

Hartmann, Ulrike; Ehm, Jan-Henning; Höltge, Lea; Hasselhorn, Marcus  
**Unter welchen Bedingungen gelingt die Implementation eines Modellvorhabens zur Förderung der Schulbereitschaft in Kindertagesstätten? Analysen zum Zusammenspiel von individuellen Merkmalen der Fachkräfte, der Wahrnehmung projektbezogener Merkmale und dem wahrgenommenen Implementationserfolg**

*formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally and content revised edition of the original source in:*

*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23 (2020) 1, S. 61-82*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /  
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-204596

10.25656/01:20459

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-204596>

<https://doi.org/10.25656/01:20459>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Unter welchen Bedingungen gelingt die Implementation eines Modellvorhabens zur Förderung der Schulbereitschaft in Kindertageseinrichtungen?**

Analysen zum Zusammenspiel von individuellen Merkmalen der Fachkräfte, der Wahrnehmung projektbezogener Merkmale und dem wahrgenommenen Implementationserfolg

**What contributes to a successful implementation of a model project in kindergarten that aims at enhancing school-readiness?**

Analyses of the relations between educators' individual characteristics, perception of project-related features and perceived implementation success

Ulrike Hartmann<sup>1,3</sup>, Jan-Henning Ehm<sup>2,3</sup>, Lea Höltge<sup>2,3</sup>, Marcus Hasselhorn<sup>2,3</sup>

<sup>1</sup> Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal

<sup>2</sup> Abteilung Bildung und Entwicklung, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main

<sup>3</sup> IDEA Zentrum, Frankfurt am Main

Dr. Ulrike Hartmann (Corresponding Author)  
Bergische Universität Wuppertal, School of Education  
Gaußstr. 20  
42119 Wuppertal  
Tel: +49 (0)202 439 3741  
uhartmann@uni-wuppertal.de

Dr. Jan-Henning Ehm  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Abteilung Bildung und Entwicklung  
Schloßstr. 29  
60486 Frankfurt  
[ehm@dipf.de](mailto:ehm@dipf.de)

Lea Höltge  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Abteilung Bildung und Entwicklung  
Schloßstr. 29  
60486 Frankfurt  
[hoeltge@dipf.de](mailto:hoeltge@dipf.de)

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Abteilung Bildung und Entwicklung  
Schloßstr. 29  
60486 Frankfurt  
[hasselhorn@dipf.de](mailto:hasselhorn@dipf.de)

Zusammenfassung

Anhand der Befragungsdaten von 184 baden-württembergischer Kita-Fachkräften wird untersucht, welche Zusammenhänge zwischen dem Implementationserfolg einer Reformmaßnahme und den für die Implementation bedeutsamen individuellen und projektspezifischen Merkmalen bestehen. Dabei werden anhand eines Strukturgleichungsmodells die Beziehungen zwischen den individuellen Voraussetzungen der pädagogischen Fachkräfte und ihrer subjektiven Wahrnehmung einer erfolgreichen Implementation des Modellprojektes analysiert. Die Ergebnisse implizieren, dass die Wahrnehmung projektspezifischer Merkmale (relativer Vorteil, Kompatibilität und Komplexität; Rogers, 2003) nicht unabhängig von den individuellen Voraussetzungen der pädagogischen Fachkräfte (Einstellungen, Kenntnisse und berufl. Belastung) betrachtet werden sollte. Insbesondere die Einstellungen gegenüber schulvorbereitender Zusatzforderung weisen Zusammenhänge mit allen projektspezifischen Merkmalen auf.

Schlagworte: Implementation, frühe Bildung, Schulbereitschaft, Einstellungen

Summary

Analyzing survey data of 184 early childhood educators, this study examines relations between a successful implementation of an early education reform in kindergarten, and various individual and project-specific characteristics. Structural equation modeling is used to analyze the relationship between individual characteristics of the educators and their perceived implementation success. Results indicate that educators' views on project-specific characteristics can be explained by taking their individual characteristics (beliefs, knowledge and occupational stress) into account. Specifically, attitudes towards the enhancement of children's school readiness relate to all project-related criteria.

Keywords: implementation, early education, school readiness, beliefs

Schon seit Friedrich Fröbel wird der Kindergarten als Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung angesehen. Dies impliziert u.a. eine wechselseitige Anschlussfähigkeit zwischen Kindertageseinrichtungen<sup>1</sup> und Grundschulen. Vorschulischen Bildungseinrichtungen wird eine wichtige Rolle für die Anbahnung früher Bildungsprozesse zugesprochen – sie sollen ein Fundament schaffen, auf dem die schulische Bildung aufbauen kann (Carle 2014; Roßbach und Hasselhorn 2014). Die Notwendigkeit einer solchen *frühen Bildung* wird auch durch aktuelle empirische Befunde untermauert. Angesichts der immer wieder konstatierten Ungleichheiten im Hinblick auf eine Vielzahl schulrelevanter Fertigkeiten wird von Kindertageseinrichtungen in Deutschland zunehmend erwartet, Bildungsrisiken bei Kindern bereits im Vorschulalter zu erkennen und sie mit gezielten Maßnahmen frühzeitig zu adressieren (Koglin et al. 2008; Tröster und Reineke 2007). So wurden vielfältige Modellprojekte und Reforminitiativen, insbesondere zur frühen Sprachförderung, ins Leben gerufen sowie verbindliche Sprachtests und gezielte Förderangebote im letzten Kindergartenjahr implementiert (z. B. Becker-Mrotzek et al. 2016; Tietze et al. 2016). Aber auch über den sprachlichen Bereich hinaus gibt es zahlreiche Maßnahmen, die zum Ziel haben, Bildungsrisiken frühzeitig zu erkennen und einzudämmen oder die Schulbereitschaft aller Kinder zu fördern (z.B. Hasselhorn et al. 2012). Und tatsächlich wird das Potenzial, das qualitativ hochwertige Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf die spätere kognitive Entwicklung von Kindern entfalten können, durch Längsschnittuntersuchungen belegt (z.B. Burger 2012; Roßbach et al. 2008; Sammons et al. 2008). Internationale Befunde aus der Bildungsökonomie weisen zudem in die Richtung, dass sich Investitionen in die frühe Bildung langfristig auch volkswirtschaftlich auszahlen (z.B. Heckman 2006). Auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse über verschiedene Maßnahmen und Konzepte ziehen Hasselhorn und Kuger (2014) ein vorsichtig optimistisches Fazit, dass eine kompensatorische Förderung in Kindertageseinrichtungen für Kinder mit erhöhtem Risiko für späteren Bildungsmisserfolg erfolgreich stattfinden kann (siehe auch Kuger et al. 2012).

Über die Wirksamkeit spezifischer Maßnahmen hinaus weisen Forschungsbefunde darauf hin, dass die tatsächliche Umsetzung in den Kindertageseinrichtungen ausschlaggebend ist, wenn das Ziel ist, nachhaltige positive Fördereffekte zu erzielen. Dieser Umstand macht es erforderlich, neben der *efficacy* (experimentell geprüfte Wirksamkeit unter Idealbedingungen) den Forschungsfokus auf Fragen der *effectiveness* (Wirkung und Nutzen unter Realbedingungen) auszuweiten. *Effectiveness* schließt vielfältige Aspekte einer erfolgreichen Umsetzung in der Praxis ein, z. B. die Akzeptanz einer neuen Maßnahme durch die pädagogischen Fachkräfte oder die Umsetzungsqualität. Vor allem im Zuge größerer Modellvorhaben oder flächendeckender Bildungsreformen werden solche Fragen der Implementation von Innovationen in die pädagogische Praxis gestellt (z.B. Durlak und DuPre 2008; Greene 2015, Hasselhorn et al. 2014) und mittlerweile auch von Institutionen der Forschungsförderung eingefordert (z.B. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017). Internationale metaanalytische Befunde betonen die große Bedeutsamkeit einer vollständigen und gelungenen Implementation für die langfristige Effektivität von Maßnahmen (Durlak und DuPre 2008). Einzelstudien aus der Präventionsforschung weisen zudem in die Richtung, dass eine Maßnahme, die mit geringer Implementationsqualität durchgeführt wird, geradezu unwirksam werden kann, selbst wenn sie sich in randomisiert-kontrollierten Studien zuvor als wirksam erwiesen hat (Durlak et al. 2011, zitiert nach

Beelmann und Karing 2014). Es ist nicht anzunehmen, dass für den Bildungsbereich grundlegend andere Ergebnisse zu erwarten sind. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich deshalb mit Fragen der Implementation eines im Modellversuch nachweislich erfolgreichen Ansatzes zur Förderung der Schulbereitschaft von Kindern mit schulrelevanten Entwicklungsauffälligkeiten in Kitas.

### **1. Implementation von Maßnahmen im Bildungsbereich**

Euler und Sloane (1998) definieren Implementation als die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Eine weitergefasste Definition schlägt Goldenbaum (2012) vor, die die Umsetzung von Neuerungen bzw. Innovationen in die Praxis als Implementation bezeichnet – unabhängig davon, wie sie begründet sind und von welcher Instanz die Maßnahme eingeführt wird.

Während die *Interventionsforschung* die Implementation von Maßnahmen häufig in erster Linie mit Umsetzungstreue (*fidelity*) gleichsetzt, d. h., wie genau – ggf. manualgetreu – eine Intervention von den Fachkräften oder Kursleitenden umgesetzt wird, nehmen Vertreterinnen und Vertreter der *Implementationsforschung* eine Ausdifferenzierung der Kriterien für eine erfolgreiche Umsetzung vor. Petermann (2014) unterscheidet anhand internationaler Arbeiten aus der Medizin- und Präventionsforschung acht Implementationsoutcomes, von denen *fidelity* nur eines ist. An erster Stelle steht die Akzeptanz durch die Praktikerinnen und Praktiker, es folgen die Übernahme (*adoption*), die Angemessenheit, die Machbarkeit, die Implementationskosten, die Durchdringung sowie die Nachhaltigkeit. Diese Aspekte weisen einige Überschneidungen mit den von Coburn (2003) vorgeschlagenen Indikatoren – Verbreitung, Tiefe, Nachhaltigkeit und ein Zu-eigen-Machen der Reforminhalte durch die Praktikerinnen und Praktiker – auf. Die Änderung in den Routinen der (pädagogischen) Fachkräfte, mit dem Ziel funktionelle Komponenten einer Neuerung dauerhaft umzusetzen (Performanzimplementation), stellt eine große Herausforderung dar (Fixsen et al. 2005) und ist gleichzeitig entscheidend für den langfristigen Erfolg einer Maßnahme in der pädagogischen Praxis.

Einigkeit besteht darin, dass Implementation nicht als einmaliges Ereignis, sondern als Prozess verstanden werden muss, der (idealerweise) erst dann abgeschlossen ist, wenn Praktikerinnen und Praktiker einen routinierten Umgang mit den Neuerungen demonstrieren (Klein und Knight 2005, zitiert nach Hasselhorn et al. 2014). Mit einem solch umfassenden Verständnis gelungener Implementation wachsen auch die methodischen Herausforderungen für eine möglichst vollständige Erfassung dieser Kriterien (z.B. Petermann 2014). Entscheidend ist beispielsweise die Auswahl zentraler Implementationsindikatoren unter Berücksichtigung (un-)intendierter Wirkungen und Nebenwirkungen. Beispielsweise können zusätzliche personelle oder zeitliche Ressourcen, die in ein neues Projekt gesteckt werden, an anderer Stelle fehlen und zu unerwünschten Effekten oder Unzufriedenheit bei den Beteiligten führen. Aber auch positive Nebenwirkungen können entstehen, etwa wenn Teamfortbildungen in Form von Professional Learning Communities zu einer besseren Zusammenarbeit innerhalb oder zwischen pädagogischen Einrichtungen führen und die Entstehung von Netzwerken begünstigen, die auf lange Sicht zu einer größeren Innovationskapazität der Einrichtungen führen (z.B. Gräsel et al. 2006; Harris 2011; Peurach et al. 2016). Abgesehen von Einzelbefunden (z.B. Hettfleisch et al. 2014) ist der

Forschungsstand zur Implementation der vielfältigen Reformbemühungen im deutschen Bildungswesen überschaubar.

Ein kritischer Punkt für die dauerhafte Implementation von Reformen und Modellvorhaben ist der Übergang von der Modell- in die Transfer- oder Verstetigungsphase (z.B. Coburn 2003; Coburn et al. 2013; Fishman et al. 2011; Nickolaus et al. 2010). Oftmals endet an diesem Punkt die intensive Begleitung, auch Fragen des Einsatzes von Sach- und Personalmitteln stellen sich gegebenenfalls neu. Weiterhin bringt das Tagesgeschäft neue Ideen und Innovationen mit sich, die evtl. in Konkurrenz zu den im Rahmen des Modellprojektes entwickelten Ideen und Abläufen stehen. Für Reformmaßnahmen im Bildungsbereich in Deutschland liegen bislang kaum Studien vor, die zu diesem Zeitpunkt ansetzen und die betrachten, wie den pädagogischen Fachkräften eine Implementation unter Realbedingungen gelingt. Einige empirische Arbeiten weisen allerdings auf große Unterschiede im zeitlichen Verlauf der Implementation von Reformmaßnahmen hin, u. a. im Hinblick auf den Grad der Verpflichtung, mit der Neuerungen umgesetzt werden (Thoren und Brunner, 2018, siehe auch Pant et al. 2008). Desimone (2002) konstatiert, dass für einen vollständigen Implementationsprozess fünf bis zehn Jahre vergehen können.

### 1.2 Bedingungsfaktoren für die Implementation von Neuerungen in die Bildungspraxis

Eine erfolgreiche Implementation neuer Konzepte wird durch ein komplexes Gefüge unterschiedlicher Faktoren bedingt. Gräsel (2010) schlägt eine Differenzierung von vier Merkmalsgruppen vor: 1. Merkmale der Innovation selbst, 2., Merkmale der pädagogischen Fachkräfte, 3. Merkmale der Einzelinstitution und 4. Merkmale des Umfeldes und Transferunterstützung. Bedenkenswert ist bei allen Merkmalen, dass sie sowohl Voraussetzungen als auch Ergebnis eines mehr oder weniger gelungenen Implementationsprozesses darstellen können. Nachfolgend werden diese Merkmalsgruppen hinsichtlich des aktuellen Forschungsstandes in Bezug auf den Kontext der frühen Bildung skizziert. Dabei liegt der Fokus auf den Merkmalsgruppen 1 und 2, da diese in der vorliegenden Studie empirisch betrachtet werden.

#### 1.2.1 Merkmale der Innovation selbst – projektspezifische Implementationsfaktoren

Entscheidend für den Erfolg einer neuen Maßnahme ist den mittlerweile klassischen Arbeiten von Rogers (1962; 2003) zufolge vor allem die Kompatibilität der Innovation mit den Vorstellungen und Erfahrungen, die in der Praxis bereits vorliegen. Auch wenn der Kern einer Innovation darin besteht, etwas anders zu machen als bisher, ist somit die Anschlussfähigkeit an die bisherige Praxis essentiell, um Akzeptanz für eine neue Maßnahme zu erreichen. Darüber hinaus ist entscheidend, dass die potenziellen Rezipienten den relativen Vorteil einer Neuerung erkennen und als bedeutsam ansehen. Eher hinderlich für eine erfolgreiche Verbreitung ist eine hohe wahrgenommene Komplexität einer neuen Maßnahme, beispielsweise, wenn sie vielfältige Veränderungen bei den Abnehmenden erfordert, um die intendierte Wirkung zu entfalten. An dieser Beschreibung wird bereits deutlich, dass Attribute einer Innovation nicht *an sich* bestehen, d.h. nicht notwendigerweise intersubjektiv vergleichbar sind, sondern immer nur vermittelt über die Wahrnehmung bei einer bestimmten Rezipientengruppe beurteilt werden können. Initiatorinnen und Initiatoren aus Bildungspolitik, -verwaltung oder Wissenschaft mögen eine Reformmaßnahme als

anschlussfähig an die bestehende Praxis und als leicht umsetzbar ansehen – entscheidend für eine nachhaltige Implementation ist jedoch die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte, die die Maßnahmen in ihrer täglichen Arbeit in Kitas einführen sollen. Umso wichtiger ist es, sich mit den individuellen Voraussetzungen der pädagogischen Fachkräfte für eine erfolgreiche Implementation von Maßnahmen in der frühen Bildung auseinanderzusetzen.

#### 1.2.2 Merkmale der pädagogischen Fachkräfte – individuelle Implementationsfaktoren

Den pädagogischen Fach- und Leitungskräften kommt eine zentrale Rolle zu, wenn es um die dauerhafte Implementation von Maßnahmen in den Kitaalltag geht. Ihre professionellen Kompetenzen bestimmen die pädagogische Qualität maßgeblich (Mischo, 2011; Spieß und Storck, 2016). Neben der Performanz beziehen sich professionelle Kompetenzen auf die „mental Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition bzw. Wissen und Können gehören“ (Klieme und Hartig, 2007, S. 13), aber auch die pädagogische Haltung bzw. Einstellungen werden dazu gezählt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Professionelle Kompetenzen können sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis gelungener Implementation darstellen: Fachkräfte, die bereits zu Beginn eines Modellprojektes über projektrelevante Kompetenzen verfügen, sind ggf. eher in der Lage, Bestandteile programmgetreu umzusetzen. Gleichzeitig können im Projektraum angebotene Fortbildungsmaßnahmen die professionellen Kompetenzen fördern und somit zur Kompetenzentwicklung beitragen, die sich wiederum auf die Performanzimplementation (Fixsen et al. 2005) auswirkt.

Den Kern professioneller Handlungskompetenzen stellt in den breit rezipierten Kompetenzmodellen sowohl für Lehrkräfte (Baumert & Kunter 2006) als auch für frühpädagogische Fachkräfte (Anders 2012; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011) das Wissen pädagogischer Fachkräfte dar. Ihr eigenes Wissen, ihre diagnostischen Fähigkeiten und ihre Kompetenzen zur gezielten Förderung von Kindergartenkindern schätzen die (angehenden) Fachkräfte in der Regel sehr hoch ein (z.B. Mischo et al. 2013; Höltge et al. 2017a; Schneewind et al. 2012). In den letzten Jahren wurden abseits von Selbsteinschätzungen vielfältige Anstrengungen zur objektiveren Erfassung von Kenntnissen im Bereich der frühen Bildung unternommen. Blömeke et al. (2015) erfassten die professionelle Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte über einen Leistungstest, in dem pädagogisches, mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen berücksichtigt wurde. Im Bereich der sprachlichen Bildung wird dieser Fokus in ähnlicher Weise verfolgt (z.B. Thoma et al. 2011). Nentwig-Gesemann et al. (2011) schlagen eine Kompetenzerfassung anhand konkreter Situationen mithilfe von Fallvignetten vor. Auch Anders und Roßbach (2015) nutzen diese Methode zur Erfassung der Sensitivität für Mathematik in Spielsituationen.

Bezogen auf das in der vorliegenden Studie untersuchte Modellprojekt *Schulreifes Kind* lassen sich anhand der länderspezifischen Bildungspläne Aufgabenbereiche ablesen, die von pädagogischen Fachkräften zur Gewährung der Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule erwartet werden. Im Orientierungsplan Baden-Württembergs<sup>1</sup> werden sowohl diagnostische als auch förderrelevante Aufgaben aufgelistet, so z.B. die systematische Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Verhaltens zur Erfassung individueller

Entwicklungsprozesse (siehe auch Fröhlich-Gildhoff et al. 2014). Zudem müssen Fachkräfte bei Vorliegen eines Förderbedarfes entsprechende Fördermaßnahmen einleiten – ein weiterer Bereich, in dem ihre professionellen Kompetenzen gefordert sind. Diese Maßnahmen sind – je nach individuellen Voraussetzungen der Kinder, um deren Schulbereitschaft es geht – nicht notwendigerweise auf einen spezifischen Inhaltsbereich (Sprache, Mathematik) beschränkt. Vielmehr ist ein adaptives Vorgehen der pädagogischen Fachkräfte gefordert, um je nach Situation entscheiden zu können, welche Verfahren zur Diagnose und Förderung im jeweiligen Fall Anwendung finden sollten. Ein Messinstrument, das Kenntnisse dieser Art bei Fachkräften abbildet, wird im Kontext der vorliegenden Studie eingesetzt (siehe auch Höltge et al. 2017b).

Ein weiterer Bereich der professionellen Kompetenzen, der auch im Kita-Bereich viel Aufmerksamkeit erfährt, sind die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte. Auch diese werden sowohl im Kompetenzstrukturmodell für Lehrkräfte (Baumert & Kunter 2006) als auch in Modellen für frühpädagogische Fachkräfte (Anders 2012; Siraj-Blatchford et al. 2002) als wesentliche Voraussetzung für professionelles Handeln angesehen. Allerdings kommen Fives und Buehl (2012) angesichts ihrer Überblicksarbeit zu dem Schluss, dass sich Studien, die einen engen Zusammenhang zwischen pädagogischen Einstellungen und Verhalten zeigen, und solche, die keinen solchen Zusammenhang sehen, etwa die Waage halten. Für die Umsetzung schulvorbereitender Förderung im Kindergarten sind nach Anders (2012) gleich mehrere Facetten pädagogischer Orientierungen und Einstellungen bedeutsam (Vorstellungen über Aufgaben des Kindergartens, über die eigene pädagogische Rolle, Stellenwert verschiedener Bildungsbereiche im Kindergarten und Einstellungen dazu, wie diese vermittelt werden sollen).

Die Bedeutsamkeit von Fördereinstellungen für die Prozessqualität im Kindergarten und darüber vermittelt auch für die Kompetenzentwicklung der Kinder stützen beispielsweise Kluczniok et al. (2011) anhand von Daten aus der BiKS-Studie. Internationale Befunde relativieren solche Einschätzungen (z.B. Pianta et al. 2005). Ehm et al. (2017) zeigen anhand der Befragung von 351 Fachkräften, dass die Einstellungen gegenüber einer schulvorbereitenden Zusatzförderung mit der Anzahl an Fortbildungstagen in diesem Bereich zusammenhängt sowie mit der Häufigkeit eines inhaltlichen Austausches innerhalb der Einrichtung, der zu dieser Thematik stattfindet. Die Befundlage zum Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten ist demnach auch in Bezug auf pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich sehr heterogen. Erschwert wird die Interpretation zusätzlich durch die länderspezifischen Besonderheiten der Bildungssysteme, auf die Kuger, Sechtig und Anders (2012) zu Recht hinweisen, und die im Elementarbereich aufgrund von trägerspezifischen Besonderheiten darüber hinaus vervielfacht werden. Darauf, dass Einstellungen prinzipiell als Voraussetzung für späteres Verhalten angesehen werden können, weisen auch Lee und Ginsburg (2007) hin. Sie konstatieren auf Basis internationaler Befunde, dass Versuche der Veränderung pädagogischer Praktiken behindert werden oder gänzlich scheitern, wenn vorherrschende Überzeugungen und Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte nicht hinreichend berücksichtigt werden (z.B. Gregoire 2003).

Neben inhaltspezifischen Einstellungen und Überzeugungen wird in der Forschung darauf hingewiesen, dass auch die generelle Einstellung gegenüber wissenschaftlich

entwickelten Verfahren für die Umsetzung neuer Maßnahmen bedeutsam ist (Aarons et al. 2010). Für den Bereich der frühen Bildung existieren unseres Wissens bisher keine empirischen Arbeiten hinsichtlich solcher genereller individueller Einstellungen gegenüber evidenzbasierten Maßnahmen oder Programmen. Internationale Befunde (Durlak und DuPre 2008; Lee und Ginsburg 2007) lassen jedoch vermuten, dass sowohl inhaltlich reformbezogene als auch generelle Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte Einfluss darauf nehmen, inwieweit eine neue Maßnahme oder ein Modellprojekt in pädagogische Einrichtungen eingeführt werden kann.

Schließlich soll noch auf eine weitere individuelle Voraussetzung pädagogischer Fachkräfte eingegangen werden, die für die Implementation neuer Maßnahmen bedeutsam sein kann: Das Belastungserleben der Fachkräfte. Im weitesten Sinne ist es den selbstregulativen Kompetenzfacetten im Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) zuzurechnen (siehe auch Anders (2012) für eine Übertragung auf den frühpädagogischen Bereich). Angesichts der Vielzahl an Reformen im Bildungsbereich in den letzten Jahren und den damit verbundenen Erwartungen an Fachkräfte, die an sie gestellten Anforderungen professionell zu erfüllen, stellt die wahrgenommene berufliche Belastung ein mögliches Hemmnis für die Umsetzung neuer Maßnahmen dar. Erste Hinweise darauf liefern Viernickel und Kollegen (2013), die feststellten, dass die Umsetzung von Sprachförderprogrammen mit einer hohen Belastung des pädagogischen Personals einherging. Dies traf vor allem auf Fachkräfte zu, in deren Teams eine ablehnende Haltung gegenüber den Bildungsplänen bestand. Hier wurden systematische Sprachförderung und Förderprogramme nicht nur als unzumutbare zeitliche Belastungen, sondern auch als wenig hilfreich wahrgenommen.

## **2. Ziele der vorliegenden Arbeit**

Angesichts vielfältiger Reformen im Kindergartenbereich in den letzten Jahren besteht ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Bedingungen, unter denen solche Modellansätze in Kitas umgesetzt werden. Wir fokussieren in der vorliegenden Arbeit den Zeitpunkt des Übergangs von der Modellphase des Projektes in eine dauerhafte Umsetzung, da dieser in der Literatur als kritisch für eine nachhaltige Implementation angesehen wird.

Ausgehend von den Befunden zur Implementation von Reformen im schulischen Bereich ist naheliegend, dass projektspezifische, individuelle und institutionelle Merkmale den Erfolg einer Maßnahme in der Bildungspraxis beeinflussen. Auch wenn die Merkmalsgruppen in der Literatur in der Regel in Form von Auflistungen als nebeneinanderstehende Faktoren betrachtet werden, ist davon auszugehen, dass sie sich wechselseitig beeinflussen. Eine zentrale Rolle spielen dabei mutmaßlich die pädagogischen Fachkräfte mit ihren individuellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Verschiedene Facetten professioneller Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte sind somit entscheidend für die erfolgreiche Implementation neuer Maßnahmen im Bereich der frühen Bildung. Es liegt nahe, dass sowohl individuelle Wissensbestände, Kenntnisse als auch Einstellungen bedingen, wie projektspezifische Merkmale (Kompatibilität, relativer Vorteil, Komplexität) einer Reformmaßnahme durch die pädagogischen Fachkräfte wahrgenommen werden. Während die Zusammenhänge zwischen projektspezifischen Merkmalen und dem Implementationserfolg von Innovationen über viele Kontexte hinweg belegt sind (vgl. Rogers 2003 für einen

Überblick), ist für den pädagogischen Bereich weniger evident, wie individuelle und projektspezifische Merkmale miteinander in Verbindung stehen.

Wir untersuchen deshalb in der vorliegenden Arbeit, inwiefern individuelle professionelle Kompetenzen mit der Wahrnehmung eines spezifischen Modellvorhabens zusammenhängen. Dabei gehen wir davon aus, dass individuelle Voraussetzungen der pädagogischen Fachkräfte die Wahrnehmung projektspezifischer Merkmale moderieren und dass dieser Merkmalskomplex mit dem wahrgenommenen Implementationserfolg eines Modellversuches in Zusammenhang steht (siehe Abb. 1). Diese Annahme prüfen wir mithilfe eines Strukturgleichungsmodells anhand von Befragungsdaten im Kontext des Modellversuchs *Schulreifes Kind* in Baden-Württemberg Kindertageseinrichtungen.

--- Abb. 1 hier einfügen---

### 3. Methode

#### 3.1 Projektkontext

Die Daten basieren auf einer Fragebogenerhebung des Projektes PELIKAN (Perspektiven von Erzieher/-innen und Leitungskräften zur Implementation kompensatorischer Zusatzförderung an Kindertageseinrichtungen). Dieses knüpft an das seit 2006 in Baden-Württemberg laufende Modellprojekt *Schulreifes Kind* an (Hasselhorn et al. 2012). Das Modellprojekt zielt darauf ab, die Schulbereitschaft bei möglichst allen Kindern bis zum Erreichen der gesetzlichen Schulpflicht sicher zu stellen. Die Umsetzung des Projektes lässt den beteiligten Einrichtungen ein hohes Maß an Flexibilität. Fester Bestandteil ist die Durchführung sogenannter *Runder Tische*, an denen Fachkräfte, Eltern und externe Stellen sich ein gutes Jahr vor der Einschulung über die Entwicklung einzelner Kinder austauschen und gemeinsam Fördermaßnahmen für das letzte Kindergartenjahr abstimmen können. Weiterhin werden Fördergruppen in Kooperation mit den assoziierten Grundschulen gebildet, in denen Kinder mit entsprechendem Förderbedarf gezielt hinsichtlich schulrelevanter Kompetenzen unterstützt werden können. Die konkrete Ausgestaltung des Modellprojektes (z.B. wie häufig Runde Tische stattfinden, über welche Kinder dort gesprochen wird, an welchem Ort die Fördergruppen stattfinden und auf welche Weise die identifizierten Kinder gefördert werden) liegt in der Verantwortung der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte.

#### Stichprobe

Die Datengrundlage dieses Beitrags entstammt einer Befragung pädagogischer Fachkräfte, bei der Einrichtungen, die am Modellprojekt teilgenommen haben, mit nicht-teilnehmenden Einrichtungen hinsichtlich verschiedener Faktoren verglichen wurden. An der Fragebogenstudie nahmen insgesamt  $N = 462$  pädagogische Fachkräfte teil. Nur die am Modellprojekt teilnehmenden Einrichtungen gingen in die Analysen zum wahrgenommenen Implementationserfolg im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein. Einrichtungen, die ausschließlich Kinder unter 3 Jahren betreuen, wurden ebenfalls von den Analysen ausgeschlossen, da Fragen zur Schulbereitschaft und somit der Gegenstand des Modellprojektes in dieser Altersgruppe noch nicht relevant erscheinen. Insgesamt wurden Angaben von 184 pädagogischen Fachkräften ( $M_{\text{Alter}} = 40.48$ ,  $SD = 11.21$  Jahre) analysiert. Die Fachkräfte waren zu 97.8 % weiblich und wiesen im Durchschnitt eine Berufserfahrung von 16 Jahren ( $SD = 10.59$ ) auf. Die überwiegende Mehrheit (85.4%) verfügt über eine

Erzieherinnenausbildung, 10.3% haben eine Kinder- oder Heilerziehungspflegeausbildung absolviert, 1.1% ein Hochschulstudium.

#### 3.2 Messinstrumente

Eine Übersicht der eingesetzten Skalen mit Beispielformulierungen und deskriptiven Angaben findet sich in Tab. 1. Sofern nicht anders gekennzeichnet, handelt es sich bei den eingesetzten Skalen um vierstufige Likert-Skalen.

--- Tab. 1 hier einfügen ---

**3.2.1 Projektspezifische Merkmale.** Angelehnt an Rogers (2003) wurden Skalen zur *wahrgenommenen Kompatibilität* (2 Items), zum *relativen Vorteil* (4 Items) sowie zur *Komplexität* (2 Items) des Modellprojektes eingesetzt.

**3.2.2 Individuelle Merkmale.** Zwei Skalen wurden zur Erfassung von Einstellungsmerkmalen der pädagogischen Fachkräfte eingesetzt. Die *Einstellung gegenüber schulvorbereitender Zusatzförderung* wurde anhand von sechs Items erfasst (vgl. Ehm et al., 2017). Die Skala *Einstellung gegenüber evidenzbasierten Maßnahmen* beschreibt den Stellenwert, den pädagogische Fachkräfte aktuellen, wissenschaftlich erprobten Verfahren für ihre tägliche Arbeit zuschreiben (angelehnt an Aarons et al. 2010). Weiterhin wurde die *berufliche Belastung* der pädagogischen Fachkräfte (angelehnt an Ditton 2011) erfasst.

Die Kenntnisse bezüglich Diagnostik und Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken wurden bei den pädagogischen Fachkräften mithilfe einer Fallvignette erfasst. Die Teilnehmenden wurden gebeten sich vorzustellen, dass ihnen von einer jungen Kollegin der Verdacht geäußert wurde, dass bei einem Kindergartenkind ein zusätzlicher Förderbedarf vorliegen könne. In der Vignette wurden verschiedene Spiel- und Interaktionssituationen beschrieben, die Auffälligkeiten im sprachlichen und mathematischen Bereich nahelegen. Anschließend sollten die Teilnehmenden beantworten, was sie der Kollegin empfehlen würden um festzustellen, ob bei dem Kind ein zusätzlicher Förderbedarf vorliege. Weiterhin wurden sie nach konkreten Maßnahmen gefragt, die sie empfehlen würden, falls ein solcher Förderbedarf bestehe.

Die durchschnittliche Beurteilungsübereinstimmung (Intraklassenkorrelation, ICC) über zwei Beurteilerinnenpaare und die einzelnen Diagnose- und Förderaspekte (z.B. *regelmäßiger Einsatz eines Beobachtungsverfahrens; Berücksichtigung individueller Merkmale des Kindes bei Diagnostik und Förderung; Einbezug des Umfeldes in die Förderung*) betrug .922. Für jeden Diagnose- oder Förderaspekt wurden 1-2 Punkte vergeben und diese zu einem Gesamtwert aufaddiert. Von maximal 38 möglichen Punkten erreichten die pädagogischen Fachkräfte im Durchschnitt 5.74 Punkte ( $SD = 2.81$ ; Range: 0-16 Punkte).

**3.2.3 Implementationserfolg.** Kriterien erfolgreicher Implementation sind sowohl die Akzeptanz und Übernahme einer Reform durch die Praktikerinnen und Praktiker als auch der Wille zur nachhaltigen Umsetzung einer Maßnahme (Coburn 2003; Petermann 2014). Diese flossen mit zwei Items in die Befragung ein (siehe Tabelle 1). Weiterhin war die Verbesserung von Kooperationen (sowohl innerhalb des Teams als auch insbesondere zur Grundschule und zu den Eltern) ein spezifisches Ziel des Modellvorhabens. Um auch diesen Aspekt der Projektimplementation zu berücksichtigen, wurden drei Items eingesetzt, mit denen die Verbesserung von Kooperationen durch das Modellprojekt *Schulreifes Kind* erfasst wurden. In die Skala zum wahrgenommenen Implementationserfolg des Modellprojektes ( $\alpha = .74$ ) gingen somit fünf Items ein, die sich auf die Akzeptanz des Modellprojektes, den Willen

zu dessen Weiterführung sowie auf die durch das Projekt erreichte Verbesserung von Kooperation bezogen.

### 3.3 Analysen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden die Beziehungen zwischen den individuellen Merkmalen der Fachkräfte, der projektspezifischen Merkmale sowie dem wahrgenommenen Implementationserfolg über einen Strukturgleichungsansatz mit Mplus 8.0 (Muthén und Muthén 1998-2017) modelliert. Ausgehend von den theoretischen Vorannahmen (siehe Abbildung x) wurde ein Modell getestet, das die individuellen Merkmale der Fachkräfte als Prädiktoren für die projektspezifischen Merkmale (relativer Vorteil, Kompatibilität, Komplexität) abbildet. Diese wurden hinsichtlich ihres Vorhersagewerts für den wahrgenommenen Implementationserfolg untersucht. Dabei wurden die eingesetzten Skalen zur Einstellung gegenüber dem Einsatz evidenzbasierter Maßnahmen, gegenüber schulvorbereitender Zusatzförderung sowie der eingeschätzten beruflichen Belastung als latente Variablen eingeführt. Lediglich die über die Fallvignette gemessene Diagnose- und Förderkenntnisse ging als manifester Summenscore in das Modell ein. Der wahrgenommene Implementationserfolg wurde über die in Abschnitt 3.2.3 beschriebenen Items als latente Variable modelliert. Das Modell wurde mit dem MLR (robust full information maximum likelihood) Verfahren geschätzt, welches auf der Annahme basiert, dass die Werte zufällig fehlen (missing at random, MAR). Berichtet werden die üblichen Fitindizes, die standardisierten Regressionsgewichte und der erklärte Varianzanteil ( $R^2$ ).

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Korrelationsmatrix der projektspezifischen und individuellen Merkmale sowie dem Implementationserfolg

Tab. 2 zeigt die Korrelationen zwischen dem wahrgenommenen Implementationserfolg und den erfassten individuellen und projektspezifischen Merkmalen. Es zeigen sich mittlere Korrelationen für die meisten Implementationsfaktoren mit dem Implementationserfolg. Lediglich die über die Fallvignette gemessenen Kenntnisse in puncto Diagnostik und Förderung hängen nur mit der wahrgenommenen Komplexität des Projektes (negativ) zusammen.

--- Tab. 2 hier einfügen ---

### 4.2 Strukturgleichungsmodell

Die Zusammenhänge zwischen den Einstellungen und Kompetenzen der Fachkräfte, den projektspezifischen Merkmalen und dem von den Fachkräften wahrgenommenen Implementationserfolg wurden anhand eines Strukturgleichungsmodells analysiert (siehe Abb. 2). Das Modell weist einen akzeptablen Fit auf,  $\chi^2(354) = 497.093, p < .001, CFI = .924, TLI = .913, RMSEA = .047, SRMR = .072$ .<sup>iii</sup> Die Einstellung bezüglich schulvorbereitender Zusatzförderung im Kindergarten stellt einen signifikanten Prädiktor für den wahrgenommenen relativen Vorteil des Modellprojektes ( $\beta = .48, p < .001$ ), für die wahrgenommene Kompatibilität des Projektes mit der Einrichtung ( $\beta = .27, p < .01$ ), sowie für die wahrgenommene Komplexität des Projektes ( $\beta = -.29, p < .01$ ) dar. Die über die Fallvignette gemessene Diagnose- und Förderkompetenz der Fachkräfte ( $\beta = -.16, p < .05$ )

sowie die berufliche Belastung ( $\beta = .36, p < .001$ ) sagen ebenfalls in erwartungskonformer Weise die wahrgenommene Komplexität des Modellprojektes vorher. Ein negativer Regressionspfad findet sich von der beruflichen Belastung der Fachkräfte auf den Faktor Kompatibilität ( $\beta = -.26, p < .01$ ). Die Einstellung gegenüber evidenzbasierten Maßnahmen leistet keinen zusätzlichen Erklärungsanteil für die Wahrnehmung der projektspezifischen Merkmale, hängt aber erwartungskonform mit den Einstellungen gegenüber schulvorbereitender Zusatzförderung ( $r = .42, p < .001$ ) und der beruflichen Belastung ( $r = -.25, p < .01$ ) zusammen.

Bezüglich des wahrgenommenen Implementationserfolgs erweisen sich der relative Vorteil des Projektes ( $\beta = .45, p < .001$ ) sowie die Kompatibilität des Projektes ( $\beta = .42, p < .001$ ) als signifikante Prädiktoren. Zudem trägt die Diagnose- und Förderkompetenz der Fachkräfte direkt zur Aufklärung des wahrgenommenen Implementationserfolgs bei ( $\beta = .10, p < .05$ ). Die Varianzaufklärung für den Implementationserfolg durch das Gesamtmodell beträgt  $R^2 = .721$ .

--- Abb. 2 hier einfügen ---

## 5. Diskussion

Ausgangspunkt der vorliegenden Analysen war die Frage, welche Zusammenhänge zwischen individuellen und projektspezifischen Merkmalen und dem wahrgenommenen Implementationserfolg eines Reformvorhabens im Bereich der frühen Bildung bestehen. Korrelationsanalysen der vorliegenden Daten zeigen, dass beide Merkmalsgruppen Zusammenhänge mit dem wahrgenommenen Implementationserfolg durch die pädagogischen Fachkräfte aufweisen. Strukturanalysen verdeutlichen darüber hinaus, dass die Wahrnehmung projektspezifischer Merkmale in Übereinstimmung mit theoretischen Annahmen mit bestimmten individuellen Voraussetzungen der Fachkräfte korrespondiert. So existieren positive Beziehungen zwischen den Einstellungen gegenüber schulvorbereitender Zusatzförderung mit der Wahrnehmung einer guten Passung zu den eigenen Vorstellungen (Kompatibilität) und der Wahrnehmung eines relativen Vorteils des Modellprojektes. Beide projektspezifischen Merkmale klären substantielle Varianzanteile am wahrgenommenen Implementationserfolg auf. Ebenfalls hängen die Einstellungen gegenüber schulvorbereitender Zusatzförderung in erwartbarer Weise negativ mit der wahrgenommenen Komplexität des Modellprojektes zusammen, wobei diese keinen direkten Beitrag zur Aufklärung des wahrgenommenen Implementationserfolgs leistet. Es existieren weiterhin negative Zusammenhänge zwischen der beruflichen Belastung der Fachkräfte und der wahrgenommenen Kompatibilität des Projektes sowie erwartbar positive Zusammenhänge zwischen der beruflichen Belastung der Fachkraft und der wahrgenommenen Komplexität des Modellprojektes. Ein negativer Zusammenhang wurde zwischen den über eine Fallvignette gemessenen Kenntnissen bezogen auf Diagnostik und Förderung und der wahrgenommenen Komplexität des Modellprojektes gefunden. Fachkräfte mit geringer ausgeprägten projektrelevanten Kenntnissen und mit höherer beruflicher Belastung nehmen das Modellprojekt als komplexer und schwieriger umzusetzen wahr. Die geringeren Kenntnisse hängen auch direkt mit einem als geringer wahrgenommenen Implementationserfolg zusammen, wobei der in dieser Studie gefundene Effekt als klein einzuordnen ist.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sprechen somit dafür, dass die Wahrnehmung projektspezifischer Merkmale von individuellen Voraussetzungen der pädagogischen Fachkräfte moderiert werden, so dass der subjektiv wahrgenommene Implementationserfolg einer Reformmaßnahme nur unter Berücksichtigung des Zusammenspiels dieser beiden Merkmalsgruppen angemessen erklärt werden kann.

### 5.1 Limitationen

Die vorliegende Studie gibt einen ersten Einblick in die Gelingensbedingungen der Implementation eines Modellvorhabens zur kompensatorischen Förderung in Kindertageseinrichtungen. Aufgrund des Untersuchungsdesigns und der Selbst-Selektion der Stichprobe (freiwillige Teilnahme an einer postalischen Erhebung) sind die Ergebnisse allerdings in ihrer Aussagekraft eingeschränkt. Durch die geringe Zahl an Teilnehmenden aus derselben Einrichtung war es leider im Rahmen dieser Studie nicht möglich, auch institutionelle Merkmale wie die Einrichtungsgröße, die Teamzusammensetzung oder Merkmale der Einrichtungsleitungen innerhalb des Strukturgleichungsmodells mit zu berücksichtigen. Die Ergebnisse sind zudem eher zurückhaltend zu interpretieren, da alle Merkmale im Rahmen derselben schriftlichen Befragung erfasst wurden, und zudem vornehmlich auf Selbsteinschätzungen der Fachkräfte basieren. Angesichts des Untersuchungsgegenstandes, die individuellen Wahrnehmungen, Einstellungen und Kenntnisse pädagogischer Fachkräfte zu betrachten, erscheint dies zwar durchaus folgerichtig; ein Methodeneffekt kann jedoch als Alternativerklärung der vorliegenden Befunde nicht zweifelsfrei ausgeschlossen werden.

Die Berücksichtigung weiterer Kontrollvariablen wäre für zukünftige Studien in diesem Bereich sinnvoll, um die gefundenen Effekte weiter abzusichern. Während die Berufserfahrung der Fachkräfte keinen Effekt für die im Modell gefundenen Zusammenhänge erkennen ließ, können anhand der vorliegenden Daten keine Aussagen dazu getroffen werden, welchen Einfluss das Ausbildungsniveau (Studium vs. Erzieherinnenausbildung) auf den Implementationserfolg eines solchen Modellprojektes hat. Mit einer zunehmenden Anzahl an AkademikerInnen in diesem Berufsfeld kann diese Gruppe auch in zukünftigen wissenschaftlichen Untersuchungen besser repräsentiert werden.

Darüber hinaus wäre es zur vollständigeren Erfassung der Implementation eines solchen Vorhabens sinnvoll, die Perspektiven auszuweiten (beispielsweise auf die in die Fördermaßnahmen eingeschlossenen Kinder und deren Familien oder auf die Grundschullehrkräfte, die im Rahmen dieses Projektes mit den Kitas kooperieren). Petermann (2014) schlägt dafür eine Kombination aus Umfragen/Fragebögen, Interviews, Fokusgruppen und Beobachtungen vor, ergänzt um administrative Daten, Checklisten und Fallbesprechungen. Angesichts der damit steigenden Komplexität – sowohl die Erfassung als auch die nachfolgenden Analyseschritte betreffend – muss je nach konkreter Fragestellung und Untersuchungskontext individuell entschieden werden, welche Kombination von Messmethoden inhaltlich sinnvoll und ökonomisch vertretbar ist. So kann es beispielsweise schwierig sein, die Umsetzungstreue einer Maßnahme über Beobachtungen zu erfassen, wenn den teilnehmenden Einrichtungen viel Flexibilität und Autonomie in der Umsetzung zugesprochen wird, d.h. wenn Fachkräfte selbst entscheiden können, wann und wie sie zusätzliche kompensatorische Förderangebote in den Kita-Alltag integrieren. Für zukünftige

Projekte wäre die Ausweitung der handlungsnahen Erfassung der Projektumsetzung (sowohl auf Leitungs- als auch auf Fachkräftebene) anzudenken, um sich stärker den tatsächlichen Umsetzungsroutinen im Kita-Alltag (im Sinne einer Performanzimplementation) anzunähern.

Bei der Erhebung der projektbezogenen Kenntnisse zur Diagnostik und Förderung über die Fallvignette fiel zudem auf, dass die schriftlichen Antworten der Fachkräfte in der Regel relativ knapp ausfielen, was die Kodierung erschwerte und die Frage aufwirft, inwieweit das Format vollständig abbilden kann, wie pädagogische Fachkräfte in einer konkreten realen Situation handeln würden. Für zukünftige Studien wäre daher überlegenswert, Teile der Erhebung durch strukturierte Interviews oder Fokusgruppen zu administrieren, um mehr über die tatsächlichen Prozesse zu erfahren, die ablaufen, wenn einer Erzieherin der Förderbedarf eines Kindes auffällt (siehe z.B. Faas 2013; Nentwig-Gesemann et al. 2011).

### 5.2 Fazit und Ausblick

Diese Studie gibt einen Überblick über Aspekte der praktischen Umsetzung von Neuerungen im Bildungsbereich, die sich sowohl für die Konzeption von Modellprojekten und Reformen als auch für die Erforschung der Gelingensbedingungen ihrer Implementation als bedeutsam erweisen. Dabei wurden vor allem verschiedene individuelle Merkmale (Kenntnisse, Einstellungen und Belastungserleben) der pädagogischen Fachkräfte berücksichtigt und im Zusammenhang mit der Wahrnehmung projektrelevanter Charakteristika (relativer Vorteil, Kompatibilität und Komplexität) sowie dem wahrgenommenen Implementationserfolg betrachtet.

Etlliche der in unserer Studie berücksichtigten Merkmale verdienen erhöhte Aufmerksamkeit und sollten im Detail in Bezug auf Implementationsvorhaben in der frühen Bildung weiter untersucht werden. So sind Kenntnisse und Einstellungen der Fachkräfte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur ausschnittsweise abgebildet worden. Weitere Aspekte professioneller Kompetenz (beispielsweise die Motivation und Fähigkeit zur Situationsanalyse, vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014) könnten unserer Ansicht nach Gegenstand zukünftiger Untersuchungen von Implementationsforschung im Bereich der frühen Bildung sein. Auch die simultane Berücksichtigung von Merkmalen der Einrichtungen und deren Leitung sowie der weiteren Transferunterstützung im Rahmen von Mehrebenenanalysen wären wünschenswert, um die von Gräsel (2010) vorgeschlagenen Merkmalsgruppen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Relationen für Reformprozesse im Bereich der frühen Bildung ausdifferenzieren zu können. Die Ergebnisse unserer Studie weisen außerdem auf die große Herausforderung hin, projektspezifische Wissensbestände und Fähigkeiten als Voraussetzung für eine Performanzimplementation (Fixsen et al. 2005) angemessen erfassen zu können. Der für die vorliegende Studie gewählte Ansatz zur Erfassung von Diagnose- und Förderkenntnissen über eine Fallvignette (siehe auch Hölte et al. 2017b) stellt den Versuch einer handlungsnäheren Operationalisierung dar, die im Rahmen einer schriftlichen Befragung größerer Gruppen noch administrierbar bleibt. Fragen der Validität für das eingesetzte Instrument können jedoch noch nicht abschließend beantwortet werden – dafür wäre eine Erprobung in unabhängigen Studien notwendig. Der negative Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Komplexität einer Maßnahme und den projektrelevanten Kenntnissen sowie der durchschnittlich geringe Diagnose- und Förderscore kann allerdings bereits als Hinweise auf die Notwendigkeit



weiterer Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich der Diagnose und Förderung der Schulbereitschaft gedeutet werden. Damit eng verknüpft erscheint eine differenzierte Betrachtung von Fortbildungsangeboten notwendig, die pädagogische Fachkräfte im Bereich der vorschulischen und schulvorbereitenden Bildung nutzen können. Wichtig wären Erkenntnisse darüber, welche spezifischen Kenntnisse in Fortbildungen vermittelt werden, an welche subjektiven Bedarf sie anschließen (im Sinne einer Wahrnehmung von Kompatibilität (Rogers 2003) durch die Fachkräfte, auf welchen theoretischen Grundlagen solche Angebote aufbauen, und inwieweit sie mit den Maßnahmen von Modellprojekten im Bereich der frühen Bildung übereinstimmen. Denn oftmals stellt sich auch bei groß angelegten Reformprojekten die Frage, wie pädagogische Fachkräfte den spezifischen Input erhalten, die Projekthalte so wie vom Projektträger intendiert durchzuführen und die neuen Inhalte entsprechend tief zu verarbeiten, damit ein Zu-eigen-Machen und eine nachhaltige Etablierung in Form von professionellen Routinen ermöglicht wird (Coburn 2003).

Im Rahmen eines solchen querschnittlichen Untersuchungsdesigns kann letztlich nicht beantwortet werden, in welcher Wirkrichtung die betrachteten Merkmale zueinander stehen. Resultiert aus bestehenden Einstellungen gegenüber Schulvorbereitung und evidenzbasierten Maßnahmen einer bestimmte Wahrnehmung des Implementationserfolgs des Modellprojektes oder trägt das Projekt als solches dazu bei, dass sich Einstellungen gegenüber Schulvorbereitung und wissenschaftlich geprüften Diagnose- und Förderverfahren verändern? Selbiges gilt für die projektrelevanten Wissensbestände, die sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis für und von Bildungsreformen darstellen können. Unabhängig von der Wirkrichtung verdienen diese Merkmale eine systematische – und wenn möglich auch differenzielle – Betrachtung; und zwar idealerweise schon zu Beginn groß angelegter Modellversuche. Die von Rogers (1962) aufgestellten Kriterien von Kompatibilität und einem wahrgenommenen relativem Vorteil haben sich auch in der vorliegenden Studie als substanziell bedeutsam für die Wahrnehmung eines Modellvorhabens in der frühen Bildung erwiesen. Vor dem Hintergrund dieses Befundes erscheint es essenziell, sich intensiv mit den individuellen Voraussetzungen der pädagogischen Fachkräfte auseinanderzusetzen und deren Bedarfe zu analysieren; um zum einen eine Passung zwischen der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und neuen evidenzbasierten Maßnahmen im Sinne des Kriteriums der Kompatibilität herzustellen, und zum anderen in der Kommunikation mit Trägerverbänden, Einrichtungsleitungen und Fachkräften einen Mehrwert neuer Maßnahmen herauszustellen. Diese sollten im Sinne eines relativen Vorteils für die PraktikerInnen die tatsächlich bestehenden Herausforderungen im professionellen Handeln aufgreifen und Lösungen für relevante Probleme anbieten. Unsere Studie zeigt somit, dass eine Betrachtung der individuellen Voraussetzungen und Wahrnehmungen der Fachkräfte unerlässlich ist, denn weder die Innovations-Attribute nach Rogers (1962) als auch der Erfolg einer Reformmaßnahme lassen sich unabhängig von den Personen betrachten, die solche Maßnahmen tatsächlich umsetzen. Die Wahrnehmung des relativen Vorteils gegenüber der bisherigen Praxis mag für die InitiatorInnen einer Maßnahme noch so einleuchtend sein – wenn die pädagogischen Fachkräfte diese Wahrnehmung nicht teilen, steht dies einer nachhaltigen Implementation entgegen. Schließen möchten wir deshalb mit einem Plädoyer für weiterführende Forschung zu Implementationsfragen, die sowohl für die Wissenschaft als auch für Bildungspolitik und pädagogische Praxis wertvolle Impulse geben kann. Um mehr

über die Voraussetzungen gelingender Implementation zu erfahren, ist es notwendig, sich vor allem mit der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte zu befassen, von denen erwartet wird, solche Maßnahmen in ihrer täglichen Arbeit umzusetzen. Nur auf diesem Weg kann die Forderung nach einer evidenzorientierten Praxis auch im Bereich der frühen Bildung langfristig realisiert werden.

#### Literatur:

- Aarons, G. A., Glisson, C., Hoagwood, K., Kelleher, K., Landsverk, J., & Cafri, G. (2010). Psychometric properties and U . S . National Norms of the Evidence-Based Practice Attitude Scale (EBPAS). *Psychological Assessment, 22*, 356–365. doi: 10.1037/a0019188
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung.* München: vbw.
- Anders, Y., & Rossbach, H.-G. (2015). Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: The influence of math-related school experiences, emotional attitudes, and pedagogical beliefs. *Journal of Research in Childhood Education, 29*, 305-322. doi: 10.1080/02568543.2015.1040564
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*, 469–520. doi:10.1007/s11618-006-0165-2
- Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Roth, H.-J., & Stanat, P. (2016). Die Bund-Länder Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BISS). *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63*, 75-77.

Hartmann et al. (post-print, ZfE)

IMPLEMENTATIONSBEDINGUNGEN UND IMPLEMENTATIONSERFOLG

- Beelmann, A., & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65, 129–139. doi: 10.1026/0033-3042/a000215
- Blömeke, S., Jenßen, L., Dunekacke, S., Suhl, U., Grassmann, M. & Wedekind, H. (2015). Leistungstests zur Messung der professionellen Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29, 177–191. doi:10.1024/1010-0652/a000159
- Burger, K. (2012). *Early childhood care and education and equality of opportunity. Theoretical and empirical perspectives on social challenges*. Wiesbaden: Springer VS.
- Carle, U. (2014). Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Schule. In M. Stamm (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Talents. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 161-171). Bern: Huber.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12. doi: 10.3102/0013189X032006003
- Coburn, C. E., Mata, W., & Choi, L. (2013). The embeddedness of teachers' social networks: Evidence from a study of mathematics reform. *Sociology of Education*, 86, 311–342.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72, 433–479. doi: 10.3102/00346543072003433
- Durlak, J. A., & DuPre, E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting

Hartmann et al. (post-print, ZfE)

IMPLEMENTATIONSBEDINGUNGEN UND IMPLEMENTATIONSERFOLG

- implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 809-829.
- Ehm, J.-H., Hartmann, U., Höltge, L., & Hasselhorn, M. (2017). Die Perspektive pädagogischer Fachkräfte auf schulvorbereitende Zusatzförderung in der Kita. *Unterrichtswissenschaft*, 45, 239-248.
- Euler, D., & Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 312-326.
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Hegedus, S., & Roschelle, J. (2011). What happens when the research ends? Factors related to the sustainability of a technology-infused mathematics curriculum. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 30, 329–353.
- Fives, H. & Buehl, M.M. (2012). Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K.R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (Band 2, S. 471–499.). doi:10.1037/13274-000

Hartmann et al. (post-print, ZfE)  
IMPLEMENTATIONSBEDINGUNGEN UND IMPLEMENTATIONSERFOLG

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005).  
*Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South  
Florida.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in  
der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: DJI.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L., & Koch, M.  
(2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik.  
Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.

Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen: Eine empirische Untersuchung  
zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für  
Sozialwissenschaften.

Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift  
für Erziehungswissenschaft, 13*, 7–20. doi: 10.1007/s11618-010-0109-8

Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine  
Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*, 205–219.

Greene, J. A. (2015). Serious challenges require serious scholarship: Integrating  
implementation science into the scholarly discourse. *Contemporary Educational  
Psychology, 40*, 112-120. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.10.007

Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition  
and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review, 15*,  
147–179. doi: 10.1023/A:1023477131081

Hartmann et al. (post-print, ZfE)  
IMPLEMENTATIONSBEDINGUNGEN UND IMPLEMENTATIONSERFOLG

Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of  
Educational Administration, 49*, 624–636. doi: 10.1108/09578231111174785

Hasselhorn, M., & Kuger, S. (2014). Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in  
Kindertagesstätten, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*, 299–314.

Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer  
Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische  
Rundschau, 65*, 140–149. doi: 10.1026/0033-3042/a000216

Hasselhorn, M., Schöler, H., Schneider, W., Ehm, J.-H., Johnson, M., Keppler, I., ... Wagner,  
H. (2012). Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt „Schulreifes Kind“. *Frühe  
Bildung, 1*, 3–10. doi: 10.1026/2191-9186/a000019

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged  
children. *Science, 312*, 1900–1902. doi: 10.1126/science.1128898

Hetfleisch, P., Goeze, A., & Schrader, J. (2014). Implementation eines wissenschaftlich  
erprobten, didaktischen Konzepts: Der Einfluss pädagogischer Autonomie auf die  
Wirksamkeit in der Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*, 297-322.

Höltge, L., Ehm, J.-H., Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2017a). Teachers' Self-efficacy  
Beliefs Regarding Assessment and Promotion of School-relevant Skills of Preschool  
Children. *Early Child Development and Care. Online first*. doi:  
10.1080/03004430.2017.1323888

Hartmann et al. (post-print, ZfE)

IMPLEMENTATIONSBEDINGUNGEN UND IMPLEMENTATIONSERFOLG

Höltge, L., Hartmann, U., Ehm, J.-H., Peters, S., & Hasselhorn, M. (2017b). Manual zur Kodierung einer Fallvignette zur Überprüfung der Diagnose- und Förderkompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Unveröffentlichtes Manuskript.

Klein, K. J., & Knight, A. P. (2005). Innovation implementation: Overcoming the challenge. *Current Directions in Psychological Science*, *14*, 243-246. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00373.x

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kluczniok, K., Anders, Y., & Ebert, S. (2011). *Fördereinstellungen von Erzieherinnen*. *Frühe Bildung*, *0*, 13–21. doi: 10.1026/2191-9186/a000002

Koglin, U., Petermann, F., Helmsen, J. & Petermann, U. (2008). Entwicklungsbeobachtung und Entwicklungsdokumentation in Krippen und Kindergärten. *Kindheit und Entwicklung*, *17* (3), 152–160. doi:10.1026/0942-5403.17.3.152

Kuger, S., Sechtig, J., & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, *1*, 183–191. doi: 10.1026/2191-9186/a000061

Lee, J. S., & Ginsburg, H. P. (2007). Preschool teachers' beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low- and middle-socioeconomic status children. *Early Education and Development*, *18*, 111–143. doi: 10.1080/10409280701274758

Hartmann et al. (post-print, ZfE)

IMPLEMENTATIONSBEDINGUNGEN UND IMPLEMENTATIONSERFOLG

Mischo, C. (2011). Beobachtungs- und Diagnoseverfahren für frühpädagogische Fachkräfte: Fazit. In C. Mischo, D. Weltzien & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik* (S. 270–280). Köln, Kronach: Carl Link.

Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmmer, J. (2013). Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, *27*, 22–46.

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide* (8th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., & Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von Frühpädagoginnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, *0*, 22-30. doi: 10.1026/2191-9186/a000003

Nickolaus, R., Gönnenwein, A., & Petsch, C. (2010). Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *13*, 39–58. doi: 10.1007/s11618-010-0112-0

Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *54*, 827–845.

Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, *65*, 122–128. doi: [10.1026/0033-3042/a000214](https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000214)

Peurach, D. J., Glazer, J. L., & Winchell Lenhoff, S. (2016). The developmental evaluation of school improvement networks. *Educational Policy*, 30, 606–648. doi:

10.1177/0895904814557592

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child–teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144–159. doi:10.1207/s1532480xads0903\_2

Rogers, E. (1962; 2003). *Diffusion of Innovations*. New York, NY: Free Press.

Roßbach, H.-G., & Hasselhorn, M. (2014). Lernumwelten in vorschulischen Kindertageseinrichtungen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 387-405). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Roßbach, H.-G., Kluczniok, K., & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern – Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 139-158.

Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K. Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Children's cognitive attainment and progress in english primary schools during key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 179-198. doi:10.1007/978-3-531-91452-7\_12

Schneewind, J., Böhrer, N., Granzow, M., & Lattner, K. (2012). Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in

Niedersachsen“. Projekt der Forschungsstelle: Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte an der Hochschule Osnabrück (Projektlaufzeit: 09/2010 – 10/2012). Gefördert durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Rahmen des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Osnabrück.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. London: Department for Education and Skills.

Spieß, K. & Storck, J. (2016). *Fachkräfte in der frühen Bildung - Erwerbssituation, Einstellungen und Änderungswünsche* (No. 9). Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.

Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C. & Tracy, R. (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung*, 0, 31–36. doi:10.1026/2191-9186/a000004

Thoren, K. & Brunner, M. (2018). Flächendeckende Implementation des Jahrgangübergreifenden Lernens: Welche Typen gibt es und zeigen diese Unterschiede in der Schul- und Unterrichtsqualität? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, online first*. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0841-z>

Tietze, W., Roßbach, H.-G., Anders, Y., Wieduwilt, N., Tuffentsammer, M., & Flöter, M. (2016). Zentrale Ergebnisse der Evaluation im Überblick. In H.-G. Roßbach, Y. Anders, & W. Tietze (Hrsg.), *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Bamberg und Berlin.

Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. *Kindheit und Entwicklung*, 16 (3), 171–179. doi:10.1026/0942-5403.16.3.171

Viernickel, S., & Schwarz, S. (2010). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation in Kindertagesstätten*. Berlin: GEW.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht*. Berlin: ASH. Zugriff am 28.11.2017. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/tvoed/sue/hintergrund/studien-schlüssel-guter-bildung-anforderungen-und-rahmenbedingungen-der-bildungsarbeit-in-tageseinrichtungen-fuer-kinder/>

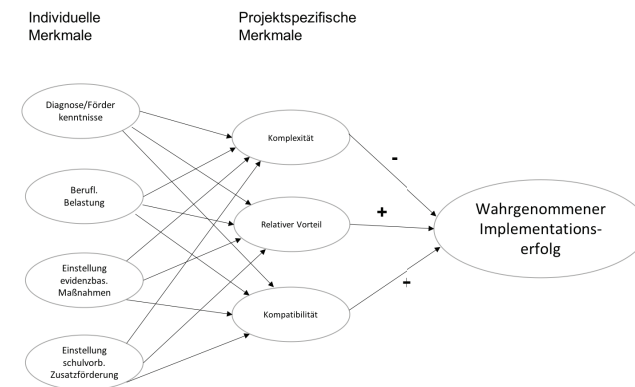


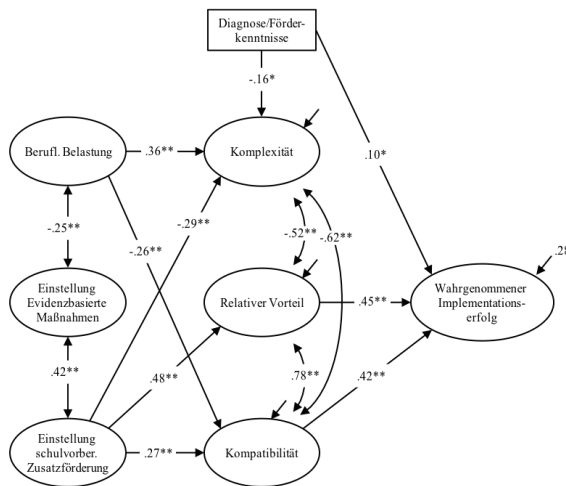
Abb. 1: Annahmen zu den Zusammenhängen zwischen individuellen und projektspezifischen Merkmalen sowie dem wahrgenommenen Implementationserfolg

Tabelle 1 Deskriptive Statistiken der eingesetzten Skalen zur Erfassung von Implementationsfaktoren (alle Skalen vierstufig von 1-4; 4 = hohe Ausprägung)

Skala	Itemanzahl	M	SD	Cronbachs Alpha	Beispielitems
<b>Wahrgenommener Implementationserfolg</b>	5	3.53	.48	.74	<i>Ich finde es gut, dass unsere Einrichtung am Projekt Schulfreies Kind teilnimmt</i>  <i>Durch die Teilnahme am Schulfreies Kind hat sich die Kooperation mit der Grundschule verbessert.</i>
<b>Individuelle Merkmale</b>					
Einst. evidenzbas. Praxis	6	2.93	.49	.82	<i>In meiner Arbeit probiere ich gern neue Verfahren und Methoden aus, die wissenschaftlich überprüft wurden</i>
Einst. schulvorb. Zusatzförderung	6	3.45	.43	.76	<i>Eine gezielte Schulvorbereitung in der Kita erhöht die Chancen für einen erfolgreichen Schulstart</i>
Berufl. Belastung	4	2.18	.63	.71	<i>Mich belasten die vielen Anforderungen an mich als Erzieherin.</i>
Diagnose- und Förderkenntnisse	Vignette	5.74	2.81	.92 (ICC)	<i>siehe Abschnitt 3.2.2 im Text</i>
<b>Projektspezifische Merkmale</b>					
Kompatibilität	2	3.27	.63	.74	<i>Das Schulfreie Kind passt gut zu meinem Verständnis von professioneller Arbeit in Kitas</i>
Relativer Vorteil	4	3.00	.67	.85	<i>Die Teilnahme am Schulfreies Kind ermöglicht uns, den Entwicklungsstand der Kinder besser einzuschätzen als wir es bisher konnten</i>
Komplexität	2	1.77	.67	.89	<i>Insgesamt glaube ich, dass es schwierig ist, das Schulfreie Kind angemessen in unserer Einrichtung umzusetzen</i>

Tabelle 2 Korrelationen der Implementationsfaktoren und –outcomes aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte

Merkmalsgruppe	Skala	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Imp_Erfolg	(1) Akzeptanz	.38**	.29**	.01	.20**	.30**	-.24**	.70**	.69**	-.49**
Imp_Erfolg	(2) Kooperation Team	–	.39**	-.12	.26**	.24**	-.06	.53**	.35**	-.16*
Imp_Erfolg	(3) Kooperation extern		–	.07	.16*	.25**	-.10	.40**	.33**	-.23**
Individuell	(4) Kenntnisse Dia./Förd.			–	-.08	-.01	-.13	.03	.03	-.18*
Individuell	(5) Einst. evidenzbas. Praxis				–	.33**	-.20**	.21**	.21**	-.16**
Individuell	(6) Einst. Zusatzförderung					–	-.12	.41**	.30**	-.30**
Individuell	(7) Berufl. Belastung						–	-.20*	-.27**	.27**
Projektspez.	(8) Relativer Vorteil							–	.66**	-.43**
Projektspez.	(9) Kompatibilität								–	-.54**
Projektspez.	(10) Komplexität									–



**Anmerkungen:** \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ . Kreise symbolisieren latente Konstrukte, Doppelpfeile Korrelationen und gerichtete Pfeile standardisierte Regressionsgewichte. Auf die Darstellung der einzelnen Indikatoren für die latenten Konstrukte sowie auf nicht-signifikante Regressionspfade wurde aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet.

Abbildung 2 Strukturgleichungsmodell zu den Zusammenhängen zwischen individuellen und projektspezifischen Merkmalen und dem wahrgenommenen Implementationserfolg durch die pädagogischen Fachkräfte

<sup>i</sup> Wir verwenden die Begriffe Kindergarten und Kindertageseinrichtung (Kita) in diesem Beitrag synonym. Für die vorliegende Studie, in der die Implementation eines Modellprojektes zur Förderung der Schulbereitschaft adressiert wird, liegt der Fokus auf den pädagogischen Fachkräften, die Kinder ab einem Alter von 4 Jahren betreuen, auch wenn in der Gesamteinrichtung auch jüngere Kinder betreut werden.

<sup>ii</sup> Da die vorliegende Studie in Baden-Württemberg durchgeführt wurde, wird hier Bezug auf den baden-württembergischen Orientierungsplan genommen. Ähnliche Anforderungen finden sich jedoch in den Bildungs- und Orientierungsplänen der übrigen Bundesländer (vgl. Viernickel und Schwarz, 2010).

<sup>iii</sup> Es wurde ein weiteres Modell unter Kontrolle der Berufserfahrung der Fachkräfte sowie der Anzahl der absolvierten Fortbildungstage berechnet ( $\chi^2(411) = 605.029, p < .001, CFI = .899, TLI = .887, RMSEA = .051, SRMR = .098$ ). Die Zusammenhänge zwischen diesen Kontrollvariablen und den übrigen individuellen Merkmalen der Fachkräfte lagen allerdings im marginalen Bereich (alle  $< .18$ ). Die Zusammenhänge der Modellvariablen untereinander werden durch Hinzunahme der Kontrollvariablen nicht bedeutsam verändert. Zudem ist der Modellfit als schlechter einzuschätzen als das Ausgangsmodell ( $TRd = 108.08, p < .001$ ). Aufgrund der besseren Passung auf die empirischen Daten wird ausschließlich das Modell ohne Berücksichtigung der Kontrollvariablen ausführlich dargestellt.