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter im Durchschnitt an, dass die Aspekte „Respekt und Vertrauen“, „Kommunikation“ sowie „Gemeinsamkeit von Zielen“ „teils teils“ bis „überwiegend“ erfüllt war. Lediglich die zeitlichen Ressourcen, die die Kooperationspartnerinnen und -partner in die Zusammenarbeit investierten, wurden von beiden Akteursgruppen im Durchschnitt als „überwiegend nicht erfüllt“ bis „teils teils erfüllt“ eingeschätzt. Bei der Bewertung dieses Aspekts tritt vermutlich ein durch das Bundesprogramm bedingtes Ungleichgewicht der zeitlichen Ressourcen zwischen den beiden Lernorten zutage, da den

Praxismentorinnen und Praxismentoren am Lernort Praxis Zeitkontingente zur Verfügung gestellt wurden, um die Kooperationen mit dem Lernort Schule auszubauen, nicht aber den Fachkräften am Lernort Schule.

Zum Ende des Bundesprogramms fielen die Bewertungen der verschiedenen Aspekte der Lernortkooperationen weiterhin größtenteils positiv aus, wobei sie kaum gesteigert werden konnten. Die Aspekte „Respekt und Vertrauen“, „Gemeinsamkeit von Zielen“ und „Zeitliche Ressourcen“ wurden sowohl von den Praxismentorinnen und Praxismentoren als auch von den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern zum Ende des Bundesprogramms nicht positiver bewertet als zu Beginn. Deutlich verbessert werden konnte hingegen der Aspekt „Kommunikation“, sowohl aus Sicht der Praxismentorinnen und Praxismentoren als auch der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter.

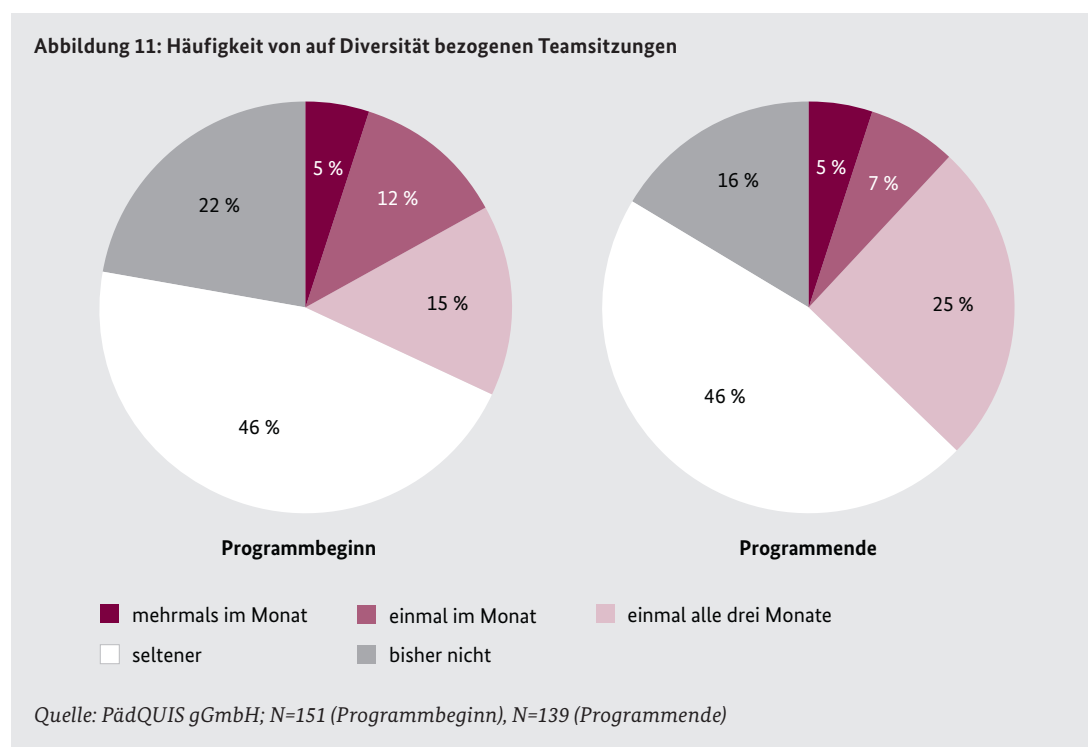
Gemeinsame Ziele sowie Respekt und Vertrauen stellen Aspekte von Kooperationen dar, die sich erwartungsgemäß erst nach langjähriger Zusammenarbeit entwickeln. Eine verbesserte Kommunikation stellt den ersten Schritt zur Entwicklung dieser Aspekte dar. Die Ergebnisse zeigen, dass eine solche Entwicklung angestoßen werden konnte.

### Schwerpunkt 3: Erschließung und Bindung bisher unterrepräsentierter Personengruppen als Fachkräfte

Vor dem Hintergrund des generellen Fachkräftemangels in Kindertageseinrichtungen sowie des wünschenswerten Bestrebens, Diskriminierung anzugehen und dieses Thema in die Erziehung zu integrieren, hat Diversität in Kindertageseinrichtungen eine hohe gesellschaftliche Relevanz. So kann die vermehrte Einbeziehung von männlichen Fachkräften dazu beitragen, stereotype Rollenverteilungen aufzubrechen. Durch die Gewinnung und Bindung von Personen mit Migrationshintergrund als Fachkräfte kann außerdem die gesellschaftliche Lebenswelt, in der Kinder aufwachsen, im pädagogischen Alltag besser abgebildet werden. Aber auch die Erschließung beruflicher Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger als Fachkräfte kann für Kindertageseinrichtungen durch die vermehrte fachliche Diversität einen großen Gewinn darstellen.

Die Gewinnung unterrepräsentierter Personengruppen als Fachkräfte und ihre Bindung an die Einrichtung gelingt am besten, wenn das Thema Diversität im Selbstverständnis des Kita-Teams fest verankert ist. Dies spiegelt sich in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung wider. Deshalb wurden Leitungen befragt, ob Diversität in zentralen Aspekten (insbesondere Gender-Fragen, Umgang mit kultureller Vielfalt sowie einer auf Diversität ausgerichteten Personalauswahl) in den pädagogischen Konzeptionen der Einrichtungen inhaltlich thematisiert wird. Nach Angaben der Leitungen wurde der Umgang mit kultureller Vielfalt bereits zu Programmbeginn in 80 Prozent der Einrichtungskonzeptionen erwähnt, so dass hier mit 85 Prozent zu Programmende keine signifikante Steigerung zu verzeichnen ist. Der Anteil an Einrichtungskonzeptionen, die eine auf Diversität ausgerichtete Personalauswahl inhaltlich thematisieren, konnte hingegen in diesem Zeitraum von 28 Prozent auf 48 Prozent erhöht werden. Das Gleiche gilt für das Thema Gender: Zu Programmbeginn gaben 44 Prozent der Leitungen an, dass Gender in ihren Einrichtungskonzeptionen verankert ist, zu Programmende waren es 60%.

Inwieweit Diversität im Alltag der Einrichtungen eine Rolle spielt, zeigt sich u. a. darin, wie häufig darüber in Teamsitzungen reflektiert wird. Ein solcher Austausch kann das Bewusstsein stärken, Teil einer diversitätsoffenen Einrichtung zu sein, und ermöglicht es, von dem Wissen und den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen zu profitieren. Die Praxismentorinnen und Praxismentoren wurden im Rahmen des Weiterbildungscurriculums dafür sensibilisiert und geschult, in ihren Projekten einen Austausch über Diversitätsthemen anzuregen. Die Leitungen wurden gefragt, wie häufig das Thema „Umgang mit Diversität“ Gegenstand von Teambesprechungen gewesen war. Der Anteil an Einrichtungen, die Diversität in Teambesprechungen mindestens alle drei Monate thematisieren, hat von 32 Prozent auf 37 Prozent zugenommen, der Anteil der Einrichtungen bei denen dies seltener oder gar nicht geschieht, hat von 68 Prozent auf 62 Prozent abgenommen (vgl. Abbildung 11). Die durchschnittliche Häufigkeit, mit der Diversität in Teambesprechungen thematisiert wird, hat sich im Rahmen des Bundesprogramms nicht signifikant verändert.



Wenn Diversität im Selbstverständnis der Einrichtungen fest verankert ist, so ist das förderlich für ein positives Diversitätsklima, welches zur Bindung unterrepräsentierter Personengruppen an die Einrichtungen beitragen kann. Das Diversitätsklima in den Einrichtungen weist bereits zu Programmbeginn positive Tendenzen auf. So gibt sowohl ein Großteil der Praxismentorinnen und Praxismentoren als auch der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter an, dass Aussagen zu einem positiven Diversitätsklima für ihre Einrichtung überwiegend zutreffen (z. B. „In meiner Einrichtung werden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unabhängig von ihrem Geschlecht oder ihrer Herkunft gleichermaßen gefördert“; beurteilt auf einer Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft völlig zu“). Trotz der hohen Ausgangswerte konnte das Diversitätsklima sowohl aus Sicht der Praxismentorinnen und Praxismentoren von durchschnittlich 4,2 auf 4,4 als auch aus Sicht der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter von durchschnittlich 4,1 auf 4,2 signifikant erhöht werden. Die positivere Einschätzung des Diversitätsklimas durch die Praxisanleiterin-

nen und Praxisanleiter zum Programmende lässt darauf schließen, dass die im Rahmen des Programms angestrebten Transfereffekte (von Praxismentorinnen und Praxismentoren auf Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter) erfolgreich angestoßen wurden.

## Fazit

Der Vergleich zwischen Programmbeginn und Programmende zeigt, dass in zentralen Kriterien aller drei Schwerpunkte bedeutsame Veränderungen sowie Transfereffekte bewirkt werden konnten. Einzelne Ziele waren bereits zu Programmbeginn in vielen Kindertageseinrichtungen umgesetzt, weshalb hier keine deutlichen Verbesserungen zu erwarten waren. Es zeigt sich immer wieder, dass Kindertageseinrichtungen, die an der Teilnahme an Programmen interessiert sind, überdurchschnittlich motiviert sind und oftmals selbst bereits viele Entwicklungen angestoßen haben. Im Bereich der Lernortkooperationen konnten Fortschritte erzielt werden; es deutet sich jedoch an, dass der Ausbau von Kooperationen der Förderung von beiden beteiligten Akteuren bedarf. Das Thema Diversität konnte insgesamt ausgebaut und in den Einrichtungen weiter verankert werden

## 4.

### Erschließung und Bindung unterrepräsentierter Personengruppen als Fachkräfte

Projekte des Schwerpunkts 3 „Erschließung und Bindung bisher unterrepräsentierter Personengruppen als Fachkräfte“ wurden von der Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“ begleitet, die auch für die Evaluation des Schwerpunkts zuständig war.<sup>8</sup> Die im Prozess gewonnenen Erkenntnisse dienten dazu, Herausforderungen und Beispiele guter Praxis zu identifizieren und sie in die Beratung und Begleitung der Projekte einfließen zu lassen.

Einige Kindertageseinrichtungen des Schwerpunkts 3 standen vor großen Herausforderungen bei der Praxisanleitung bzw. der Gewinnung unterrepräsentierter Personengruppen und hatten entsprechenden Unterstützungsbedarf. Die Praxismentorinnen und Praxismentoren sowie Leitungen dieser Einrichtungen wünschten sich von der Koordinationsstelle insbesondere Beratung bei der Entwicklung von Strategien zur Gewinnung von männlichen Fachkräften und zur Gewinnung von bzw. zum Umgang mit Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern. Darüber hinaus wurden Fortbildungen bzw. Fortbildungsmaterialien zu den Themen „Gender in der Frühpädagogik“ sowie „Sexualpädagogik“ und „Generalverdacht gegenüber Männern“ angefragt.

#### Herausforderungen

In den Gesprächen und Interviews mit der Koordinationsstelle stellte sich heraus, dass einige Projekte des Schwerpunkts 3 bei der Programmumsetzung vor verschiedenen Herausforderungen standen. Einige dieser Hürden – die fehlende Partizipation bei der Interessenbekundung und Antragstellung und die Unklarheit über Tätigkeitsbereiche – betrafen auch Projekte in den beiden anderen Schwerpunkten. Dazu kamen bei den Einrichtungen des Schwerpunkts 3 spezifische Herausforderungen wie die vielfältigen Anforderungen, die an sie gestellt wurden, sowie Vorbehalte gegen Personengruppen, die sie gezielt ansprechen sollten.

---

<sup>8</sup> Die Koordinationsstelle führte während ihrer Vorort-Besuche 35 (Reflexions-)Gespräche bzw. themenfokussierte Face-to-Face-Interviews mit den beteiligten Praxismentorinnen und Praxismentoren sowie Leitungen und darüber hinaus 17 Gruppeninterviews mit Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern, 15 Gruppeninterviews mit angehenden frühpädagogischen Fachkräften sowie drei Interviews mit Fachschullehrkräften. Diese Gespräche und Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.



## Schwieriger Projektbeginn durch fehlende Partizipation

In der Regel haben Trägerverantwortliche oder Leitungen die Interessenbekundung und Antragstellung zur Teilnahme am Bundesprogramm „Lernort Praxis“ verfasst, ohne die Einrichtungsteams einzubeziehen. So zeigte sich beim ersten Vorort-Besuch, dass ein großer Teil der Leitungen und -Teams mit der Transparenz und Kommunikation der Programmbeteiligung unzufrieden war und diese in erster Linie als zusätzliche Anforderung wahrgenommen wurde, für deren Bewältigung keine bzw. nur ungenügende (Zeit-)Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden.

## Unklarheit über die Tätigkeitsbereiche der Praxismentorinnen und Praxismentoren

Die meisten Praxismentorinnen und Praxismentoren waren noch mit einer anderen Funktion bzw. in einer anderen Berufsrolle in den Einrichtungen beschäftigt (z. B. Erzieherin bzw. Erzieher, Fachberatung, Leitungen). Dies führte zu Beginn des Projekts vielfach zur Vermischung der Tätigkeitsbereiche, und es fiel den Praxismentorinnen und Praxismentoren zunächst schwer, Prioritäten zu setzen.

## Hohe Belastung aufgrund vielfältiger Anforderungen

Da die Projekte auch mit Inhalten und Transferaufgaben der anderen beiden Schwerpunkte beschäftigt waren, geriet die Bearbeitung und Umsetzung der Ziele des Schwerpunkts 3 immer wieder in den Hintergrund. Die Projekte nahmen – neben den Anforderungen an alle „Lernort Praxis“-Projekte (z. B. Berichterstattung und Arbeitskreise) – zusätzlich an der formativen Evaluation und Prozessbegleitung der Koordinierungsstelle teil. Einerseits waren die Praxismentorinnen und Praxismentoren sehr dankbar für die zusätzliche Begleitung durch die Koordinationsstelle und den inhaltlichen Input zu Gender- und Diversitätsthemen. Andererseits erlebten sie gerade zu Beginn des Programms die vielfältigen Anforderungen auch als Belastung.

## Vermutete und tatsächlich vorhandene Vorbehalte

Grundsätzlich standen Einrichtungen des Schwerpunkts 3 einer Öffnung hin zu mehr Vielfalt der Fachkräfte von Beginn an sehr positiv gegenüber. Dies zeigte sich u. a. darin, dass der Anteil bisher unterrepräsentierter Personengruppen in diesen Einrichtungen von Beginn an höher lag als bei den Einrichtungen der beiden anderen Schwerpunkte. Allerdings wurden in den Interviews mit der Koordinationsstelle zum Teil überraschend stereotype und/oder kulturalisierende Vorbehalte geäußert, bspw. gegenüber männlichen (angehenden) Fachkräften oder (angehenden) Fachkräften mit Migrationshintergrund. Einige Praxismentorinnen und Praxismentoren berichteten zudem in den Reflexionsgesprächen mit der Koordinationsstelle, dass sie viele Vorbehalte und Stereotype in der Praxis beobachtet hätten. Aufgrund fehlender Ressourcen hätten sie ihren Ansprüchen, die sie mit einem gender- und diversitätsbewussten Lernort Praxis verknüpfen, allerdings nicht immer gerecht werden können.

## Strategien zur Erschließung und Bindung bisher unterrepräsentierter Personengruppen

Strategien zur Gewinnung von im Programm bisher als unterrepräsentiert definierten Personengruppen zu entwickeln, ist nicht einfach: Einerseits können strukturelle und andererseits individuelle Barrieren den Zugang und Verbleib dieser Personengruppen erschweren.

Unter **individuelle Zugangsbarrieren und Verbleibhindernissen** werden abwehrende und stereotypisierende bzw. kulturalisierende Einstellungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kindertageseinrichtungen und der Eltern gefasst (z. B. Neid und Konkurrenzängste, rigide und stereotype Geschlechterbilder, rassistische Vorurteile, pauschale Verdächtigungen gegenüber Männern, Anzweiflung beruflicher Kompetenz, Unterstellung fehlender deutscher Sprachkompetenz, Unterstellung traditioneller Einstellungen und Verhaltensweisen).

Als **strukturelle Zugangsbarrieren und Verbleibhindernisse** kann für die Gruppe der **Männer** die historisch gewachsene Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern und die damit im Zusammenhang stehende eindeutige Erziehungsverantwortung aufseiten der Frauen hervorgehoben werden. Basierend darauf hat sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts ein vergeschlechtlichtes Arbeitsfeld „Kindertageseinrichtung“ entwickelt,<sup>9</sup> welches – trotz gegenläufiger Bemühungen bspw. im Rahmen der Bundesinitiative „MEHR Männer in Kitas“ – bis in die heutige Zeit nach innen und außen hin weiblich konnotiert ist.

Für einen Teil der betroffenen Personen mit einem sogenannten **Migrationshintergrund**<sup>10</sup> sind insbesondere die Nicht-Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsabschlüssen und die erforderliche Note „Drei“ im Fach Deutsch strukturelle Zugangs- und Verbleibbarrieren. Darüber hinaus ist das Erfordernis der Religionszugehörigkeit in christlichen Tendenzbetrieben, insbesondere katholischen Einrichtungen, für Fachkräfte ohne christlichen Religionshintergrund eine kaum zu überwindende strukturelle Zugangsbarriere. So ist es für angehende frühpädagogische Fachkräfte zwar möglich, ein (Anerkennungs-) Praktikum oder auch eine Teilzeitausbildung z. B. bei katholischen Trägern zu absolvieren, aber laut katholischer Bischofskonferenz können sie dort anschließend nur im Ausnahmefall und nach Einzelfallprüfung als frühpädagogische Fachkraft oder gar Leitung arbeiten.<sup>11</sup>

Die länderspezifisch sehr unterschiedlichen Zulassungs- und Rahmenbedingungen sind für den **Quereinstieg** eine strukturelle Zugangsbarriere. Hier sind bspw. die Unterschiede in der Anrechnung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern auf den Personalschlüssel, fehlende Praxisstellen (z. B. in Berlin) oder fehlende fachschulische Ausbildungsangebote (z. B. in Niedersachsen) zu nennen. Denn gerade im ersten Ausbildungsjahr gilt für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, dass eine gute Anleitung unverzichtbar ist. Sie ist aber keine Regelauf-

9 vgl. insbesondere Rabe-Kleberg (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim, Basel

10 Die Begriffe „Migrationsgeschichte“ oder „Migrationshintergrund“ heben im deutschsprachigen Diskurs den Einfluss der Migration auf die Lebenssituation in der deutschen Mehrheitsgesellschaft hervor. Die Begriffe bergen jedoch die Gefahr der Fremdzuschreibung oder der Stereotypisierung bestimmter Personengruppen. Des Weiteren sind mit den Begriffen oftmals Abwertungen und Diskriminierungen verbunden. Aufgrund des Mangels an besseren Alternativen wird an dieser Stelle von einem sogenannten Migrationshintergrund gesprochen.

11 vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2014): Das katholische Profil caritativer Dienste und Einrichtungen in der pluralen Gesellschaft. Bonn

gabe von Kindertageseinrichtungen, sondern eine zusätzliche Aufgabe, die zu diesem Zeitpunkt z. B. in Berlin nicht bezahlt wurde.

Während die strukturellen Zugangs- und Verbleibhindernisse die Reichweite der Projektarbeit einer Praxismentorin bzw. eines Praxismentors übertreffen, befassten sich die Kindertageseinrichtungen des Schwerpunkts 3 mit den hier beschriebenen individuellen Zugangs- und Verbleibhindernissen. Die Bearbeitung dieser Zugangs- und Verbleibhindernisse ist jedoch sehr anspruchsvoll, und es fehlt häufig ein ressourcenorientierter Blick. So übernehmen Fachkräfte bzw. angehende Fachkräfte mit einem sogenannten Migrationshintergrund bspw. häufig die Rolle eines Kulturvermittlers, jedoch ohne entsprechende Wahrnehmung oder Wertschätzung. Stattdessen – so auch die Erfahrung im Bundesprogramm „Lernort Praxis“ – werden häufig vermeintlich negative Konsequenzen eines nicht perfekten Sprach- und Schriftdeutchs thematisiert.

### Austauschtreffen im Schwerpunkt 3: Öffnung hin zu mehr Vielfalt der Fachkräfte

Um den beschriebenen Herausforderungen zu begegnen und auf Wunsch der Praxismentorinnen und Praxismentoren hat die Koordinationsstelle in der zweiten Hälfte der Projektlaufzeit drei vorher nicht geplante Austauschtreffen im Schwerpunkt 3 organisiert. Im Zentrum standen insbesondere

- Strategien zur Entwicklung einer diversitätsbewussten Öffnung,
- Strategien zur Entwicklung einer Anerkennungs- und Willkommenskultur und
- Strategien zur Entwicklung der folgenden Haltung:
  - Wir sind offen für Vielfalt,
  - wir wünschen uns noch mehr Vielfalt,
  - wir zeigen unsere Vielfalt.

Darüber hinaus wurden Anregungen und gute Beispiele ausgetauscht, mit denen sich Träger und Einrichtungen für umworbene Zielgruppen attraktiv machen können, z. B. Flyer, Websites und weitere Öffentlichkeitsmaterialien, Teilnahme an Berufsmessen, Boys Days oder Tage der offenen Tür, sowie durch das Angebot von Praktikumsstellen und Freiwilligem Sozialem Jahr (FSJ). Die „Etablierung einer Anerkennungs- und Willkommenskultur“ wurde von vielen Einrichtungen als erfolgversprechende Strategie zur Gewinnung und Bindung von im Programm als bisher unterrepräsentiert definierten Personengruppen eingeschätzt, weshalb sie sich diesem Ziel im letzten Drittel des Projektverlaufs verstärkt widmeten.<sup>12</sup> Die Erfahrungen

<sup>12</sup> vgl. dazu Arbeitskreis 4 im Weiterbildungscurriculum „Den Lernort Praxis entwickeln“, abrufbar unter <http://www.fruehe-chancen.de/qualitaet/aktuelle-bundesprogramme/lernort-praxis/weiterbildungscurriculum/>

im Bundesprogramm haben darüber hinaus gezeigt, dass die Sichtbarkeit und Präsenz von im Programm als unterrepräsentiert definierten Personengruppen in den beteiligten Einrichtungen dazu geführt hat, dass diese schließlich dafür bekannt waren, ein besonderes Interesse an diesen Personengruppen zu haben.

## Verstetigung

Das Modul „Gender und Diversity“ wurde von den Teilnehmenden der 15 Arbeitskreise auf einer Skala von 1=gar nicht gut bis 5=sehr gut mit einem Durchschnittswert von 4,11 bewertet und bildet nun das vierte Modul im Weiterbildungscurriculum „Den Lernort Praxis entwickeln“ (vgl. Kapitel 6). Damit steht es nun allen Interessierten zur Verfügung und bildet einen wichtigen Grundstein für die Verstetigung der Programminhalte.

Beim dritten Vorort-Besuch und in den abschließenden Austauschtreffen des Schwerpunkts 3 bewerteten die Praxismentorinnen und Praxismentoren sowie die Leitungen der elf Träger den Projektverlauf sehr positiv. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten wurde der Projektaufwand zwar als sehr hoch, aber der Projektverlauf auch als sehr lohnend und erfolgreich eingeschätzt. Dies galt teilweise für die Auseinandersetzung mit Thematisierung von Gender und Diversität, aber insbesondere für die neu erarbeitete Bedeutung der Einrichtung als Ausbildungsort und die reichhaltig ermöglichten Reflexionen und Strategieentwicklungen auf den Austauschtreffen des Schwerpunkts 3.

Darüber hinaus erhalten zwei Träger im Anschluss an das Bundesprogramm die Funktionsstelle der Praxismentorin bzw. des Praxismentors, und die fünf Berliner Träger des Schwerpunkts 3 treffen sich weiterhin zum inhaltlichen Austausch.

# 5.

## Blick in die Praxis

Durch das Bundesprogramm „Lernort Praxis“ wurden in den Kitas vielfältige Veränderungen angestoßen.

### Kita Biesdorfer Zwergenhaus in Berlin:

- Seitdem die Kita an „Lernort Praxis“ teilnimmt, ist sie bei den Schulen bekannter geworden und **wird öfter als Ausbildungsort nachgefragt**.
- Die Ausbildungskonzeption ist ein **detaillierter Handlungsleitfaden** für die Praxiszeit der angehenden frühpädagogischen Fachkräfte in der Kita. Sie hilft dabei, die Aufgaben besser zu bearbeiten und zu reflektieren. Außerdem werden **Lernerfolge sichtbarer** und Kita und Schule können Vorgaben für die Praxisphase einfacher abgleichen.
- Die verstärkte Zusammenarbeit zwischen der Kita und den Schulen hilft dabei, die **theoretischen und praktischen Teile der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher besser abzustimmen**.

### Kita Regenbogenland in Salzgitter:

- In Zusammenarbeit mit den angehenden frühpädagogischen Fachkräften werden Praxismappen erstellt, die die Lernfortschritte dokumentieren. Außerdem erhalten alle am Anfang einen Leitfaden mit Informationen zur Kita, den Erwartungen und Regeln. Dadurch wird die **Arbeit der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter transparenter**.
- Die Kita bezieht die angehenden frühpädagogischen Fachkräfte auch in die Studientage und Dienstberatungen ein. Sie fühlen sich **mehr wertgeschätzt** und umgekehrt profitiert das Leitungsteam von der Sichtweise der angehenden frühpädagogischen Fachkräfte.
- Studientage zu Themen wie „Gender“ haben das ganze **Team sensibilisiert**.
- Die Kita hat sich verstärkt um unterrepräsentierte Personengruppen bemüht. Das hat sich gelohnt: Der Einsatz für eine bessere Praxisausbildung und eine **größere Vielfalt in der Kita** haben sich herumgesprochen, auch unter Müttern und Vätern mit Migrationshintergrund. Diese kommen in die Kita und fragen nach Möglichkeiten der Qualifizierung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher.

### Evangelische Kindertagesstätte Ewersbach in Dietzhöhlztal:

- I Durch das zusätzliche Stundenkontingent im Rahmen des Bundesprogramms konnten sowohl die Praxismentorin als auch die Praxisanleiterinnen eine **Zusatzqualifikation zur Ausbildungsbeauftragten** absolvieren. Dies hat sie im Umgang mit angehenden frühpädagogischen Fachkräften sicherer gemacht.
- I Die angehenden frühpädagogischen Fachkräfte wissen das zu schätzen: Insbesondere, dass sie in der Praxisanleiterin eine **feste Ansprechperson haben, die regelmäßig professionelle Anleitungsgespräche mit ihnen führt, sie ernst nimmt und viel Zeit in sie investiert**.
- I Durch die **Protokollierung der Anleitungsgespräche** werden Vereinbarungen und offene Fragen nachgehalten. Die Entwicklung der angehenden pädagogischen Fachkräfte kann so besser unterstützt werden.

Weitere Einblicke in die Praxis bieten die Kita-Porträts auf dem Onlineportal:

<http://www.fruehe-chancen.de/qualitaet/aktuelle-bundesprogramme/lernort-praxis/aus-der-praxis/>

## Erfolgsfaktoren aus der Praxis

### I Praxisanleitung im Konzept verankern

Kitas können gute Praxisanleitung nicht von einem auf den anderen Tag umsetzen. Sie muss **im Team entwickelt werden** und im Konzept verankert werden. Die Einrichtungen im Bundesprogramm „Lernort Praxis“ haben sich mit Unterstützung der Praxismentorinnen und Praxismentoren dahin auf den Weg gemacht.

### I Handlungsleitfäden erstellen

**Transparenz** und **routinierte Abläufe** sind die Grundlage für eine gute Praxisanleitung. Handlungsleitfäden setzen Standards und geben auch neuen Kolleginnen und Kollegen Orientierung. Für angehende frühpädagogische Fachkräfte ist es hilfreich, wenn sie wissen, was das Kita-Team von ihnen erwartet. Viele Kitas haben z. B. einen Anleitungsfaden erstellt, der Schritt für Schritt alle Fragen zum Thema beantwortet.

### I Feste Zeiten einplanen

Damit genügend Raum für Fragen und Feedback entsteht, sollte die Praxisanleitung feste Zeiten für Gespräche einplanen. So hat z. B. die Kita Kinderarche in Leipzig **Reflexionsgespräche im Dienstplan verankert** und die Zeiten dafür geblockt.

### I Vielfalt bewusst machen

Eine diversitätssensible Praxisanleitung bedeutet, **sich der Unterschiede bewusst zu sein und darauf einzugehen**. So werden die angehenden frühpädagogischen Fachkräfte bestärkt, nach ihrer Ausbildung in dem Tätigkeitsfeld zu bleiben. Die (besonderen) Anforderungen in der Anleitung heterogener Personengruppen bestehen einerseits darin, Differenz nicht unnötigerweise zuzuschreiben bzw. durch Stereotype, Vorurteile oder gar diskriminierende Äuße-

rungen herzustellen. Andererseits besteht die Anforderung in der Fähigkeit, Differenzen wahrzunehmen (z. B. in Bezug auf den „Generalverdacht“ gegenüber Männern in Kitas, während bei Frauen eher eine pauschale „Unschuldsvermutung“ gilt).

### I Netzwerkarbeit intensivieren

Um mehr **unterrepräsentierte Personengruppen für den Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers zu gewinnen**, müssen Kitas und Träger Netzwerkarbeit betreiben. Dazu gehört z. B. in Schulen zu gehen und den Beruf vorzustellen oder Kontakte zu Organisationen zu knüpfen, die bereits mit den Zielgruppen arbeiten. Die Träger im Schwerpunkt 3 haben z. B. am jährlich stattfindenden Boys Day teilgenommen, bei dem männliche Schüler in die Einrichtung kommen, um dort erste Praxiserfahrungen zu sammeln und sich über den Erzieherberuf zu informieren.

### I Gezielte Öffentlichkeitsarbeit betreiben

Öffentlichkeitsarbeit kann das **Qualitätsbewusstsein nach innen ins Team und nach außen an Eltern, potenzielle Praktikantinnen und Praktikanten oder den Lernort Schule tragen**. Um das ganze Team einzubinden, veranstalten die Kitas der Stiftung Finkenau in Hamburg Workshops und geben Leitfäden für eine gute Anleitung an das Team weiter. Um das Bild der qualitätsbewussten Kita in der Öffentlichkeit zu stärken, verfügen die Kitas über eine Internetseite und Informationsflyer für Eltern sowie angehende frühpädagogische Fachkräfte.

Öffentlichkeitsarbeit lässt sich auch nutzen, um **bisher unterrepräsentierte Personengruppen anzusprechen**. Dazu sollte herausgestellt werden, was den Beruf attraktiv für die verschiedenen Zielgruppen macht. Es sollte außerdem darauf geachtet werden, dass der Wunsch nach Vielfalt auch auf Bildern (bspw. Vielfalt im Team) sichtbar wird.

## 6. Das Curriculum „Den Lernort Praxis entwickeln“

Eine gelungene Ausbildungssituation am Lernort Praxis setzt voraus, dass die Einrichtung über ein angemessenes Selbstverständnis als Ausbildungsort verfügt. Dieses Selbstverständnis drückt sich im professionellen Handeln der beteiligten Fachkräfte und in der Zusammenarbeit der Einrichtung mit den ausbildungsverantwortlichen Hoch- bzw. Fachschulen aus. Der Auftrag der neu geschaffenen Stelle der Praxismentorin bzw. des Praxismentors war es, die für einen funktionierenden Lernort Praxis notwendige Qualitätsentwicklung in den Teams anzustoßen und zu begleiten. Um die Praxismentorinnen und Praxismentoren in ihrem Auftrag zu unterstützen, wurde ein Weiterbildungscurriculum durch PädQUIS in Kooperation mit der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ entwickelt und implementiert.

Alle Veränderungen der am Lernort Praxis bestehenden Strukturen und Prozesse bedürfen der Unterstützung und der Abstimmung mit der Einrichtungsleitung. Praxismentorinnen und Praxismentoren bildeten daher mit Leitungskräften ein Tandem bei der Qualifizierung. Die gemeinsame Weiterbildung erfolgte in zehn eintägigen Arbeitskreistreffen in Abständen von jeweils ca. acht Wochen. An jedem dieser zehn Arbeitskreistreffen nahmen durchschnittlich zehn Tandems als feste Gruppe teil.<sup>13</sup> Insgesamt gab es 15 regionale Arbeitskreise. Die Qualifizierung war darauf ausgerichtet, die Praxismentorin bzw. den Praxismentor zusammen mit der Leitung als Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren weiterzubilden, damit sie gemeinsam ihren Lernort Praxis entwickeln. Sogenannte Transferaufgaben unterstützten diesen Prozess, der zwischen zwei Arbeitskreistreffen erfolgte. So wurden die Akteure, die nicht an den Arbeitskreisen teilnahmen, aktiv in die Weiterqualifizierung einbezogen.

Das Weiterbildungscurriculum entstand prozessbegleitend und wurde nach der Pilotphase überarbeitet. Entstanden ist ein Curriculum, das jede interessierte Kindertageseinrichtung auf dem Weg zum entwickelten Lernort Praxis begleiten kann. Allerdings müssen dafür zusätzliche Ressourcen struktureller oder personeller Art zur Verfügung gestellt werden. Im Bundesprogramm „Lernort Praxis“ war dies die Praxismentorin bzw. der Praxismentor. Diese Aufgaben könnten aber auch von einer anderen Person übernommen werden, z. B. von der Einrichtungsleitung, von Praxisanleiterinnen bzw. Praxisanleitern oder externen Fachberaterinnen bzw. Fachberatern. Diese Personen könnten mit dem Weiterbildungscurriculum qualifiziert und dazu befähigt werden, ihre Multiplikatorenrolle professionell wahrzunehmen.

---

<sup>13</sup> In Projekten mit Verbundeinrichtungen bildete die Praxismentorin bzw. der Praxismentor mit jeder Leitung jeweils ein Tandem.



## Das Weiterbildungscurriculum

In seiner überarbeiteten Form umfasst das Weiterbildungscurriculum acht Arbeitskreistreffen. Die Inhalte des Curriculums gliedern sich in vier Module, die sich wie folgt auf die acht Arbeitskreise verteilen:

Tabelle 2: Struktur und Inhalte des Weiterbildungscurriculums

Arbeitskreistreffen 1	Arbeitskreistreffen 2	Arbeitskreistreffen 3	Arbeitskreistreffen 4
<p><b>Einführung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kennenlernen</li> <li>■ Kompetenzeinschätzung der Teilnehmenden</li> <li>■ Erwartungen an die Weiterbildung</li> <li>■ Ziele und Aufbau der Weiterbildung</li> </ul> <p><b>Modul 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Das Setting Lernort Praxis – Vision und Handlungsfelder</li> <li>■ Rolle, Rollenselbstverständnis der Akteure am Lernort Praxis</li> <li>■ Gestaltung des Transfers</li> </ul>	<p><b>Modul 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Qualitätsentwicklung – von der Selbsteinschätzung zur Veränderung am Lernort Praxis</li> <li>■ Qualitätssicherung am Lernort Praxis: die Ausbildungskonzeption</li> <li>■ Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>	<p><b>Modul 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ausbildung pädagogischer Fachkräfte</li> <li>■ Verzahnung der Lernorte Schule und Praxis</li> <li>■ Lernortkooperation</li> </ul>	<p><b>Modul 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Thematischer Einstieg „Gender und Diversity“</li> <li>■ Zwischen Differenzfixiertheit und Differenzblindheit</li> <li>■ Willkommens- und Anerkennungskultur</li> <li>■ Gender und Diversity in der Alltagspraxis</li> </ul>
Arbeitskreistreffen 5	Arbeitskreistreffen 6	Arbeitskreistreffen 7	Arbeitskreistreffen 8
<p><b>Zwischenbilanz</b></p> <p><b>Modul 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Praxisanleitung konkret – Bewerbungsverfahren</li> <li>■ Erwerb professioneller Handlungskompetenz als Ziel in der Ausbildung/im Studium</li> <li>■ Praxisanleitung konkret</li> <li>■ Erstgespräch und Einarbeitung angehender (früh-)pädagogischer Fachkräfte</li> </ul>	<p><b>Modul 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Praxisanleitung konkret – systematische Planung der praktischen Ausbildungsphase (Lernsituationen, individueller Ausbildungsplan, Dokumentation)</li> <li>■ Praxisanleitung konkret – Begleitung der praktischen Ausbildung (Beobachtung, Anleitungs- und Reflexionsgespräch)</li> </ul>	<p><b>Modul 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kollegiale Beratung im Rahmen der Praxisanleitung</li> <li>■ Konfliktmanagement/ Konfliktgespräche</li> <li>■ Praxisanleitung konkret – Bewertung und Beurteilung</li> <li>■ Praxisanleitung konkret – Abschluss der praktischen Ausbildungsphase</li> </ul> <p><b>Modul 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Evaluation der praktischen Ausbildungsphase</li> </ul>	<p><b>Modul 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lernortkooperation, Analyse des eigenen Netzwerks und Zukunftsperspektiven</li> </ul> <p><b>Abschluss</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Abgabe Praxisaufgabe</li> <li>■ „Markt der Möglichkeiten“</li> <li>■ Reflexion der Kompetenzentwicklung</li> <li>■ Gesamtfeedback</li> <li>■ Feierlicher Abschluss</li> </ul>

Pro Arbeitskreistreffen werden maximal zwei Module bearbeitet. Die Reihenfolge der Arbeitskreise ist so gegliedert, dass die Inhalte sowie die Transferaufgaben aufeinander aufbauen und damit eine systematische und schrittweise (Weiter-)Entwicklung des Lernorts Praxis erfolgen kann. Der interne Aufbau jeder der acht Arbeitskreise folgt der gleichen didaktischen Systematik mit folgenden Schritten:

- Erarbeitung der Modulinhalte
- Fachlicher Austausch und kollegiale Beratung
- Transfer und Reflexion im Team (durch Transferaufgaben)
- Reflexion über den Transfer ins Team (Feedbackschleife)
- Reflexion über aktuelle Prozesse und Themen am Lernort Praxis

Die Weiterbildungsmaterialien für jedes der acht Arbeitskreistreffen setzen sich aus folgenden Dokumenten zusammen: **Planungsschemata**, die den „Fahrplan“ eines Arbeitskreistreffens darstellen, **Präsentationen**, **Arbeitsblätter** mit klaren Aufgabenstellungen für die Bearbeitung im Arbeitskreistreffen und **Methodenblätter**, in denen konkrete Moderationsmethoden beschrieben werden, die zu bearbeitende Thematiken auf interessante Weise aufschließen, **Info-Blätter** mit wichtigen Informationen, **Transferaufgaben**, die in den Phasen zwischen zwei Arbeitskreistreffen bearbeitet werden, sowie **Checklisten** für die Selbstevaluation.

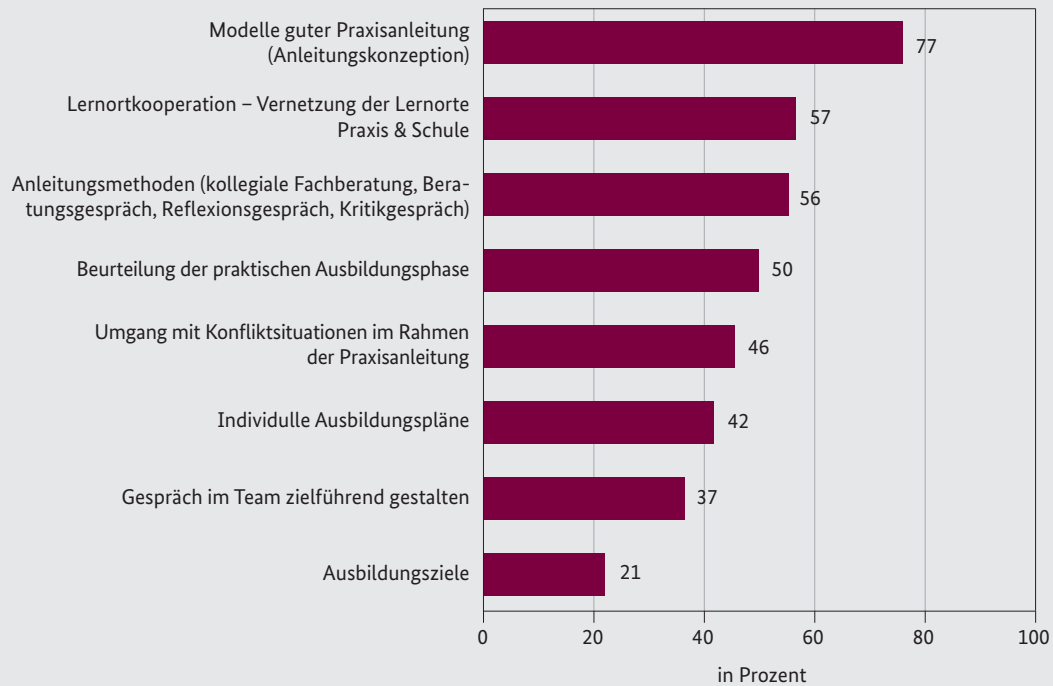
## Formative Evaluation

Die Entwicklung und Überarbeitung des Weiterbildungscurriculums erfolgte unter Einbezug der Ergebnisse der formativen Evaluation. Diese bestand aus drei Komponenten, die allen Teilnehmenden sowie den Kursleitungen umfassende Möglichkeiten für Feedback und Verbesserungsvorschläge gaben: der Abfrage des Fortbildungsbedarfs, der laufenden formativen Evaluation sowie der abschließenden Bewertung der Weiterbildung.

### Abfrage des Fortbildungsbedarfs

Um die Akzeptanz sowie die Nachhaltigkeit der Weiterbildung im Feld zu stützen, wurden ihre Inhalte am Bedarf aus der Praxis ausgerichtet. Dazu wurden alle Teilnehmenden nach inhaltlichen Wünschen an die Weiterbildung und nach Fortbildungsbedarf befragt. Interesse hatten die Teilnehmenden insbesondere an Anleitungskonzeptionen und Anleitungsmethoden, an der Beurteilung der praktischen Ausbildungsphase und der Lernortkooperation (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12: Fortbildungswünsche der Teilnehmenden (Mehrfachantworten möglich)



Quelle: PädQUIS gGmbH; N = 137

## Laufende formative Evaluation

Um eine programmbegleitende Entwicklung des Curriculums zu ermöglichen und dessen Implementierung zu überprüfen, wurden die einzelnen Arbeitskreistreffen von den Teilnehmenden sowie den Kursleitungen evaluiert. Die Ergebnisse flossen in die strukturelle und inhaltliche Planung des nächsten Arbeitskreistreffens sowie in die Überarbeitung des gesamten Weiterbildungscurriculums ein. Die Fragen bezogen sich (a) direkt auf die Bewertung des Arbeitskreistreffens und die dort vermittelten Inhalte und (b) auf den Transfer der Inhalte des Weiterbildungscurriculums in die Einrichtungen. In offenen Fragen konnten Verbesserungsvorschläge formuliert werden. Am Ende der jeweiligen Fragebögen wurden die Befragten gebeten, auf einer fünfstufigen Ratingskala mit Smilies anzugeben, mit welchem Gefühl sie aus dem Arbeitskreistreffen gingen (Skala von 1=negativ bis 5=positiv). Dabei lagen die Durchschnittswerte aller zehn Arbeitskreistreffen zwischen 3,8 und 4,2.

## Abschließende Bewertung der Weiterbildung

Nach Abschluss des letzten Arbeitskreistreffens wurden die Teilnehmenden gebeten, die gesamte Weiterbildung rückblickend unter verschiedenen Gesichtspunkten zu bewerten. Beide Tandempartner schätzten ihre Teilnahme an der Weiterbildung sowohl für die Entwicklung der Praxisanleitung als auch für ihre persönliche Entwicklung als lohnenswert ein und würden die Weiterbildung auch anderen Personen empfehlen. Außerdem äußerten die Befragten Interesse an weiteren Angeboten für die Entwicklung der Praxisanleitung bzw. des Lernorts Praxis.

Neben der formativen Evaluation konnten Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter im Rahmen der summativen Evaluation ein abschließendes Feedback zum Bundesprogramm „Lernort Praxis“ abgeben und die Qualität der Praxisausbildung anhand verschiedener Bereiche rückblickend vor Beginn des Bundesprogramms sowie nach Ende des Bundesprogramms einschätzen. Die Ergebnisse deuten auf ein Gelingen der Multiplikatorenrolle des Tandems aus Leitung und Praxismentorin bzw. Praxismentor hin: Die Qualität am Lernort Praxis in den Bereichen „Verständnis der Einrichtung als Ausbildungsort“, „Qualität der Praxisanleitung“, „Kooperation mit dem Lernort Schule“ und „Umgang mit Diversität“ hat im Verlauf des Bundesprogramms deutlich zugenommen.

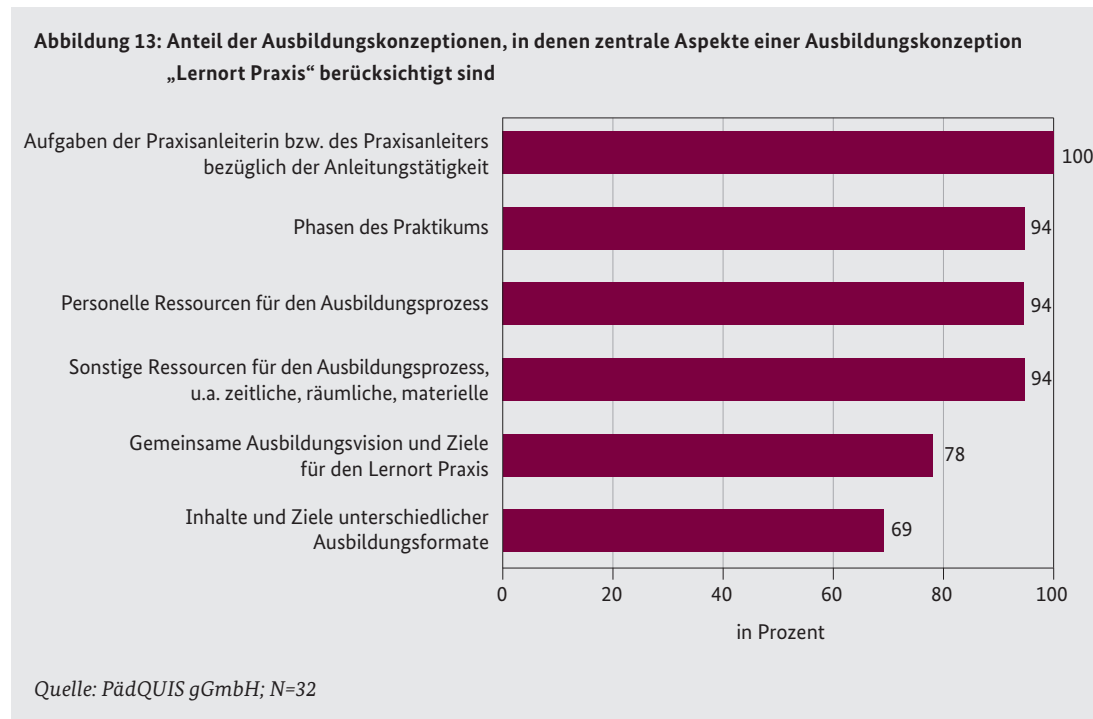
## Ausbildungskonzeptionen für den Lernort Praxis

Die Praxismentorinnen und Praxismentoren hatten die Aufgabe, die Entwicklung des Lernorts Praxis in den von ihnen betreuten Kindertageseinrichtungen nicht nur anzustoßen und zu begleiten, sondern zusammen mit dem Team auch schriftlich in einer Ausbildungskonzeption zu verankern. Das oben beschriebene Weiterbildungscurriculum enthielt hierfür wichtige Orientierungshilfen. Mit einer Inhaltsanalyse der Ausbildungskonzeptionen wurde überprüft, inwieweit zentrale Aspekte des Weiterbildungscurriculums Eingang gefunden hatten:<sup>14</sup>

- I Gemeinsame Ausbildungsvision und Ziele für den Lernort Praxis:** Beschreibung der übergeordneten Ziele und Visionen, v. a. in Bezug auf die Begleitung von angehenden frühpädagogischen Fachkräften in der Einrichtung.
- I Personelle Ressourcen für den Ausbildungsprozess:** Thematisierung der Rolle der Praxisanleiterin bzw. des Praxisanleiters mit ihren bzw. seinen jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgaben im Anleitungsprozess sowie der dafür benötigten Qualifikation.
- I Sonstige Ressourcen für den Ausbildungsprozess:** Beschreibung von Ressourcen in Bezug auf die eingeplante Zeit für Reflexionsgespräche und die dafür zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten sowie das bereitgestellte Material für die angehenden frühpädagogischen Fachkräfte.
- I Inhalte und Ziele unterschiedlicher Ausbildungsformate:** Erwähnung von unterschiedlichen Praktikumsarten und Ausbildungsformaten sowie der damit einhergehenden unterschiedlichen Ausbildungsziele.
- I Aufgaben der Praxisanleiterin bzw. des Praxisanleiters bezüglich der Anleitungstätigkeit:** Darstellung der Rolle der Praxisanleiterin bzw. des Praxisanleiters und der daraus resultierenden Tätigkeiten im Rahmen der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte.
- I Phasen des Praktikums:** Beschreibung der Einteilung der Praktika in unterschiedliche Phasen und Abschnitte.

<sup>14</sup> Zu diesem Zweck wurde eine Zufallsstichprobe von 32 Konzeptionen (knapp die Hälfte aller Konzeptionen) für die Analyse ausgewählt.

Abbildung 13 stellt dar, in wieviel Prozent der Ausbildungskonzeptionen die genannten Kategorien hinreichend differenziert beschrieben waren.



In allen analysierten Ausbildungskonzeptionen finden sich Ausführungen zur Rolle der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter im Rahmen der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu den daraus resultierenden Tätigkeiten. Erläuterungen zu den dafür benötigten personellen und strukturellen Ressourcen sowie zu unterschiedlichen Phasen der praktischen Ausbildung finden sich in 94 Prozent der Ausbildungskonzeptionen. In 78 Prozent der Ausbildungskonzeptionen werden gemeinsame Ausbildungsvisionen und Ziele für den Lernort Praxis dargestellt. Damit sind zentrale Aspekte des Weiterbildungscurriculums in die Ausbildungskonzeptionen aufgenommen worden.

Eine Ausnahme bildet die Kategorie „Inhalte und Ziele unterschiedlicher Ausbildungsformate“: Sie findet sich nur in 69 Prozent der Ausbildungskonzeptionen. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass nicht alle Einrichtungen es mit unterschiedlichen Ausbildungsformaten zu tun hatten.

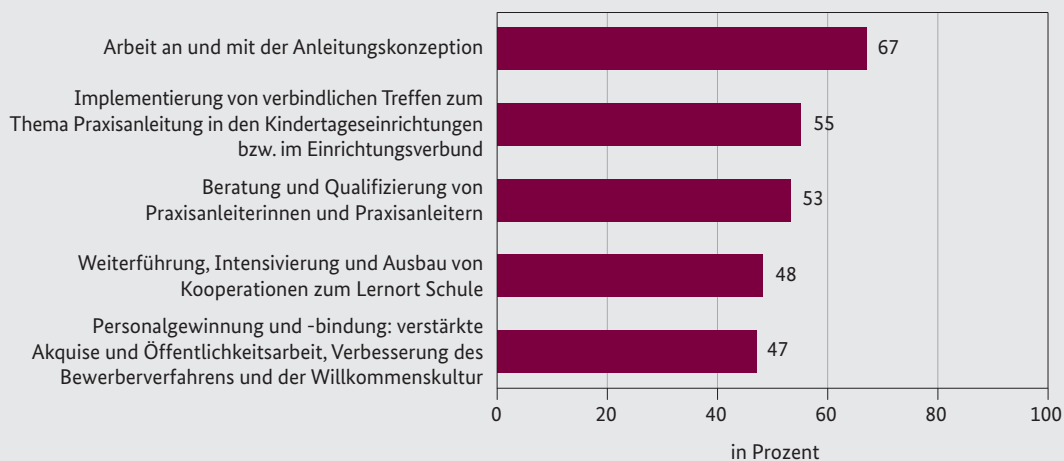
# 7.

## Perspektiven nach dem Ende des Bundesprogramms

### Verstetigung der Programminhalte

Im Abschluss-Monitoring zum Bundesprogramm „Lernort Praxis“ wurden die Projekte gefragt, welche Programminhalte sie weiterführen werden. Zwei Drittel der Projekte wollen weiterhin mit und an der Anleitungskonzeption arbeiten, knapp die Hälfte möchte verbindliche Treffen zum Thema Praxisanleitung implementieren, Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter beraten und qualifizieren, die Kooperation mit dem Lernort Schule weiterentwickeln und die Personalgewinnung und -bindung verbessern (vgl. Abbildung 14). Somit werden wesentliche Programminhalte voraussichtlich auch nach dem Ende des Bundesprogramms in den Kindertageseinrichtungen weiterbearbeitet.

Abbildung 14: Aktivitäten, die nach Beendigung des Programms „Lernort Praxis“ in den beteiligten Einrichtungen weitergeführt werden (Freitext-Eingabe, geclustert)



Quelle: Monitoring-Befragung; N=73

Die Qualifizierung im Bereich Praxisanleitung und Anleitungskonzeptionen wird auch weiterhin ein Arbeitsschwerpunkt bleiben: 64 Prozent der Projekte möchten Tätigkeiten in diesem Arbeitsbereich in gleichem Umfang oder intensiver als bisher fortführen bzw. weiterentwickeln.

Für die Weiterführung der übergeordneten, koordinierenden Ausbildungsaufgaben planen 23 Projektträger, nach Beendigung des Bundesprogramms extra hierfür ausgewiesene Stellenanteile zu finanzieren. Die Stellenanteile variieren dabei von einer bis zehn Stunden (15 Projekte) bis hin zu 30 bis 40 Stunden (3 Projekte). Bis auf einen Einrichtungsverbund geben alle Projekte

an, dass die bisherige Praxismentorin bzw. der bisherige Praxismentor diese Stellenanteile erhalten und somit weiter hauptverantwortlich für die Praxisanleitung sein wird.

## Ausblick

Qualifizierte Fachkräfte bilden das Fundament für gute Qualität in der Kindertagesbetreuung. Daher nimmt die Aufgabe, Fachkräfte zu gewinnen, aus- und weiterzubilden, die Bindung an das Berufsfeld zu stärken sowie das Leitungspersonal zu qualifizieren und professionalisieren, einen zentralen Platz im Qualitätsentwicklungsprozess ein, den Bund und Länder 2014 gestartet haben. Ziel ist es, die Qualität in der Kindertagesbetreuung bundesweit zu verbessern. Die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) hat sich am 19. Mai 2017 mehrheitlich auf Eckpunkte für ein Qualitätsentwicklungsgesetz verständigt. Dem Beschluss „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Eckpunkte für ein Qualitätsentwicklungsgesetz“ ging ein zweieinhalb Jahre langer Qualitätsprozess voraus. Im Rahmen dieses Prozesses haben Bund und Länder mit den kommunalen Spitzenverbänden gemeinsame Qualitätsziele für die frühkindliche Bildung erarbeitet und die notwendige Finanzierungsgrundlage für deren Umsetzung aufgezeigt. Einbezogen waren in einem partizipativen Prozess Akteurinnen und Akteure von Verbänden und Organisationen, aus Praxis und Wissenschaft.

Neben der Weiterentwicklung der Qualität zählt der Ausbau der Betreuungsplätze hin zu einem bedarfsgerechten Angebot zu den wichtigsten Aufgaben von Bund, Ländern und Kommunen. Um den Bedarf an qualifizierten Fachkräften weiter decken zu können, muss es gelingen, die Attraktivität des Berufsfeldes zu steigern und die Ausbildungsqualität zu verbessern. Das Bundesprogramm „Lernort Praxis“ hat hier einen wichtigen Beitrag geleistet.

Durch das Bundesprogramm konnten Strategien zur Gewinnung unterrepräsentierter Gruppen für den Beruf der pädagogischen Fachkraft erarbeitet werden, die – begleitet durch die Koordinierungsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“ – in den Projekten umgesetzt wurden. Mit dem Programm „Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“ stellt das Bundesfamilienministerium noch bis zum Ende des Schuljahres 2020 insgesamt fast 34 Millionen Euro aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) zur Verfügung. Gefördert werden Modellprojekte, die erwachsenengerechte Ausbildungen von Erzieherinnen und Erziehern parallel zu einem sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnis in einer Kita erproben und die speziell auf Berufswechslerinnen und Berufswechsler zugeschnitten sind.

Neben mehr Vielfalt unter den pädagogischen Fachkräften konnte das Bundesprogramm „Lernort Praxis“ durch die Qualifizierung der Praxisanleitung und die Stärkung der Kooperation mit dem Lernort Schule auch die Qualität der Ausbildung der angehenden Fachkräfte, insbesondere in den Praxisphasen, verbessern. Durch ihre gute Ausbildung sind die angehenden Fachkräfte in der Lage, aktiv die Weiterentwicklung der Qualität mitzutragen. Der Zwischenbericht von Bund und Ländern sieht vor, die Beteiligung der Kinder zu stärken, inklusive Pädagogik in den Einrichtungen umzusetzen, Kinder mit Fluchthintergrund zu integrieren und die Zusammenarbeit mit den Eltern zu verankern. Auch die Nutzung der Potenziale des Sozialraums, die Stärkung alltagsintegrierter Gestaltung von Bildungsangeboten und die Gewährleistung von Qualitätssicherung sind Aspekte, die von den Fachkräften umgesetzt werden.

Auf Grundlage der im Programmverlauf gewonnenen Erkenntnisse hat der programmbegleitende Fachbeirat im Juni 2016 ein Impulspapier verabschiedet, welches Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu qualifizierten Ausbildungsorten herausstellt und Anregungen für die weitere Ausgestaltung liefert.

Damit die Errungenschaften des Bundesprogramms „Lernort Praxis“ langfristig erhalten bleiben und ihre Wirkung weiter entfalten können, war es ein wichtiges Ziel, die aufgebauten Strukturen langfristig zu etablieren. Evaluation und Monitoring zeigen hier erfreuliche Ergebnisse: Die Ansätze und Strukturen haben sich in vielen teilnehmenden Projekten verstetigt. So können die erprobten Handlungsweisen über die Projekte hinweg wirken und auch anderen Kitas bzw. Trägern als Anregung dienen, wie Praxisanleitung weiterentwickelt, konzeptionell verankert und die Kooperation mit dem Lernort Schule verstärkt werden kann.



Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;  
es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

**Herausgeber:**

Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend  
Referat Öffentlichkeitsarbeit  
11018 Berlin  
[www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)



Für weitere Fragen nutzen Sie unser  
Servicetelefon: 030 20179130  
Montag–Donnerstag 9–18 Uhr  
Fax: 030 18555-4400  
E-Mail: [info@bmfsfj.service.bund.de](mailto:info@bmfsfj.service.bund.de)

Einheitliche Behördennummer: 115\*  
Zugang zum 115-Gebärdentelefon: [115@gebaerdentelefon.d115.de](mailto:115@gebaerdentelefon.d115.de)

**Stand:** Juli 2017

**Gestaltung:** [www.avitamin.de](http://www.avitamin.de)

- \* Für allgemeine Fragen an alle Ämter und Behörden steht Ihnen auch die einheitliche Behördenrufnummer 115 von Montag bis Freitag zwischen 8.00 und 18.00 Uhr zur Verfügung. Diese erreichen Sie zurzeit in ausgesuchten Modellregionen wie Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen u.a. Weitere Informationen dazu finden Sie unter [www.115.de](http://www.115.de).