

IFP-Infodienst

15. Jahrgang, 2010

Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern



Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern

Die Themen des IFP-Infodienstes:

Inklusion

Haus der kleinen Forscher

Konzeptionsentwicklung



Inhaltsverzeichnis

Liebe sozialpädagogische Fachkräfte,

in diesem Heft stellen wir Ihnen NUBBEK vor, die „Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“. Sie wird zum ersten Mal in großem Rahmen der Frage nach der Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland nachgehen und den Zusammenhang mit einer gelingenden kindlichen Entwicklung untersuchen.

Weitere Schwerpunkte sind das Thema Inklusion sowie die Kooperation des IFP mit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher. Die Fachtagungen für 2011 finden Sie auch in diesem Jahr wieder zum Herausnehmen in der Heftmitte.

Eine interessante Lektüre wünscht Ihnen
Susanne Kreichauf, *Redakteurin des IFP-Infodienstes*

Aus dem Inhalt

Das aktuelle Stichwort: NUBBEK

NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit	5
Schwerpunkt Migration im NUBBEK-Projekt	10
Die Kooperation des IFP mit der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden	13

Fachbeiträge

Von der Integration zur Inklusion – eine neue Aufgabe für die frühpädagogische Praxis?	15
Den Blackout in Elterngesprächen überwinden	20

Aus der Arbeit des IFP

3. IFP-Fachkongress 2011: Sprachliche Bildung von Anfang an – Strategien, Konzepte und Erfahrungen	24
Das Haus der kleinen Forscher in Bayern	25
Fachtagungen – Programm 2011	31
Wie viel Bildungsplan ist in den Einrichtungskonzeptionen zu finden?	35
Studienaufenthalt in Schweden	43
Basiskompetenzen Zuhören und Sprechen: Symposium auf der Didacta 2011	46

KOMPIK kommt – Beobachtungs- und Einschätzungsbogen für Fachkräfte	47
Trägerübergreifende Fortbildungsdatenbank	50

Publikationen aus dem IFP

Kita-Fachpersonal in Europa	51
Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren	52

Rezensionen

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

„Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren“	
Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan	61
Fortbildungskampagne „Vorkurs Deutsch 240“	62
Einführung eines onlinegestützten Abrechnungsverfahrens	63
Koordinierende Kinderschutzstellen – KoKi: Netzwerk frühe Kindheit	64
Angebote der Eltern- und Familienbildung in Kindertageseinrichtungen – Staatliche Förderung von Tageskursen am Wochenende	65

Autorinnen und Autoren

Das aktuelle Stichwort: NUBBEK

NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit

PD Dr. Fabienne Becker-Stoll

Seit rund eineinhalb Jahrzehnten befindet sich das deutsche Früherziehungssystem in einem bemerkenswerten Umbau. Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab Mitte der 1990er Jahre kann hier als Initialzündung betrachtet werden. Mit dem im Jahr 2005 in Kraft getretenen TAG (Tagesbetreuungsausbaugesetz) wurde der Anspruch auf einen Platz (Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle) auch für unter Dreijährige in bestimmten Familienkonstellationen festgeschrieben. Das im Jahr 2008 verabschiedete KiFöG (Kinderförderungsgesetz) erweitert diesen Rechtsanspruch auf alle Kinder im Alter von 1 bis unter 3 Jahren ab dem Jahr 2013. Allerdings ist die Umsetzung mit vielfältigen offenen Fragen verbunden. Zentral geht es dabei um die pädagogische, bildungsfördernde und familiengerechte Qualität der öffentlich verantworteten Angebote für Kinder und Familien in unterschiedlichen Lebenslagen. Aktuell wie auch in den kommenden Jahren sind deshalb neue Weichenstellungen in pädagogisch-praktischer, organisatorischer und fachpolitischer Hinsicht erforderlich.

Während in den USA und England schon seit den 1990iger Jahren große international bekannte Studien im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung durchgeführt werden (z.B. NICHD-Study, Cost-Quality and Child-Outcome-Study, EPPE-Study, ECCE-Study), fehlt in Deutschland wie in kaum einem anderen hochentwickelten Land das empirische Grundlagenwissen zum Einfluss der verschiedenen Bildungs- und Betreuungsformen und den moderierenden Faktoren für eine gelingende kindliche Entwicklung und Bildung. Solches Wissen ist aber erforderlich, um Effekte der verschiedensten Art für Kinder und Familien abschätzen und Verbesserungen gezielt anregen zu können. Das IFP hat deshalb gemeinsam mit vier weiteren Forschungsinstitutionen der Frühpädagogik – dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem PädQUIS-Kooperationsinstitut der FU Berlin, den Universitäten Bochum und Osnabrück und der Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM) den Forschungsverbund NUBBEK gegründet, um eine empirische Datenbasis für die drängenden Fragen der frühkindlichen Bildung in Deutschland zu generieren.

Die NUBBEK-Kooperationspartner haben sich die Aufgabe gestellt, im Rahmen einer multi-zentrischen Studie

- belastbares empirisches Grundlagen- und Anwendungswissen bereitzustellen
- gegebene und sich abzeichnende Verhältnisse und Fragestellungen wissenschaftlich zu durchleuchten und
- mit diesem empirischen Wissen die Basis für die Gestaltung einer guten frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder
- und die Unterstützung von Familien in ihrer Erziehungsaufgabe zu erweitern.

Die NUBBEK-Fragestellungen

Mit NUBBEK soll die grundlegende Frage untersucht werden, wie sich familiäre und außerfamiliäre Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungserfahrungen auf die Entwicklung von zwei- und vierjährigen Kindern auswirken. Dabei interessiert besonders der Bildungs- und Entwicklungsstand in den Bereichen Sprache, Kognition, soziale Kompetenz, Motorik, Alltagsfertigkeiten und Gesundheit.

Das aktuelle Stichwort: NUBBEK

- Zunächst soll erfasst werden, welche Kinder aus welchen Familien in welchem Alter welche Betreuungsform (z.B. Krippe, Kindergarten, Kindertagespflegestelle) besuchen. Dabei wird erfasst, welche Faktoren für Familien, aber auch auf Angebotsseite (Einrichtungen, Kindertagespflege, Jugendämter) die elterliche Wahlentscheidung motivieren.
- Im Fokus der NUBBEK-Studie steht die pädagogische Qualität in den verschiedenen Betreuungsformen (Kindergarten, Krippe, Kindertageseinrichtung mit verschiedenen Altersmischungen, Kindertagespflege, Nur-Familienbetreuung). Diese wird differenziert nach Rahmenbedingungen, pädagogischen Orientierungen und Werten und nach den konkreten pädagogischen Abläufen und Erfahrungen für die Kinder erforscht.
- Des Weiteren interessiert, welche Beziehungen sich zwischen dem Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder und den Qualitätsfaktoren in den Betreuungsformen und in den Familien ergeben.
- Darüber hinaus soll im Rahmen der Studie auch geklärt werden, welche Rückwirkungen auf die Familien (z.B. Zufriedenheit mit der Lebenssituation, emotionale Entspannung, Passung mit Familienabläufen, Erwerbstätigkeit) die Betreuungssituation und deren Qualität zeigt.

Das Untersuchungsvorhaben setzt dabei zwei Schwerpunkte: Zum einen sollen die in den Fragestellungen thematisierten Zusammenhänge differenziert untersucht und die Befunde zu politisch aussagefähigen Ergebnissen verdichtet werden. Diese sollen evidenzbasierte Hinweise für die weitere fachpädagogische und -politische Ausgestaltung des Früherziehungssystems liefern. Zum anderen soll der differenzierte Satz von Qualitätsmerkmalen, der in dieser Untersuchung erhoben wird, zu einer begrenzten Anzahl übergreifender Qualitätsindikatoren verdichtet werden, die für Steuerungszwecke herangezogen werden können.

Die Konstruktion dieser Indikatoren steht unter der doppelten Anforderung, dass diese den Kriterien der Erhebungsökonomie entsprechen und damit auch in Zukunft potenziell routinemäßig für fachpolitische Steuerungszwecke herangezogen werden können und dass sie andererseits für Bildungs- und Entwicklungsindikatoren von Kindern und für Rückwirkungen auf Familien valide Indikatoren darstellen. Das Untersuchungsvorhaben hat damit zum Ziel, erstmals robuste Qualitätsindikatoren für Steuerungszwecke zu generieren, die – anders als bei quantitativen Indikatoren – bislang nicht zur Verfügung stehen.

Das theoretische Rahmenmodell der NUBBEK-Studie

Ausgehend von der ökologischen Systemtheorie (Bronfenbrenner & Morris, 1998) werden Bildung und Entwicklung eines Kindes als abhängig von verschiedenen Faktoren und Systemebenen betrachtet.

Die wesentlichen sind:

- individuelle Eigenschaften des Kindes wie Geschlecht, Alter, Temperament sowie die Dauer, Umfang und Stabilität individueller Betreuungserfahrungen
- das Mikrosystem Familie mit Merkmalen wie Größe, Zusammensetzung der Familie, Geschwister, Einkommen, elterliche Erwerbstätigkeit, kulturell geprägte erziehungsrelevante Einstellungen und Praktiken, also (familiale) Merkmale der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität
- das Mikrosystem Betreuungsform mit Merkmalen wie Gruppengröße, Erzieher-Kind-Schlüssel, soziale Gruppenzusammensetzung, vorherrschende pädagogische Orientierungen, Bildungsanregungen und Formen des Umgangs mit dem Kind wie auch Einbezug von und Zusammenarbeit mit Eltern, demnach unterschiedliche Aspekte der (setting-spezifischen) Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität sowie der Qualität des Familienbezugs.

Das aktuelle Stichwort: NUBBEK

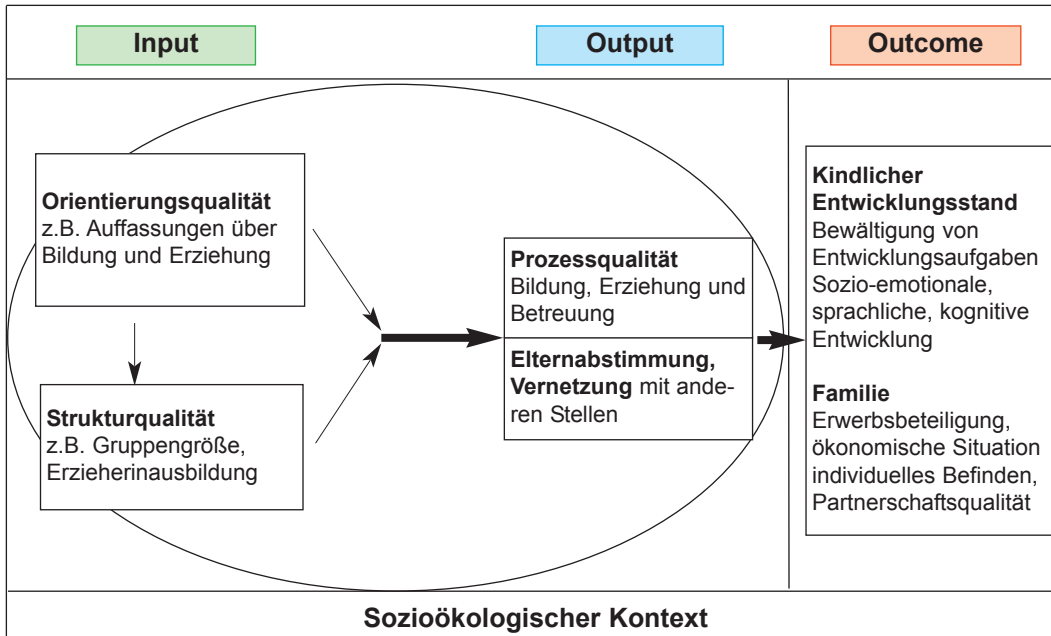


Abbildung 1: Konzeptioneller Rahmen der NUBBEK-Untersuchung
(Quelle: in Anlehnung an die Abb. A-5.4: Bereiche pädagogischer Qualität bei Kinderbetreuungsangeboten und Effekte bei Kindern und Familien im Zwölften Kinder- und Jugendbericht, S. 649)

- Umgebende sozialökologische Bedingungen, wie Merkmale des Wohnquartiers, der öffentlichen Hilfen für Familien und kulturelle Muster.

Im Zentrum der Untersuchung steht dabei das Mikrosystem familienexterne „Betreuungsform“ mit seinen verschiedenen Typen, die teilweise schon länger existieren, teilweise – zumindest in bestimmten Ausprägungen und größerer Anzahl – sich erst kürzlich konstituiert haben (z.B. Kindergärten für 2- bis 6-jährige Kinder).

Wo wird NUBBEK durchgeführt?

Für die Auswahl von Gebietseinheiten, innerhalb derer die Untersuchungen durchgeführt werden sollen, waren drei Gesichtspunkte ausschlaggebend. Die Gebietseinheiten sollten so ausgewählt werden

- dass die Mehrzahl der Bundesländer repräsentiert ist,

- dass die Heterogenität relevanter sozialökonomischer Bedingungen und der Versorgung mit öffentlich verantworteten Betreuungsangeboten gesichert ist
- und dass die Gebiete von dem zuständigen Kooperations-Partner im Rahmen der multizentrischen Studie mit vertretbarem Aufwand erreicht werden können.

Eine Gebietseinheit ist dabei definiert als Zuständigkeitsbereich eines Jugendamtes. Die für jeden Jugendamtsbezirk relevanten sozialökologischen Indikatoren, u.a. solche zur Geburtenrate, Bevölkerungsdichte, Erwerbs- und Wirtschaftsstruktur, Frauenerwerbstätigkeit, ausländische Haushalte, Anteil von Hartz-IV-Empfängern wie auch die Versorgungsdichte mit den verschiedenen öffentlichen Betreuungsangeboten, sind bei der Auswahl der Jugendamtsbezirke berücksichtigt worden.

Das aktuelle Stichwort: NUBBEK

NUBBEK ist eine nationale Untersuchung und wird von verschiedenen Stellen gefördert. Zu den Förderern gehören das Bundesfamilienministerium (BMFSFJ), die Jacobs Foundation und die Robert-Bosch-Stiftung sowie Landesministerien aus den Bundesländern Bayern, Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

Seit dem Frühjahr 2010 findet in repräsentativ ausgewählten Jugendamtsbezirken in deutschen Stadt- und Landkreisen die Datenerhebungen für die NUBBEK-Studie in folgenden Bundesländern bzw. Jugendamtsbezirken statt:

- **Baden-Württemberg:**
Freiburg, Breisgau-Hochschwarzwald, Lörrach, Emmendingen, Ortenau
- **Bayern:**
München, Lkr. Erding
- **Berlin/Brandenburg:**
Berlin, Potsdam, Teltow-Fläming
- **Niedersachsen:**
Osnabrück (Stadt), Osnabrück (Land)

- **Nordrhein-Westfalen:**
Bochum, Essen-Nord, Ennepe-Ruhr-Kreis
- **Sachsen:**
Dresden, Sächsische Schweiz – Osterzgebirge
- **Sachsen-Anhalt:**
Halle/Saale, Magdeburg, Halberstadt, Dessau, Saalekreis

Die Datenerhebungsphase wird bis Ende des Jahres 2010 abgeschlossen sein. In der nebenstehenden Deutschlandkarte finden Sie eine grafische Aufarbeitung der untersuchten Gebiete. Die teilnehmenden Bundesländer sind in hellgrün, die untersuchten Jugendamtsbezirke in dunkelgrün dargestellt.

Die NUBBEK-Stichprobe

Insgesamt sollen 1950 Kinder im Rahmen von NUBBEK untersucht werden, 1275 Zweijährige, 675 Vierjährige in verschiedenen Betreuungssetting. Insgesamt hat ein Drittel der Kinder einen türkischen oder russischen Migrationshintergrund (siehe den nachfolgenden Artikel „Schwerpunkt Migration im NUBBEK-Projekt“).

Tabelle 2: NUBBEK-Stichprobenumfang und -design

Betreuungstypen	2-Jährige		4-Jährige		Gesamtstichprobe
	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	
(1) Krippe: unter 3 Jahre	300	150	-	-	450
(2) Kindergarten: 3-6 Jahre	-	-	300	150	450
(3) altersgemischte Kita: 0-6 Jahre	150	75	150	75	450
(4) Tagespflege: unter 3 Jahre	200	100	-	-	300
(5) Familienbetreuung: unter 3 Jahre	200	100	-	-	300
Gesamt	850	425	450	225	1950

Das aktuelle Stichwort: NUBBEK



Abbildung 2: Regionale Verteilung der teilnehmenden Bundesländer und Jugendamtsbezirke an der NUBBEK-Studie in Deutschland

Das aktuelle Stichwort: NUBBEK

Schwerpunkt Migration im NUBBEK-Projekt

Dr. Julia Berkic

Der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund unter 25 Jahren, die das deutsche Bildungswesen durchlaufen, liegt inzwischen bei 27%, im Alter unter sechs Jahren haben mehr als 30 von 100 Kindern einen Migrationshintergrund (Bildung in Deutschland, 2006). In Ballungszentren liegt der Anteil der Kinder aus zugewanderten Familien inzwischen bei über 40%. Obgleich die Mehrzahl dieser Kinder und Jugendlichen bereits in Deutschland geboren ist, scheint eine frühzeitige soziale Integration im Bildungswesen nur teilweise zu gelingen. Das IFP hat im NUBBEK-Forschungsverbund einen besonderen Fokus auf die Frage der Migration gelegt. Insbesondere die durch das IFP angeregte Förderung durch die Züricher Jacobs Foundation hat eine Umsetzung des Schwerpunkts Migration innerhalb der Studie möglich gemacht.

Der Fokus der NUBBEK-Studie liegt auf den ersten vier Lebensjahren, in denen die Weichen für die weitere Entwicklung gestellt werden. Die Studie wird als multizentrische Untersuchung mit fünf über die Bundesrepublik streuenden Kooperationspartnern nach einem gemeinsamen Forschungsplan durchgeführt. Die Untersuchung hat zum Ziel, (a) die Nutzung, (b) die pädagogische Qualität in den maßgeblichen außerfamilialen Formen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder sowie auch (c) im familialen Setting differenziert zu untersuchen und (d) den Zusammenhang mit dem Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder zu analysieren.

In die Untersuchung einbezogen werden dabei zu etwa einem Drittel zwei- und vierjährige Kinder (und ihre Eltern) aus russischen und türkischen Zuwandererfamilien in allen in Deutschland üblichen Formen von Betreuungssettings (Familienbetreuung, Tagespflege, Krippe, Kindergarten – altersgemischt und -homogen). Neben der Generierung eines empirisch fundierten Überblicks zur pädagogischen Qualität in den verschiedenen Betreuungsformen in Deutschland und ihrer Korrelate bei Kindern und Familien mit Migrationshintergrund besteht dabei ein zentrales Ziel darin, verlässliche

wissenschaftliche Kenntnisse über die Qualität und Wirksamkeit einzelner Betreuungsformen, wie auch des Betreuungssystems als Ganzes, bereitzustellen und diese für die Weiterentwicklung des Bildungsangebots insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund nutzbar zu machen.

Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund

Aus den einschlägigen Forschungsbereichen (Entwicklungspsychologie, Neurobiologie, Frühpädagogik) ist heute bekannt, dass in den ersten Lebensjahren die Weichen für die emotionale, kognitive, soziale und kulturelle Entwicklung eines Kindes für sein weiteres Leben gestellt werden. Die frühkindlichen Bildungserfahrungen und insbesondere der Erwerb der Landessprache sind wichtige Prädiktoren für den weiteren Bildungsverlauf. Kindertageseinrichtungen spielen eine zentrale Rolle für den Integrationsprozess von jungen Familien mit Migrationshintergrund.

Dennoch erfahren Migrantenkinder gegenüber deutschen Kindern weniger vorschulische außerfamiliale Betreuung und sie werden deutlich häufiger als deutsche Kinder von der Einschulung zurückgestellt (Diefenbach, 2008,

Das aktuelle Stichwort: NUBBEK

S. 225). Die Daten des Sozioökonomischen Panels (Büchel, Spiess und Wagner, 1997) zeigen, dass gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund neben dem Bildungsgrad der Eltern auch die vorschulische Bildung mit dem späteren Schulerfolg zusammenhängt: Migrantenkinder, die eine Kindertageseinrichtung besucht haben, haben signifikant bessere Chancen, in die Realschule oder in das Gymnasium zu wechseln, als Migrantenkinder, die keine der vorschulischen Bildungseinrichtungen besucht haben (vgl. auch Becker, 2009). Zwar konnte in der Studie von Tietze, Roßbach und Grenner (2005) die Qualität der vorschulischen Bildung nicht erfasst werden, die Untersuchung zeigt jedoch, dass die Effekte frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg in erheblichem Maße von der pädagogischen Qualität der Kindertageseinrichtungen abhängen.

Vergleichende Bildungsuntersuchungen für die Grundschule (z.B. TIMSS und IGLU) zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund schon vor dem 10. Lebensjahr, auch wenn sie in Deutschland geboren wurden, in ihren Leistungen deutlich hinter den deutschen Kindern zurückliegen (Bildung in Deutschland, 2006, S. 171-177). Insbesondere die beiden größten Gruppen der Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland, nämlich Türken und (Spät-) Aussiedler aus den ehemaligen GUS-Staaten zählen zu den Bildungsverlierern. Die Weichenstellung für diese gravierende Entwicklung zeichnet sich bereits vor dem Schuleintritt ab. Im Vergleich zu ausländischen Schulabgängern verlassen dreimal so viele Deutsche eine allgemein bildende oder berufliche Schule mit Abitur. Gegenüber deutschen Schülern bleiben doppelt so viele Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund ohne Abschluss. Für die ausländischen Jungen liegt dieser Anteil bei bis zu 20 Prozent eines Altersjahrgangs und immer mehr ausländische Schülerinnen und Schüler,

die eine Förderschule besuchen, verlassen diese ohne Abschluss (Bildung in Deutschland, 2006, S. 38).

NUBBEK füllt eine Forschungslücke in Deutschland

Bisher gibt es keine Forschungsarbeiten für den deutschsprachigen Raum, die den Zusammenhang zwischen der Qualität frühkindlicher Lernumgebungen (familial und außerfamilial) und dem Entwicklungsstand des Kindes bei Kindern mit Migrationshintergrund untersuchen. Das Fehlen einer empirischen Forschungsgrundlage überrascht in Anbetracht der gesellschaftspolitischen Relevanz dieser Frage (vgl. auch Becker, 2009). Die Kinder mit Migrationshintergrund, die das heutige Bildungssystem besuchen, stellen in wenigen Jahren einen beachtlichen Anteil der Auszubildenden und Arbeitnehmer. Je besser die Integration von Kindern unter zehn Jahren gelingt, desto größere Chancen bieten sich einerseits für eine gleichberechtigte Bildungsbeteiligung und andererseits für eine gesellschaftliche Nutzung der Potenziale, welche die Migration eröffnet.



Das aktuelle Stichwort: NUBBEK

Trotz eines überproportional großen finanziellen und strategischen Aufwandes hat die NUBBEK-Studie zum Ziel, etwa ein Drittel Kinder mit Migrationshintergrund in die Stichprobe einzuschließen. Alle Untersuchungsinstrumente für Eltern und Kinder (Fragebögen, Kognitions- und Sprachtests) wurden ins Türkische und Russische übersetzt und ein großer Stab an muttersprachlichen Mitarbeitern für die Familienbesuche und -kontakte eingestellt. Für eine Untersuchung der frühen Entwicklungsbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund sind die besonderen Merkmale von zugewanderten Familien bedeutsam und zum anderen ist eine kultursensitive Herangehensweise wichtig. Zudem sind die Berührungängste von Familien mit Migrationshintergrund gegenüber wissenschaftlichen Untersuchungen um ein Vielfaches höher als die deutscher, bildungsnaher Familien. Es bedarf daher überlegter Strategien und dem Aufbau guter persönlicher Kontakte über religiöse Zentren, Kulturvereine oder Integrationskurse, um Widerstände und Ängste abzubauen und Familien zur Teilnahme an der Studie zu bewegen.



Literatur- und Quellenverzeichnis:

- Becker, R. (2009). Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bildung in Deutschland. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2006). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Büchel, F., Spiess C. K. & Wagner, G. (1997). Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49: 528-539.
- Deutsches Jugendinstitut (2002). DJI-Zahlenspiegel 2002 (letzter Zugriff 2.11.2010). http://cgi.dji.de/bibs/ZS_097-116.pdf
- Diefenbach, H. (2008). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker und W. Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.

Das aktuelle Stichwort: NUBBEK

Die Kooperation des IFP mit der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden

Prof. Dr. Bernhard Kalicki und Prof. Dr. Holger Brandes

Seit vier Jahren arbeitet das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) sehr eng mit der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (EHS) zusammen. Gemeinsame Ziele und eine lange Reihe unterschiedlichster Aktivitäten kennzeichnen die Kooperation beider Wissenschaftseinrichtungen. Die Kooperation wird im Wesentlichen über drei gemeinsame Maßnahmen mit Leben gefüllt: Dies ist zunächst die Beteiligung von Institutsmitarbeitern an der Lehre in den frühpädagogischen Studiengängen der EHS, dann die gemeinsame Veranstaltung von Fachtagen und schließlich die Zusammenarbeit in Forschungsprojekten. Hierzu gehört seit diesem Jahr die Kooperation im NUBBEK-Projekt.

Die NUBBEK-Studie betrachtet unterschiedliche Betreuungsformen wie Kindertageseinrichtungen (Krippe, Kindergarten, altersgemischte Kita), Tagespflege und Familienbetreuung in ihrer Wirkung auf die kindliche Entwicklung. Sie fragt nach der vorherrschenden Qualität in diesen kindlichen Lern- und Entwicklungsumwelten, nach den Einflussfaktoren auf die elterliche Wahl bestimmter Betreuungsformen und -konstellationen und nach dem Zusammenspiel von familiärer und außerfamiliärer Betreuung des Kindes. Um verlässliche und verallgemeinbare Aussagen zu erzielen, ist diese Studie breit angelegt, sowohl mit Blick auf die Zahl der beteiligten Kinder und Familien als auch mit Blick auf die betrachteten Betreuungsformen und Untersuchungsregionen.

Da der NUBBEK-Forschungsverbund die östlichen Bundesländer zunächst nur unzureichend berücksichtigen konnte, wurde die Kooperation mit der EHS genutzt, um eine NUBBEK-Forschungsgruppe in Dresden einzurichten. In Dresden und Umgebung werden in Abstimmung mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) als zweitem NUBBEK-Partner insgesamt 262 Kinder im Alter von zwei bzw. vier Jahren in den betrachteten Betreuungskonstellationen untersucht. Damit wird auch die ostdeutsche Realität in der NUBBEK-Studie abgebildet.

Kooperation als gemeinsames Arbeiten und Lernen

Ziele der Kooperation zwischen IFP und der EHS Dresden sind laut Kooperationsvereinbarung:

- der Austausch von Information und Erfahrungen sowie die Zusammenarbeit in den Bereichen frühpädagogischer Forschung, Ausbildung und Fortbildung von Führungskräften und Multiplikatoren im System der Tageseinrichtungen für Kinder,
- die Einbindung und Unterstützung der Kooperationspartner in aktuelle hochschulpolitische Entwicklungen und Diskurse,
- die Vernetzung der Forschungs- und Weiterbildungsleistungen und
- die Unterstützung der jeweiligen Öffentlichkeitsarbeit.

Schon im November 2007 fand in Dresden ein gemeinsam veranstalteter Fachtag zum Thema „Bindung und Lernen“ statt, der die Bedeutung der Bindungsbeziehung für frühkindliche Lernprozesse beleuchtete. An diesem Fachtag nahmen ca. 500 Erzieherinnen und Erzieher teil; Hauptreferenten waren die Bildungsforscher Professor Klaus Grossmann und Dr. Karin Grossmann sowie aus dem IFP die Institutsleitung PD Dr. Fabienne Becker-Stoll und Professor Hartmut Kasten. Im Januar 2010

Das aktuelle Stichwort: NUBBEK

folgte der Fachtag „Sprache und Entwicklung“, der von der IFP-Mitarbeiterin Christa Kieferle mitgestaltet wurde. Hauptreferentin dieses Fachtags war Professor Sabine Weinert von der Universität Bamberg. Am 25. Februar 2011 steht der nächste gemeinsam durchgeführte Fachtag an, der sich der Pädagogik für Kinder in den ersten drei Lebensjahren widmet. Für den Hauptvortrag konnte Professor Lieselotte Ahnert von der Universität Wien gewonnen werden, die auch dem Wissenschaftlichen Beirat des IFP angehört.

Diese kurzen Einblicke in die sehr lebendige Kooperation zeigen, wie sich eine vielfältige Vernetzung des Instituts mit anderen Wissenschaftseinrichtungen in der Planung und Durchführung unterschiedlichster Aktivitäten auszahlt. Nähere Informationen zur EHS Dresden finden sich auf der Internetseite www.ehs-dresden.de

Die Hochschule Dresden und ihr frühpädagogisches Profil

Kurz nach der Wende, im Jahr 1991, wurde die Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden gegründet. Mit ca. 500 Studierenden gehört die EHS zu den kleineren Hochschulen. Sie bietet mittlerweile sechs Studiengänge an: Neben den Bachelor-Studiengängen der „Elementar- und Hortpädagogik“ (berufsbegleitend) und „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (grundständig) sind dies die B.A.-Studiengänge „Soziale Arbeit“ und „Pflegerwissenschaft/Pflegemanagement“ sowie die Master-Studiengänge „Soziale Arbeit“ und „Sozialmanagement“. Die EHS unterhält zwölf internationale Hochschulpartnerschaften und pflegt über das ERASMUS-Programm einen regen Austausch, sowohl auf der Ebene von Studierenden wie auf der Ebene der Lehrenden. Zur EHS gehören außerdem drei angegliederte Institute: ein sozialwissenschaftliches Fortbildungsinstitut, ein Forschungsinstitut und ein eigenes „Institut für Frühkindliche Bildung (kids)“.

Der achtsemestrige Studiengang der Elementar- und Hortpädagogik ist berufsbegleitend angelegt. Das Studium ist interdisziplinär, forschungsorientiert und praxisnah ausgerichtet. Das Präsenzstudium erfolgt überwiegend in Blockseminaren in fünf Studienwochen pro Semester. Darüber hinaus wird studienbegleitend die systematische Entwicklung der eigenständigen Praxis durch Praxisberatung und ein angeleitetes Praktikum gefördert. Dieser Studiengang wurde 2005 vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft als einer von vier besonders innovativen Bachelor-Studiengängen an Fachhochschulen ausgezeichnet, wobei die Durchlässigkeit von der Fachschul- zur Hochschulausbildung und die gute Verschränkung von Theorie und Praxis besonders herausgestellt wurden. Der neue sechssemestrige Vollzeitstudiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ ergänzt dieses Studienangebot.

Das Institut für Frühkindliche Bildung (kids) der EHS ist verantwortlich für diese beiden Ausbildungsgänge, es bietet darüber hinaus auch Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für das frühpädagogische Praxisfeld in Sachsen. Hierzu hat sich die Veranstaltungsreihe der kids-Fachtage etabliert. Hier werden gesuchte Fragestellungen und Themen der Frühpädagogik behandelt. Bemerkenswert und in dieser Form sicherlich einmalig war der im Jahr 2007 durchgeführte Fachtag für „Männer in Kitas“, an dem 120 männliche Fachkräfte aus dem gesamten Bundesgebiet teilnahmen. Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt des kids-Instituts ist die frühpädagogische Praxisforschung. So wurden in einem eben abgeschlossenen Forschungsprojekt die Potentiale von Kindertageseinrichtungen erkundet, Bildungsbenachteiligungen von Kindern zu kompensieren. Die Ergebnisse dieses Projekts liegen in Form eines Abschlussberichts und eines Praxisleitfadens vor.

Von der Integration zur Inklusion – eine neue Aufgabe für die frühpädagogische Praxis?

Dr. Monika Wertfein & Dr. Jutta Lehmann

Ist Inklusion ein neues Modewort? Bedeutet Inklusion dasselbe wie Integration? Welche neuen Herausforderungen sind mit inklusiver Frühpädagogik verbunden? Dieser Artikel gibt einen Überblick zum Begriff der Inklusion und zeigt auf, welche Chancen sich für Kindertageseinrichtungen eröffnen können, die sich auf den Weg von der Integration zu Inklusion machen.

Die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist im März 2009 auch in Deutschland in Kraft getreten. Für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen sind in der UN-Konvention insbesondere Artikel 7 „Kinder mit Behinderungen“ und Artikel 24 „Bildung“ relevant, der das Recht auf Bildung für alle Kinder in inklusiven Einrichtungen feststellt. Damit ist Deutschland die Verpflichtung eingegangen, ein inklusives Bildungssystem einzurichten, das allen Kindern soziale Teilhabe und Chancengleichheit ermöglicht.

Was bedeutet Inklusion? Worin liegt der Unterschied zum Integrationsbegriff?

Inklusion (lat. Dazugehörigkeit/Einschluss) betrachtet die individuellen Unterschiede der Menschen als Normalität und nimmt daher keine Unterteilung in Gruppen vor. Inklusion tritt für das Recht jedes Kindes ein, unabhängig von individuellen Stärken und Schwächen gemeinsam zu leben und voneinander zu lernen. Das Verständnis von Inklusion reicht über die Integration von Kindern mit und ohne Behinderung hinaus und umfasst alle Dimensionen von Heterogenität.

Der Begriff der Inklusion unterscheidet sich vom Begriff der Integration insofern, dass es bei der Integration immer noch darum geht, Unterschiede wahrzunehmen und Getrenntes wieder einzugliedern. Inklusion will hingegen den individuellen Bedürfnissen aller Menschen Rechnung tragen.

Der Index für Inklusion (2009, S. 5), eine Handreichung zur Unterstützung der inklusiven Entwicklung in Kindertageseinrichtungen, macht die Differenz zwischen dem älteren Begriff der Integration und dem neueren Begriff der Inklusion wie folgt deutlich: *„Inklusion ist die konsequente Weiterführung von Integration. Während der Begriff ‚Integration‘ nahe legt, darunter das Hereinnehmen eines Kindes in ein bestehendes System zu verstehen, ohne das System substantiell zu verändern, geht Inklusion davon aus, dass das Recht aller Kinder auf gemeinsame Bildung und Erziehung nur durch einen umfassenden Reformprozess zu realisieren ist. Schulen wie Kindertagesstätten müssen so ausgestattet werden, dass sie kein Kind aussondern. Alle – Kinder, Jugendliche, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern, Verwaltung, Politik – tragen dazu bei, dass Inklusion gelingt.“*

Wer sich auf den Weg macht von der Integration zur Inklusion, muss wissen, dass gelingende integrative Prozesse die Voraussetzung für inklusive Bildung, Erziehung und Betreuung bilden. Inklusion basiert zwar auf dem „Diversity“-Ansatz, der keine Unterteilung in Gruppen vornimmt und die individuellen Unterschiede aller Menschen grundsätzlich als Normalität ansieht. Da im deutschen Bildungssystem sonder- und heilpädagogische Ressourcen nur dann zur Verfügung stehen, wenn beim Kind ein besonderer Förderbedarf festgestellt wurde, geht jeder integrativen Maßnahme eine Etikettierung

voraus, die als solche der Idee von Inklusion widerspricht. Denn nach Booth, Ainscow & Kingston (2007, S.14) beinhaltet Inklusion, „die Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für alle Kinder abbauen, nicht nur für jene mit Beeinträchtigungen oder diejenigen, die als Kinder ‚mit sonderpädagogischen Förderbedarf‘ eingestuft werden.“ Andererseits sind diese Barrieren unterschiedlich hoch. Ihr Abbau erfordert in Bezug auf Aufwand und Hilfesystem (Jugendhilfe, Sozialhilfe) unterschiedliche finanzielle Anstrengungen, die einen Verzicht auf Diagnostik kaum möglich machen. Insofern ergibt sich im Hinblick auf die Zuteilung von Ressourcen ein Dilemma.

Am Beispiel dieses so genannten „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas“ (Albers, 2010) wird deutlich, dass der schrittweise Prozess der Inklusion immer nur in Anbetracht der jeweiligen Rahmenbedingungen realisiert werden kann und durch strukturelle Barrieren erschwert wird. Die Durchlässigkeit der Hilfeformen und der Mitarbeiter innerhalb der pädagogischen Teams erweisen sich dabei als wesentliche Entlastung und Bereicherung im Prozess von der Integration zur Inklusion (Jerg, 2010; Heintz, 2010). Zukunftsweisend sind hier neue institutionelle Formen wie Kinder- und Familienzentren, die eine Vernetzung der Kinder-, Jugend- und Gesundheitshilfe, des Gemeinwesens und der Eingliederungs- sowie Nachbarschaftshilfe erleichtern.

Inklusion – in den modernen Bildungsplänen bereits gefordert

Im Bayerischen sowie im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan sind bereits die für Inklusion wichtigen Heterogenitätsdimensionen wie Alter, Geschlecht, Herkunft, Kultur und Religion umfassend berücksichtigt, ohne dass der Begriff Inklusion explizit verwendet wird. Beide Bildungspläne sehen die individuellen Unterschiede der Kinder als Chance und Bereicherung sowie die soziale und kulturelle Vielfalt der

Kinder und Familien als Lernchance für das einzelne Kind. Als zentrale Prinzipien für den Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt beschreiben diese Bildungspläne soziale Integration, individuelle Begleitung und kulturelle Offenheit. Damit ist die Verantwortung der Bildungseinrichtungen formuliert, „sozialer Ausgrenzung angemessen zu begegnen und allen Kindern faire, gleiche und gemeinsame Lern- und Entwicklungschancen zu bieten“ (BayBEP, Kap. 2.8, S.33).

Der Bildungsansatz der Ko-Konstruktion bietet hierbei einen optimalen Rahmen, eine inklusive Pädagogik und damit eine Pädagogik der Vielfalt mit Leben zu füllen und allen Kindern den Zugang zu Bildungsangeboten zu ermöglichen. In Gruppen mit Kindern mit unterschiedlichen Interessen, Stärken und Sichtweisen kann Ko-Konstruktion zu einem für alle bereichernden und gewinnbringenden Lernprozess werden. Zugleich erkennen die Kinder, dass sie zusammen mehr erreichen, als jeder allein und dass jedes Kind etwas zur Gemeinschaft beitragen kann. Auf diese Weise lernen alle Kinder frühzeitig, sich selbst und andere in ihrer Individualität zu achten und zu akzeptieren. Durch die Motivation zum gemeinsamen Spiel können die Leistungsbereitschaft sowie die Selbstwirksamkeit aller Kinder als bedeutsamer Teil der Gruppe gestärkt werden.

Inklusion beginnt in den Köpfen – der Weg ist das Ziel

Wenn wir an Kinder mit Behinderungen denken, fällt es oft nicht leicht, über die Behinderung hinwegzusehen und vor allem das Kind zu sehen, das auf seine Weise Kontakt zu seiner Umwelt und seinen Mitmenschen aufnimmt und neugierig erkundet (vgl. Kobelt-Neuhaus, 2010). Hier bedeutet inklusives Denken, die eigenen Maßstäbe und Sichtweisen immer wieder bewusst zurückzunehmen, in die Welt des Kindes einzutauchen und seinen Blick einzunehmen. Ein Beispiel von Alrun Schastok

(2006) illustriert diesen Perspektivwechsel an einem Beispiel aus dem Kindergartenalltag: *Ein etwa dreijähriger Junge mit weizenblonden Locken bemüht sich, auf den Kletterturm zu steigen. Für mich fast unerträglich langsam bewegt sich seine Hand auf die nächste Sprosse der Leiter zu, die er jedoch sicher umklammert. Noch langsamer hebt er das linke Bein auf die nächste Sprosse. Es scheint mir schlaff und kraftlos. Der kleine Junge verharrt einen Augenblick in dieser Stellung. Seine rechte Hand ergreift die nächste Sprosse. Das geht schneller. Jetzt muss das rechte Bein folgen. Aber der Junge verharrt wieder in der Bewegung. Ich kann das Zeitlupentempo nicht mehr ertragen. Ich könnte ihm helfen, sein Ziel schneller zu erreichen. Er muss doch verzweifeln bei diesem Schneckentempo! Jetzt kann ich sein Gesicht sehen. Er ist ganz ruhig und gesammelt. Er lächelt nicht, aber er scheint mir irgendwie zufrieden. Ich gehe nicht zu ihm, sondern schaue zu, wie er sich, fast nur durch die Kraft seines rechten Arms hochzieht, sodass endlich beide Füße auf der nächsten Sprosse stehen. Adrian war ein Kind mit einer Behinderung, ein Kind unter Kindern in einer so genannten Laufergruppe. Niemand, weder die Eltern noch die Erzieherinnen, hatte seine Behinderung bis zu dem Zeitpunkt thematisiert. Er bekam keine besondere Förderung. Und doch hatte Adrian etwas, das da sein muss, bevor Förderung wirksam werden kann, die Grundvoraussetzung für alles Lernen. Er besaß die Akzeptanz seiner Eltern, seiner Erzieherinnen und der Kinder seiner Gruppe. So wie er war, durfte er sein. Er wurde beachtet und respektiert.*

Von der Integration zur Inklusion – ein Gewinn für alle

Internationalen Studien zufolge profitieren Kinder mit und ohne Behinderung von einer gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen, insbesondere in ihrer sprachlichen und sozialen

Entwicklung (Hundert et al., 1998; Booth & Kelly, 2002; Stahmer & Carter, 2003; 2005). Doch woran lässt sich erkennen, dass Inklusion in der Kindertageseinrichtung gelingt? Aus den umfangreichen Forschungsarbeiten von Michael Guralnick (2009) zu sozialen Interaktionen von Kindern lässt sich ableiten, dass Inklusion dann gelingt, wenn Bildungsangebote für alle Kinder zugänglich sind und die individuellen Bedürfnisse und Interessen aller Kinder berücksichtigt werden. Darüber hinaus zeigt sich gelungene Inklusion vor allem darin, dass bedeutungsvolle soziale Beziehungen zwischen allen Kindern mit und ohne Behinderung möglich sind bzw. nach Bedarf unterstützt werden und alle Kinder selbst darüber bestimmen können, mit wem sie interagieren oder befreundet sein möchten (Guralnick, 2009). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kinder mit Behinderung seltener von Kindern ohne Behinderung als Spielpartner gewählt werden und zudem selbst weniger Spielkontakte initiieren (Hestenes & Carroll, 2000; Odom, 2002). Vor allem Kinder mit sprachlichen und motorischen Beeinträchtigungen sind daher bei der Gestaltung von positiven Peer-Beziehungen in besonderem Maße von der Unterstützung der Erwachsenen abhängig (Hestenes & Carroll, 2000; Harper & McCluskey, 2002; Dicarlo et al., 2004; Kreuzer & Ziebell, 2009). Pädagogische Fachkräfte können dazu beitragen, die soziale Teilhabe aller Kinder zu unterstützen und sozialer Ausgrenzung entgegenwirken. Dies kann durch eine wertschätzende Lernatmosphäre gelingen, in der das Verständnis für die individuellen Stärken und Schwächen in der Gruppe gefördert und Verschiedenartigkeit als Bereicherung der Gruppe wahrgenommen wird (vgl. Hestenes & Carroll, 2000). Es kommt darauf an, dass die Fachkraft die Fähigkeiten jedes Kindes erkennt und die Gruppenprozesse beobachtet (vgl. Jerg, 2010). Auf diese Weise kann sie erkennen, wenn Kinder ausgegrenzt werden oder Unterstützung brauchen, um soziale Kontakte zu knüpfen oder aufrecht zu erhalten.

In der Rolle der „empathischen Spielpartnerin“ und „Vermittlerin“, die einer „Spieleinladung“ eines Kindes folgt, kann sie auf eher zurückhaltende Weise den Zugang zur Spielgruppe oder die Kommunikation in der Gruppe erleichtern (vgl. Jungmann & Albers, 2008; Casey, 2008). Dies erfordert viel Einfühlungsvermögen, da ein zu aktives Eingreifen in kindliches Spiel Gefahr läuft, die intrinsische Motivation der Spielenden einzuschränken und das Spiel vorzeitig zu beenden (Jungmann & Albers, 2008; Wolfberg, 2008).

Inklusion – die Eltern als wichtige Partner

Kinder mit Behinderung und ihre Eltern kommen bereits mit nicht immer inklusiven Vorerfahrungen in die Kindertageseinrichtung. Je jünger die Kinder sind, desto sensibler reagieren die Eltern möglicherweise auf Vorbehalte, weil die Trauerprozesse oder traumatischen Erlebnisse, die mit der Behinderung des eigenen Kindes einhergehen können, noch nicht abgeschlossen sind oder nicht lange zurückliegen. Andererseits wünschen sich viele Eltern, etwas gegen die Behinderung ihres Kindes unternehmen zu können. Unter hohem Förderdruck setzen sie auf eine Vielzahl zeitintensiver therapeutischer Maßnahmen, in der Hoffnung, dass ihr Kind „normal“ und unauffällig „gemacht“ wird (vgl. Hirschert, 2003). Auf diese Weise wird das Fachwissen und die akzeptierende Grundhaltung der Fachkraft erneut auf die Probe gestellt. Doch im Dialog mit den Eltern kann es Schritt für Schritt gelingen, sich mit ihnen gemeinsam auf den Weg zu einem inklusiven Miteinander zu begeben. Der erste Schritt hierzu ist die gegenseitige Akzeptanz und das Verständnis der Fachkräfte für die elterlichen Gefühle, d.h. „die Wut, die Verzweiflung, die Trauer von Eltern, die mit der Diagnose einer schweren Behinderung ihres Kindes nach der Geburt allein gelassen wurden mit dem Hinweis auf ein Bündel von Therapien, die unbedingt von Eltern wahrgenommen werden müssen. Nur wenn uns das gelingt, schenken sie

uns Vertrauen, das Offenheit zulässt.“ (Schastok, 2006). Daher zeigt sich inklusive Pädagogik in einer engen Zusammenarbeit mit den Eltern. Sie sollten an der Umsetzung des Paradigmenwechsels von der Integration zur Inklusion von Anfang an beteiligt sein, damit sie den Prozess unterstützen können. So zeigt sich auch in Studien, dass inklusive Bildungs- und Entscheidungsprozesse besser gelingen können, wenn das pädagogische Team fortlaufend mit den Eltern im Austausch steht, diese als „Experten“ für die Bedürfnisse ihrer Kinder anerkennt und mitbeteiligt (Stahmer et al., 2003, 2005; Swick & Hooks, 2005). Durch die lebendige Zusammenarbeit und eine Vertrauensbasis mit den Eltern ist es für die pädagogischen Fachkräfte möglich, Unsicherheiten und Ängsten der Eltern zu begegnen, aber auch im täglichen Umgang vom Spezialwissen der Eltern zu profitieren (vgl. auch Schastok, 2006). Aus Sicht der Eltern werden vor allem die soziale Einbindung des Kindes (Peers) und der Familie (Freunde, Nachbarschaft) sowie fachliche Netzwerke als förderlich im Sinne der Inklusion und Zugehörigkeit wahrgenommen (Beckman et al., 1998).

Was braucht das Team auf dem Weg zu Inklusion?

Der Umgang mit einem hohen Maß an Heterogenität in Kindertageseinrichtungen erfordert von allen Fachkräften eine offene, reflexive Grundhaltung bezüglich der eigenen Einstellung gegenüber individuellen Unterschieden, vielseitige pädagogische Basiskompetenzen sowie eine hohe Teamfähigkeit (Albers, 2010). Inklusion bedeutet damit nicht automatisch, dass sonderpädagogische Dienste und therapeutische (Früh-) Förderangebote überflüssig werden (Resch & Maywald, 2010). Vielmehr birgt die Vision einer inklusiven Frühpädagogik die Chance, künftig vermehrt in multiprofessionellen Teams zu arbeiten, um auf Ebene der Fachkräfte die bestehenden Kompetenzen zu bündeln und dieses tragfähige Netzwerk zur

individuellen Bildungsunterstützung aller Kinder zu nutzen. Auf diese Weise kann den hohen Anforderungen und den ständig wachsenden Aufgabenfeldern im Feld der Kindertageseinrichtungen Rechnung getragen werden, denen pädagogische Teams heutzutage gegenüberstehen und welche die Kompetenzen der einzelnen qualifizierten Fachkraft übersteigen würden.

Studien, die sich mit den Einstellungen der Fachkräfte zu „Inklusion“ bzw. „Behinderung“ beschäftigen, machen deutlich, dass bisherige Vorerfahrungen, die Qualifikation und vor allem bestehende Grundhaltungen der Fachkräfte sowohl ihre Wahrnehmung als auch ihr pädagogisches Handeln maßgeblich beeinflussen können (Stoiber et al., 1998; Lieber et al., 1998; Mulvihill et al., 2002). Daher erfordert der Prozess von der Integration zur Inklusion nicht nur die Bereitschaft, die eigenen Kompetenzen für sich und im Team immer wieder zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Darüber hinaus braucht jede Fachkraft Gelegenheiten und zeitliche Ressourcen, um durch Hospitationen, den Austausch mit anderen Einrichtungen sowie die Zusammenarbeit mit externer Expertise und der Fachberatung ihre Kompetenzen zu erweitern und neue Reflexionen anzustoßen (Guralnick, 2009; Heimlich & Behr, 2009). Vor Ort in den Kindertageseinrichtungen ist die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte durch unterschiedliche Formen von Fachberatung, Fortbildung und durch externe Expertinnen und Experten (z.B. den Heilpädagogischen Fachdiensten der Frühförderung) dringend erforderlich und zur Verfügung zu stellen, um die vielfältigen Anforderungen, die eine inklusive Pädagogik an die Einrichtungen stellt, schultern und eine fortlaufende Qualitätsentwicklung und -sicherung der fachlichen Arbeit gewährleisten zu können. Denn: Eine Pädagogik der Vielfalt kann nur im Verbund gelingen.

Fazit

Inklusion ist kein neues Modewort und ersetzt auch nicht den Begriff der Integration. Inklusion ist die Fortführung der Integration und setzt an integrativen Denk-, Handlungs- und Organisationsstrukturen an. Inklusion ist kein Zielzustand, sondern ein fortlaufender und offener Prozess, an welchem die Familie, das pädagogische Team und externe Spezialisten gemeinsam beteiligt sind. Ziel dieses Prozesses zur Inklusion ist es Barrieren für die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung aller Kinder zu erkennen und abzubauen.

Tageseinrichtungen stehen zunehmend vor der Aufgabe, die Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem in die pädagogische Praxis umzusetzen, indem sie alle Kinder und Eltern willkommen heißen. Inklusiv zu denken und zu arbeiten bedeutet, dass nicht von den Kindern und Eltern erwartet wird, dass sie sich anpassen, sondern die Einrichtungen sich nach ihren Möglichkeiten für die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Eltern öffnen (vgl. Booth, Ainscow & Kingston, 2007). Dies kann jedoch nur in dem Maße umgesetzt werden, in welchem den jeweiligen Bedarfen entsprechende v.a. personelle und zeitliche Rahmenbedingungen flexibel und zeitnah zur Verfügung gestellt werden. So stehen wir heute erst am Beginn des Weges von der Integration zur Inklusion – ein Veränderungsprozess, der auf allen Ebenen der Gesellschaft begonnen und kontinuierlich verfolgt werden muss, um das Ziel eines inklusiven Bildungssystems zu erreichen. Auf diesem Weg gilt es in den nächsten Jahren einschlägige Erfahrungen mit inklusiver Arbeit zu sammeln. Dabei wird es hilfreich sein, von den Erfahrungen gelungener integrativer Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen zu lernen.

Dieser Artikel erscheint in voller Länge und mit Literaturverzeichnis im Online-Familienhandbuch. www.familienhandbuch.de

Den Blackout im Elterngespräch überwinden

Michael Schnabel

Oftmals taucht in Seminaren zur Gesprächsführung die Frage auf: Wie überwinde ich ein Blackout in Elterngesprächen? Im Umgangsdeutsch wird dieses Ereignis oft als „Aussetzer“ bezeichnet. Viele Menschen kennen eine Blackout-Erfahrung aus Prüfungssituationen – die Prüfungsangst wird so groß, dass man sich nicht mehr an das Gelernte erinnern kann. Doch auch in anderen Gesprächssituationen kann es zu solchen Erlebnissen kommen.

„Was soll ich nur tun, wenn ich im Elterngespräch ganz neben mir stehe?“ bringt eine Teilnehmerin im Seminar zur Gesprächsführung ihr Anliegen vor. Auf Nachfrage schildert sie die Situation genauer: „Bei uns werden die Elterngespräche immer zusammen mit der Leiterin durchgeführt. Sie hat die Gesprächsleitung in der Hand. Und wenn ich an der Reihe bin, habe ich sehr oft einen totalen Blackout. Mir fällt absolut nichts mehr ein. Ich stehe sozusagen auf der Leitung. Wie peinlich, wenn die Leiterin dann das Gespräch weiterführen muss.“

Fehlerkultur in der Einrichtung

Das Auftreten eines Blackouts wird unwahrscheinlicher, wenn es gelingt, Gesprächssituationen möglichst unverkrampft und gelöst zu gestalten. Denn hat das Gesprächsklima nicht annähernd den Anstrich einer Prüfung, so werden die Gesprächspartner und auch die Gesprächsleiterinnen kaum von Blackouts geplagt. Daher sollte in einem Elterngespräch jeder Anschein einer Prüfung vermieden werden. Im eingangs beschriebenen Beispiel rutscht unversehens die Gruppenleiterin in eine Prüfungssituation, wenn bei jedem Elterngespräch auch die Leiterin der Einrichtung dabei ist. Diese Panik kann auch ungewollt ausgelöst werden – wenn beispielsweise die Leiterin mit der begrüßenswerten Absicht, die Gesprächsleiterin zu unterstützen, am Gespräch teilnimmt. Es gilt also unbedingt, jeden Verdacht einer Prüfung im Elterngespräch zu vermeiden.

Noch eines kommt hinzu: Pflegen Sie eine freundliche Fehlerkultur. Was besagt diese Forderung? Verbannen Sie die Anforderungen aus der Schule, die verlangen, sich nur darauf zu konzentrieren, dass keine Fehler gemacht werden dürfen. Gerade in der Durchführung und Gestaltung von Gesprächen kann niemand unangefochten perfekt sein. Fehler in Gesprächen gehören dazu! Wer sich so auf ein Gespräch einstellt, wird nicht vor Angst zittern und vor Panik ins Stottern geraten. Es ist in erster Linie die Aufgabe der Leiterin, die Kolleginnen dahingehend zu bestärken, dass Fehler in Gesprächen kein Beinbruch sind. Bei solchen Voraussetzungen werden sich in Gesprächen die Blackouts aus dem Staub machen.

Aus dem Teufelskreis der Imperative ausbrechen!

Ausgesprochen hinterhältig sind Blackouts in Redesituationen, wenn sie sich mit Imperativen verbünden. „Ich muss fachlich perfekte Auskünfte geben können.“ „Ich darf keine Unkenntnisse zeigen.“ „Ich muss kompetent und überzeugend wirken.“ „Ich darf beim Sprechen den Faden nicht verlieren.“ Dies sind beispielsweise einige Vorsätze, die sich zuweilen Gesprächsleiterinnen vornehmen, wenn sie ins Elterngespräch gehen.

Die Kommunikationswissenschaftlerinnen Berckhan, Krause und Röder konnten in ihren Untersuchungen zeigen: Solche Imperative

spielen sich meist schnell als Teufelskreise auf. Hier ein Beispiel: „In diesem Elterngespräch darf ich ja nicht den Faden verlieren.“ Dieser Vorsatz steigert mulmige Gefühle vor einem Elterngespräch. Wird dann das Gespräch unverhofft schwierig, so wachsen sich unangenehme Gefühle zu einer Stressattacke aus. Die Blockade tritt auf den Plan. Ein Blackout hat das Gespräch ins Stocken gebracht. Vor einem weiteren Elterngespräch werden sich die Schwierigkeiten noch mehr vergrößern. Der Teufelskreis beginnt von neuem.

Wie kann ein solcher Teufelskreis gestoppt werden?

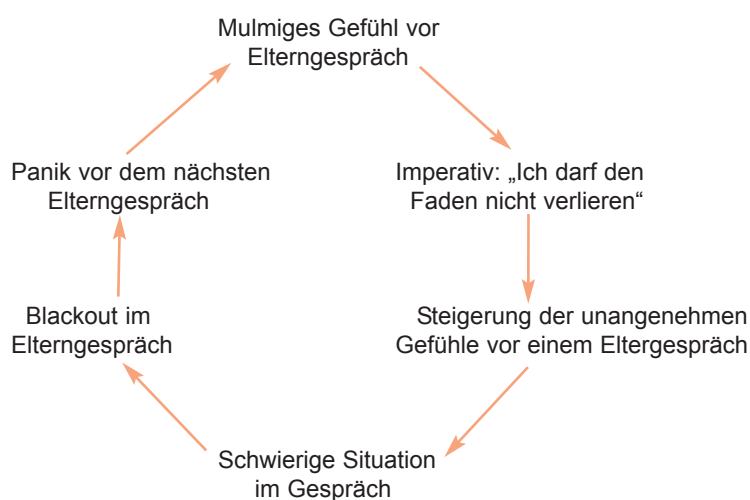
Die Angst vor einem Elterngespräch und die Befürchtung, ein Blackout könnte das Gespräch stören, werden bereits in Schranken gewiesen, wenn die oben angesprochene Fehlerkultur in der Einrichtung praktiziert wird. Und trotz alledem können einige Gesprächsleiterinnen von Blackout-Attacken geplagt werden. Dabei ist die alles entscheidende Vorbedingung: Gelassenheit. Sie stellt sich ein, wenn man Dinge und Verhaltensweisen zulassen kann und akzeptiert, dass sich in Gesprächen Blackouts

breit machen dürfen. Denn wer gegen mulmige Gefühle oder die Ängste vor Blackouts kämpft, der wühlt sie erst richtig auf und macht sie rebellisch. Wie jedes Gefühl – so auch die Angst vor Blackouts – steigt sie an und fällt vom Höhepunkt her wieder kontinuierlich ab. Allein dieses Wissen zügelt schon das Schreckgespenst Blackout. Weiterhin können Katastrophen-Fantasien und Ängste vor einem Gespräch aufgelöst werden, wenn die treibenden Imperative angegangen werden.

Folgendes Vorgehen ist dabei hilfreich:

- Sich die problematischen Situationen eines Blackouts vorstellen.
- Herausfinden, welche Imperative mich in solche Schwierigkeiten treiben.
- Vorstellungen ausmalen, was die Verletzung der Imperative bei mir auslöst.
- Sich fragen, was dabei schlimm und unangenehm ist. Hier gilt es, die prekäre Lage sich möglichst plastisch auszumalen und zu spüren, was im Körper vor sich geht.
- Weiterhin kann noch ausfindig gemacht werden, was das Zentrum der unangenehmen Gefühle und der Angst vor Blackouts ist.

Teufelskreis Blackout



Wenn bereits vor einem Gespräch die verschiedenen Phasen peinlicher Redesituationen durchlebt werden, so wird die Erfahrung gestärkt, dass solche Situationen überwindbar sind. Die Gefahr, dass sich Blackouts trotzdem einstellen, ist damit verringert oder ganz ausgeschlossen.

Tipps zur Überbrückung eines Blackouts

Auch wenn sich Gesprächsleiterinnen sorgfältig auf Elterngespräche vorbereiten und sich obige Techniken zur Verringerung von Blackouts zu Herzen nehmen, so kann dennoch manche Gesprächssituation ins Stocken geraten. Wie kann so eine unheilvolle Situation elegant gemeistert werden? Eine Reihe von Tipps und gezielter Techniken können so manchen Blackout verhindern oder überspielen:

- Eine vortreffliche Erstversorgung in einer Blackout-Situation ist ein ruhiges und entspanntes Auftreten. Geben Sie sich selbstbewusst, raten viele Trainer, doch das ist leichter gesagt als getan. Aber es gibt einige Techniken, um zu einer selbstbewussten Ausstrahlung zu gelangen: beispielsweise tief Luft holen, um sich zu beruhigen; oder die Zehen einrollen, die gespreizten Finger aneinanderdrücken, die Augen von links nach rechts rollen. Zum selbstbewussten Erscheinungsbild trägt auch bei, wenn man ganz bewusst den Oberkörper aufrichtet und sozusagen von oben auf den Gesprächspartner schaut.
- Rufen Sie als Gesprächsleiterin einen Gedankenstop auf. Wenn Ihnen beispielsweise an einem Gesprächspunkt durch den Kopf schießt: „Oh Schreck! Jetzt weiß ich nicht mehr weiter!“, sagen Sie innerlich „Stopp!“ und bestärken sich positiv: „Ich habe schon viele Gespräche toll geführt!“ „Ich bin erfolgreich. Ich kann jede Gesprächssituation meistern!“ Diese Autosuggestion eröffnet meist Chancen für ein gelingendes Weiterführen von Gesprächen.
- Gesteigert wird diese Technik, wenn sie mit einer tiefen Atmung verbunden wird. Das bewusste Atmen schaltet den Alarmmodus ab, wie Forschungen zeigen konnten. Positive Gedanken und ein motivierender Zuspruch nimmt die Spannung und den Stress von Körper und Geist. Das ist die beste Voraussetzung für einen Neuanfang im Gespräch
- Nehmen Sie sich eine Auszeit. Auch in einem Elterngespräch kann diese Anweisung vortrefflich praktiziert werden. „Soll ich Ihnen eine Tasse Kaffee bringen?“ „Darf ich die Fenster öffnen?“ „Möchten Sie von unseren Keksen probieren?“ „Soll ich Ihnen einige Fotos zeigen?“ Dies sind einige Beispiele für Unterbrechungen, die in einem Gespräch neue Möglichkeiten eröffnen können.
- Einen ähnlichen Ausweg kann man auch sprachlich beschreiten, wenn zum Beispiel ein Exkurs eingeschoben wird. „Darf ich Ihnen die Neuerungen in unserem Konzept erläutern?“ „Haben Sie schon die neue Ausstattung im Gruppenraum bemerkt?“ In einem solchen Exkurs sind Sie dann zu Hause und können in überzeugender Manier Ihre Ausführungen vortragen. Der Blackout ist vergessen!
- Einen Spickzettel vorbereiten. Wenn Sie sehr anfällig sind, in einem Elterngespräch in ein Blackout zu geraten, so kann ein vorbereiteter Spickzettel elegant die Panik überbrücken. Auf dem Zettel werden einige Gedanken ausformuliert und, wenn der rote Faden gerissen ist, vorgetragen. So merkt kaum jemand, dass sich bei Ihnen ein Blackout eingestellt hat.
- Auf dem Spickzettel können auch Eselsbrücken oder Akronyme notiert werden. Jeder weiß, wie nützlich Eselsbrücken bei Prüfungen in der Schule sein können. Gleiches gilt für Akronyme. Es handelt sich dabei um Zusammenfassungen in einem Kürzel. Hier ein Beispiel: „EBBE“ kann für „Erziehen, Bilden und Betreuen“ stehen. Solche Akronyme helfen tatkräftig, wenn mehrere Punkte angesprochen werden sollten.

- Äußerst souverän geht der vor, der direkt die Blackoutsituation anspricht: „Wo sollen wir nun weitermachen?“ „Wo waren wir gerade stehen geblieben?“ „Könnten Sie das letzte Anliegen nochmals vorbringen?“ „Jetzt habe ich den Zusammenhang verloren, worüber sollten wir als nächstes sprechen?“ Derartige Aufforderungen überspielen die peinliche Situation und können sogar als besondere Aufmerksamkeit ausgelegt werden.
- Wer sich noch an die letzten Sätze erinnern kann, sollte diese Aussagen aufgreifen und wiederholen. Eine Einleitung dazu ist noch überzeugender: „Mir ist das sehr wichtig, darum wiederhole ich nochmals ...“ In ähnlicher Weise gehen Gesprächsleiterinnen vor, wenn sie die vorhergehenden Gesprächsbeiträge in eigenen Worten zusammenfassen.
- Eine geschickte Frage kann einen Blackout so überspielen, dass es kaum jemand bemerken wird. „Haben wir Ihr Anliegen schon ausreichend behandelt?“ „Möchten Sie noch mehr darüber wissen?“ „Ich möchte Ihre Überlegungen noch genauer kennen lernen. Können Sie das nochmals erläutern?“ Solche Fragen bringen den Gesprächspartner meist dazu, das Gespräch fortzuführen. Dann ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass die Blackout-Situation überwunden ist.

Zusammenfassung

Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Seminaren zur Gesprächsführung klammern sich an Tipps und Techniken zur Überwindung von Blackouts in Elterngesprächen. Tipps und Techniken können aber nur Behelfsangebote sein. Viel entscheidender ist es, die grundsätzlichen Imperative mit den dazugehörigen Teufelskreisen anzugehen. Nur deren Abbau kann langfristig Veränderungen herbeiführen.

Geben Sie dem Blackout auch Chancen. Blackouts tragen auch zur Intensivierung von Gesprächen bei. Denn viele Elterngespräche werden im Eilzugtempo durchgezogen und eine Blackoutsituation lädt ein zum Verweilen, zum Nachdenken und Überlegen. Es gilt dann nur, diese Pausen auch bewusst zu gestalten und deren Energien wirksam werden zu lassen.

Weiterführende Literatur:

- Backer, R. (1998). Wenn plötzlich die Angst kommt. Panikattacken verstehen und überwinden. Wuppertal: Schm R. Brockhaus.
- Berckhan, B. (2003). Die etwas gelasseneren Art, sich durchzusetzen. Ein Selbstbehauptungstraining für Frauen. München: Heyne.
- Berckhan, B. (2001). Die etwas intelligentere Art, sich gegen dumme Sprüche zu wehren. München: Heyne.
- Berckhan, B., Krause, C. & Röder, U. (1993). Schreck lass nach! Was Frauen gegen Redeangst und Lampenfieber tun können. München: Kösel.
- Dahms, M. & Dahms, C. (1996). Schlagfertig sein in Rede und Verhandlung. Wermelskirchen: Dahms.
- Grotehusmann, S.: Blackout bei Prüfungen. <http://www.studis-online.de/Studieren/Lernen/blackout.php> (letzter Zugriff 2.11.2010)
- Mai, J.: Blackout – Mittel gegen die Prüfungsangst. <http://karrierebibel.de/blackout-mittel-gegen-die-pruefungsangst/> (letzter Zugriff 2.11.2010)
- Maro, F. (2002): Du gehst mir auf den Geist. Regensburg: Walhalla.
- Scheufler, S.: Wenn ein Blackout alles vermasselt. http://www.focus.de/schule/lernen/forschung/wissen-wenn-ein-blackout-alles-vermasselt_aid_326703.html (letzter Zugriff 2.11.2010)

3. IFP-Fachkongress 2011: Sprachliche Bildung von Anfang an – Strategien, Konzepte und Erfahrungen

Nach dem hohen Zuspruch der bisherigen Fachkongresse zu den Themen „Bildung und Erziehung in Deutschland“ sowie „Bildungsqualität für Kinder unter 3 Jahren“ veranstaltet das IFP auch im Jahr 2011 wieder einen Kongress für die Fachöffentlichkeit. Die Veranstaltung am 6. und 7. Juni 2011 in München wird sich mit dem Thema „Sprachliche Bildung von Anfang an – Strategien, Konzepte und Erfahrungen“ auseinandersetzen. Renommiertere Referentinnen und Referenten aus dem In- und Ausland geben einen Überblick über den Stand der Wissenschaft und Forschung. Die Veranstaltung findet erneut im Kongresszentrum der Hanns-Seidel-Stiftung in München statt. Die Anmeldegebühr beträgt 150 Euro, darin ist auch die Verpflegung enthalten. Da nur begrenzt Plätze vorhanden sind, werden Interessierte gebeten, sich online über die Homepage des IFP (www.ifp.bayern.de) anzumelden. Das Anmeldeformular sowie weitere Informationen sind dort ab dem 1. Januar 2011 abrufbar. Das vorläufige Programm sieht folgende Themen vor:

Montag, 6. Juni 2011

10:00 Uhr: Eröffnung durch die Leiterin des IFP, PD Dr. Fabienne Becker-Stoll

10:30 Uhr: Eröffnungsvorträge

- Sprachliche Bildung von Anfang an – Qualität weiterentwickeln und sichern (Christine Haderthauer, Bayerische Staatsministerin für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen – angefragt)
- Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen – fachliche Betrachtungen im Kontext der Bildungspläne (Eva Reichert-Garschhammer, IFP)
- Bedingungen für eine gelingende Literacy-Entwicklung (Vortrag in englisch: Prof. David Dickinson, Harvard Graduate School of Education)

14:00 – 15:45 Uhr: Neuere Einsichten aus der Grundlagenforschung

- Neurobiologische Grundlagen der Sprachentwicklung (Prof. Angela D. Friederici, MPI für Kognitions- und Neurowissenschaften, Leipzig)
- Zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit (Prof. Jürgen Meisel, Universität Hamburg, Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit am Institut für Romanistik)

16:15 – 18:00 Uhr: Impulse für die Praxis aus der angewandten Forschung

- Spracherwerb und Literacy-Entwicklung: Die Rolle des Spiels (Vortrag in englisch: Prof. Roberta Michnick Golinkoff, School of Education, University of Delaware)
- Sprachliche Bildung und Literacy in der Familie (Christa Kieferle, IFP)

Dienstag, 7. Juni 2011

9:00 – 10:15 Uhr: Sprachberatung in bayerischen Kindertageseinrichtungen – Vorstellung des Projekts und der bisherigen Ergebnisse (IFP) und anschließende Postersession

11:00 – 12:30 Uhr: Fachforen – Wissenschaftliche Grundlagen und Praxisbeispiele mit anschließender Diskussion

- Forum 1 – Sprachliche Bildung in sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen
- Forum 2 – Gesprächskultur in der Einrichtung entwickeln
- Forum 3 – Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip: Wie viel Sprache steckt in anderen Bildungsbereichen?
- Forum 4 – Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Lern- und Entwicklungsprozesse
- Forum 5 – Umgang mit Sprachauffälligkeiten

13:45 – 15:45 Uhr: Podiumsdiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft und Ministerien: Qualität sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen – Strategien und Erfahrungen

15:45 – 16:00 Uhr: Fazit und Ausblick (PD Dr. Fabienne Becker-Stoll, IFP)

Das Haus der kleinen Forscher in Bayern

Anna Spindler & Dagmar Winterhalter-Salvatore

Mathematik, Naturwissenschaften und Technik werden immer wichtiger – im pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen, aber natürlich auch für das lebenslange Lernen. Kinder interessieren sich sehr für die Phänomene in ihrer Umwelt – sei es zum Beispiel „Was schwimmt und was geht unter und warum denn nur?“ oder aber die Frage danach, weshalb Drachen fliegen. Kinder können beim Forschen und Experimentieren sehr viele für ihre Entwicklung wichtige Lernerfahrungen machen und ihre lernmethodische Kompetenz steigern. Aber wahrscheinlich das wichtigste Argument ist: Forschen und Experimentieren macht den Kindern sehr viel Spaß.

Im März 2010 unterschrieben das Staatsinstitut für Frühpädagogik und die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ einen Kooperationsvertrag. Diese auf lange Sicht angelegte Zusammenarbeit soll einen wichtigen Beitrag zur breiten Implementierung der Bildungsbereiche Naturwissenschaften, Technik und Mathematik im Elementarbereich, leisten. Mit dem IFP und dem Haus der kleinen Forscher vernetzen sich zwei starke Partner, um die frühkindliche Bildung in allen Kindertageseinrichtungen in Bayern weiter zu verbessern. Der praxisnahe Ansatz und das aufzubauende flächendeckende Netzwerk des Haus der kleinen Forscher einerseits und die inhaltliche und wissenschaftliche Kompetenz des IFP ergänzen sich und lassen Synergieeffekte erwarten. Inhaltlich war entscheidend, dass sich der pädagogische Ansatz des Haus der kleinen Forscher sehr gut mit dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan verbinden lässt. Im Mittelpunkt der langfristigen Kooperation stehen die Bildungsbedürfnisse aller Kinder im Elementarbereich und ein besonderer Schwerpunkt wird auf die Auseinandersetzung mit den Bildungsbereichen Naturwissenschaften, Technik und Mathematik gelegt.

Gemeinsam mit Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen bemühen sich beide Kooperationspartner:

- Kinder und pädagogische Fachkräfte für naturwissenschaftliche, technische und mathematische Themen zu begeistern sowie zur Förderung forschender, neugieriger und lernfreudiger Kinder beizutragen,
- die weitere Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte bei der Umsetzung der Bildungsinhalte des BayBEP und damit kontinuierliche Qualitätsverbesserung der frühen Bildung in Bayern voranzutreiben,
- gemeinsam Netzwerke in Bayern aufzubauen und Fortbildungen für alle interessierten Fachkräfte zu ermöglichen,
- die wissenschaftliche Begleitung und kontinuierliche Weiterentwicklung der Angebote für Kindertageseinrichtungen sicherzustellen.

Ein Ziel ist es, bei Kindern und Erwachsenen die Freude am lebenslangen Lernen zu entwickeln und zu verwirklichen. Sei es anfangs, mit einfachen Experimentiervorschlägen Vorbehalte bei den Fachkräften abzubauen, um dann gemeinsam mit den Kindern in Projekten die Welt ganzheitlich und mit allen Sinnen zu erfahren, zu erforschen und sich konkretes Wissen anzueignen und/oder die grenzenlose Neugierde auf alles neu Entdeckte aufzugreifen und mit Freude und Spaß zu ergründen suchen.

Aus der Arbeit des IFP

Durch die Beschäftigung mit Naturwissenschaften, Mathematik und Technik erwerben Kinder die für ihre Entwicklung so wichtigen Basiskompetenzen:

- **Personale Kompetenzen:**

Indem Kinder ihre Lebenswelt erforschen, Fragen stellen und selbst nach Lösungen suchen, stärken sie auch ihr Selbstwertgefühl.

- **Motivationale Kompetenzen:**

Ihre Neugierde ist der Motor zum Forschen und Erfinden. Ihre Vorhaben werden konzentriert bis zum selbst bestimmten Ende durchgeführt und Kinder lernen so, sich zu konzentrieren, ihr Interesse aufrechtzuerhalten und natürlich auch, dass es manchmal etwas dauern kann, bis man wirklich auf die Lösung eines Problems gekommen ist.

- **Soziale Kompetenzen:**

Fragen zu den beobachteten Phänomenen werden mit anderen Kindern oder Erwachsenen im Dialog auf gleicher Augenhöhe besprochen und durchgeführt. Das Miteinander unterstützt die Freude am Entdecken und Experimentieren und Kindern merken, dass sie gemeinsam leichter zu Lösungen kommen.

- **Kognitive Kompetenzen:**

Indem Kinder selbst forschen und experimentieren, erweitern sie ihr Wissen. In der Auseinandersetzung mit Naturgesetzen steht für Kinder zuerst die Wahrnehmung im Vordergrund, das Ausprobieren, erst später planen Kinder ihre Handlungsabfolgen immer exakter und genauer. Kinder lernen dabei, genau zu beobachten, Vermutungen über die Ursachen aufzustellen und auch ihre Hypothesen zu testen.

- **Lernmethodische Kompetenz:**

Gerade in der Auseinandersetzung mit Naturwissenschaften und Technik können Kinder ihre lernmethodischen Kompetenzen weiterentwickeln. Zum Beispiel, indem sie über ein bestimmtes Experiment gemeinsam reflektieren, oder auch ihre Experimente und Erkenntnisse dokumentieren und anderen davon erzählen.

Wie arbeitet das

„Haus der kleinen Forscher“?

- **Fortbildungsangebote und Arbeitshilfen für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen**

Die Stiftung bietet deutschlandweit Workshops an, in denen sich Fachkräfte (Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger) regelmäßig und dauerhaft in naturwissenschaftlicher und technischer Frühpädagogik weiterbilden können. In aufeinander aufbauenden Workshops, an denen Fachkräfte zweimal jährlich teilnehmen können, werden unterschiedliche Schwerpunkte angeboten und ein intensiver Erfahrungsaustausch ermöglicht. Dabei erweitern die Fachkräfte ihre pädagogischen Kompetenzen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse für die Arbeit in der Kita. Das erworbene Wissen setzen die pädagogischen Fachkräfte in ihren Einrichtungen um, indem sie gemeinsam mit Mädchen und Jungen naturwissenschaftliche und technische Phänomene mithilfe spielerischer Experimente erforschen. Darüber stellt die Stiftung kostenlos pädagogische Handreichungen, Projektbeschreibungen und Experimentiervorschläge zur Verfügung. Angelehnt an die Bildungspläne der Länder sind die Arbeitsunterlagen in verschiedene Themenfelder gegliedert, beispielsweise „Wasser“, „Luft“ oder „Licht und Farben“. Die Stiftung gibt mit jährlichen Aktionstagen zusätzliche inhaltliche Impulse und bietet umfangreiche Hintergrundinformationen im Internet an.

• *Deutschlandweites Netzwerk*

Um deutschlandweite Workshops anbieten zu können, kooperiert die Stiftung mit lokalen Netzwerkpartnern, die in ihrer jeweiligen Region Workshops für pädagogische Fachkräfte organisieren und mitfinanzieren. Pädagoginnen und Pädagogen aus deutschlandweit rund 12.780 Kitas haben sich bereits in Workshops der Stiftung fortgebildet. Die Workshops in den verschiedenen Regionen werden von derzeit insgesamt 452 Trainerinnen und Trainern geleitet. Bundesweit ermöglichen aktuell 165 lokale Netzwerkpartner die Durchführung der Fortbildungen (Stand August 2010).

• *Website*

Unter www.haus-der-kleinen-forscher.de erhalten alle Fachkräfte, Eltern, Netzwerkpartner und andere Interessierte umfassende Informationen zur naturwissenschaftlichen und technischen Bildung in der Kita sowie pädagogische Hintergrundinformationen.

• *Aktionstag „Tag der kleinen Forscher“*

Jährlich ermöglicht der Förderverein „Haus der kleinen Forscher“ e.V. allen teilnehmenden Kitas den bundesweiten „Tag der kleinen Forscher“. Dazu erhält jede Einrichtung Experimentierunterlagen zu einem ausgewählten Thema sowie Forscherdiplome für jedes Kind. Der „Tag der kleinen Forscher“ erzeugt deutschlandweite Medienresonanz und damit öffentliche Aufmerksamkeit für die gesellschaftliche Bedeutung der frühkindlichen Bildung. Nähere Informationen auch zur Auszeichnung von Häusern der kleinen Forscher, Rahmen- daten, Anmeldung und Netzwerkgründung finden sich auf der Internetseite:

www.haus-der-kleinen-forscher.de

Begleitforschung und Evaluation – welche Effekte hat das Haus der kleinen Forscher?

Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ nimmt das Thema frühkindliche Bildung ernst und will langfristige Verbesserungen der frühen naturwissenschaftlichen Bildung zusammen mit den

Fachkräften in Kindertageseinrichtungen initiieren. Um nachzuvollziehen, ob dies gelingt und wie es am besten gelingt, wird die Stiftung eine langfristig angelegte wissenschaftliche Begleitung und Evaluation auf den Weg bringen. Dazu wurden schon 2009 eine Reihe wissenschaftliche Expertisen zum Haus der kleinen Forscher eingeholt, die sich zunächst explorativ mit der inhaltlichen Fundierung und Umsetzung des Haus der kleinen Forscher in der Praxis beschäftigen. Weitere Studien werden in den nächsten Jahren folgen. Die Expertisen werden noch 2010 veröffentlicht werden.

Eine der Expertisen wurde von Anna Spindler und Dagmar Berwanger (IFP) verfasst. Wichtige Hauptergebnisse der Expertise waren:

- Experimentieren und die Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen macht den Kindern Spaß und sie erwerben auch naturwissenschaftliche Kompetenzen und andere Basiskompetenzen. Langfristige Lerneffekte zeigen sich besonders dann, wenn Kinder ganzheitlich und langfristig in Projekten forschen, experimentieren und lernen können. Besonders wichtig für die Lernprozesse der Kinder ist auch die Beobachtung und Dokumentation, die von den Kindern mitgestaltet wird und die auch für die Kinder zugänglich ist.
- Ein reines „Nachahmen“ der Experimente mit dem Ziel, ein möglichst perfektes Ergebnis zu bekommen, ist dagegen eher kontraproduktiv, denn es besteht die Gefahr, dass Kinder das Interesse verlieren. Wichtig ist, dass die Fragen und Interessen der Kinder im Vordergrund stehen und den Ausgangspunkt für das Forschen und Experimentieren bildet.
- Ganz deutlich wurde hier auch, welches Potential Naturwissenschaften und Technik für Kinder mit Migrationshintergrund haben: beim Experimentieren wird viel gesprochen und damit natürlich die sprachlichen Kompetenzen der Kinder gestärkt.

Aus der Arbeit des IFP

- Besonders eindrücklich zeigten sich auch die Chancen, die das Haus der kleinen Forscher für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern hat: Viele Kinder sprechen auch mit ihren Eltern über die Experimente und forschen auch zuhause weiter.
- Ein weiteres wichtiges Ergebnis zeigte sich in den Interviews mit den Fachkräften: Viele berichteten, dass sie früher dem Thema Naturwissenschaften und Technik sehr reserviert gegenüber standen, sich in diesen Bereichen auch nicht sehr viel zutrauten. Nach den ersten Workshops war davon jedoch kaum mehr etwas zu spüren, die Fachkräften gaben alle an, dass dieses Thema jetzt sehr viel mehr Spaß mache und sie sich auch viel mehr zutrauten. Und dass bei diesem Thema auch pädagogische Themen sehr wichtig sind – z.B. die Reflexion der Haltung, das Verständnis von zentralen pädagogischen Inhalten wie Ko-Konstruktion oder lernmethodische Kompetenz – auch das wurde sehr klar und nimmt mittlerweile einen großen Stellenwert in den Workshops ein.

Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ unterstützt dauerhaft die alltägliche Begegnung mit Naturwissenschaften und Technik in allen Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Stiftungsgründer sind die Helmholtz-Gemeinschaft, McKinsey & Company, die Siemens Stiftung und die Dietmar Hopp Stiftung. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt unter der Schirmherrschaft von Ministerin Annette Schavan die Ausbreitung des Angebots des „Hauses der kleinen Forscher“ finanziell und ermöglicht damit eine dauerhafte und nachhaltige Verankerung in den Kitas für eine bessere naturwissenschaftliche und technische Bildung. Damit leistet die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ einen Beitrag zur Stärkung der frühkindlichen Bildung, zur Chancengleichheit in der Bildung und zur langfristigen Nachwuchssicherung in den Natur- und Ingenieurwissenschaften.

Berichte und Meinungen aus der Praxis

Christiane Brüser,

Kindergarten St. Josef in München:

Durch eine Mutter erfuhren wir vom „Haus der kleinen Forscher“. Seit 2008 sind wir beim Netzwerk der Stadt München dabei. Wir besuchen die angebotenen Schulungen, die es zu den inzwischen fünf Themenbereichen (Wasser, Luft, Sprudalgase, Elektrizität sowie Licht und Farbe) gibt. Diese sind sehr praxisnah und anschaulich gehalten, alle Experimente werden selbstständig und mit genügend Zeit ausprobiert, so dass diese Tage immer wie im Flug mit viel Spaß vergehen! Denn auch uns Erzieherinnen macht das Experimentieren und was daraus entsteht, viel Freude!

Die Forscherkarten zu den einzelnen Experimenten sind sehr gut erklärt und noch dazu wirklich stabil, so dass sie gut benutzt werden können. Damit können sie auch den Kindern problemlos zur Verfügung gestellt werden. Sehr praktisch dabei ist, dass das Material, das zum Forschen benötigt wird, aus dem Alltag kommt. Aus diesem Grund ist die Materialbeschaffung einfach und kostengünstig.

Unsere Erfahrung zeigt, dass die Kinder (Kindergarten und Hort) sehr viel Spaß und Freude am selber Forschen haben. Die Kinder zeigen beim Ausprobieren der Experimente viel Ausdauer und Vergnügen. Auch kombinieren sie immer wieder Experimente miteinander.

Einmal im Jahr findet zudem ein „Tag der kleinen Forscher“ statt. Die Anregungen für Experimente, die an diesem Tag durchgeführt werden können, werden samt Forscherpass, Stempel und Urkunde vom „Haus der kleinen Forscher“ zugeschickt. Dieser Tag bietet auch eine gute Gelegenheit, die Eltern mit einzubeziehen. Fazit: Unsere Einrichtung ist sehr froh, beim „Haus der kleinen Forscher“ integriert zu sein.

Aus der Arbeit des IFP

Barbara Siebler,

Kindergarten Vinzenz von Paul in München:

Über das Projekt „Haus der kleinen Forscher“ hatten wir schon viel gehört und gelesen. Richtig vorstellen konnten wir es uns jedoch nicht. Eine Kollegin, deren Kindergarten bereits zertifiziert ist, bot an, im Rahmen eines Facharbeitskreistreffens, einige Experimente ganz praxisnah vorzustellen. Ich war überrascht, wie mit wenigen und einfachen Materialien so spannende und interessante Dinge entdeckt und erforscht werden können. Mit großer Begeisterung berichtete ich im Team und zwei meiner Mitarbeiterinnen ließen sich von meiner Begeisterung anstecken.

Die Fortbildung ist kostenlos und in fünf Workshops gegliedert (Wasser, Luft, Sprudalgase, Elektrizität sowie Licht und Farbe). Das Material (Experimentieranleitung und Projektideen) werden der Einrichtung ebenfalls kostenlos zu Verfügung gestellt. Einige Experimente wurden gleich mit den Kindern ausprobiert. Die Umsetzung im Alltag ist relativ einfach, da es mit sehr wenig Aufwand geschieht.

Die Kinder beobachten, staunen und probieren selbst aus, es bedarf keiner langen und komplizierten Erklärungen. Schließlich geht es auch nicht darum, Kinder nach komplexen Zusammenhängen zu befragen, sondern Lust, Freude und Neugier bei den Kindern zu wecken. Die Antworten auf viele Fragen kommen mit der Zeit von den Kindern selbst. Der Erzieher gibt den Impuls und agiert als Begleiter. Immer wieder werden bekannte Experimente wiederholt und neue vorgestellt.

Unser Fernziel ist, in unserer Einrichtung eine Experimentiercke für alle Kinder einzurichten und diese in den Tagesablauf zu integrieren. Mit unserer Begeisterung können wir Kinder motivieren und neugierig machen.

**Das Haus der kleinen Forscher
im Netzwerk München**

**Sabine Brückner, Schul- und Kultusreferat
der Landeshauptstadt München**

Als im Sommer 2007 die Kooperation des Schulreferats der LH München mit dem „Haus der kleinen Forscher“ begann, waren wir zukünftigen Trainerinnen des neu gegründeten Netzwerks gespannt, was auf uns zukommt. Bereits der erste Trainerworkshop überzeugte uns: Das ist eine tolle Sache! Hier bietet sich eine Möglichkeit, Naturwissenschaften und Technik bereits im Vorschulalter erlebbar zu machen – und dazu muss kein Hochschulstudium absolviert werden!

Hoch motiviert gingen wir an die Umsetzung in München, zunächst mit städtischen Einrichtungen. Die Workshops wurden und werden begeistert angenommen. Die Skepsis einiger unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer gegenüber dem Thema verfliegt schnell, Freude am Experimentieren und miteinander ins Gespräch kommen steht im Vordergrund. Besonders beruhigend finden alle, dass sie nicht als allwissende Erklärer vor den Kindern stehen müssen, sondern dass sie gemeinsam mit den Kindern forschen, entdecken und Wissen konstruieren können.

Viele unserer Workshop-Teilnehmerinnen und -teilnehmer gehen mit Elan ans Experimentieren mit den Kindern. Forscherecken und -räume werden eingerichtet. Die übersichtlichen Experimentierkarten vom „Haus der kleinen Forscher“, die von allen als sehr hilfreich und praxisnah gelobt werden, helfen beim Zusammenstellen des Materials, das oft sehr einfach ist. Die Kinder sind von Anfang an begeistert bei der Sache und lösen bei den Erwachsenen immer wieder Erstaunen über ihre Ausdauer und ihren Ideenreichtum beim Experimentieren aus.

Aus der Arbeit des IFP

Auch die Eltern können an Aktionstagen und bei Einrichtungsfesten viele Experimente selbst ausprobieren und entwickeln eine neue Sicht auf das Lernen ihrer Kinder. Einige übernehmen Patenschaften und unterstützen die Erzieherinnen und Erzieher aktiv bei der Umsetzung der naturwissenschaftlichen Themen.

Inzwischen melden sich immer neue Interessenten für unsere Workshops an, da sich das praxistaugliche Konzept des Hauses der kleinen Forscher in den Einrichtungen herum-spricht. Auch der Wunsch nach Angeboten zu weiteren Themen wird immer wieder geäußert. Unser Netzwerk umfasst jetzt nach drei Jahren 240 Einrichtungen (davon 40 in freier Träger-

schaft) mit rund 400 Personen. Unser Workshop-Angebot beinhaltet momentan die Themen Wasser, Luft, Sprudalgase, Strom und Elektrizität sowie Licht, Farben, Sehen. Bereits sieben Kindertageseinrichtungen bewarben sich um die Plakette „Haus der kleinen Forscher“ und wurden in feierlichem Rahmen ausgezeichnet. Auch wir Trainerinnen sind nach wie vor mit Begeisterung dabei. Es macht Freude, die Erzieherinnen und Erzieher bei der Neu- bzw. Wiederentdeckung der naturwissenschaftlichen Phänomene zu begleiten, mit ihnen zu staunen und über pädagogische Inhalte zu diskutieren – und so erleben wir die Workshop-Tage für alle Beteiligten als Bereicherung im beruflichen Kontext.

Tagung: Ein Jahr Kooperation zwischen der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ und dem Staatsinstitut für Frühpädagogik

Mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik und der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ engagieren sich zwei starke Partner, um die frühkindliche Bildung in allen Kindertageseinrichtungen zu verbessern. Jedem Kind sollten Möglichkeiten eröffnet werden, seine Neigungen, Interessen und Begabungen für Naturwissenschaften und Technik zu entdecken. Die Angebote der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ zielen auf die Entwicklung einer positiven Einstellung zu Naturwissenschaft und Technik, die durch Spaß, Freude, Neugier und Begeisterung geprägt ist.

Am Donnerstag, den 19. Mai 2011, blicken wir auf die einjährige Zusammenarbeit zurück, ziehen Bilanz und wollen vor allem für die Zukunft planen. Geplante Themen sind:

- Impulsreferate zur naturwissenschaftlichen Bildung im Elementarbereich
- Kontinuität im Bildungsverlauf - die Ausweitung der Angebote für die Grundschule
- Workshops zu verschiedenen Bereichen der naturwissenschaftlichen Bildung
- Präsentationen der Materialien und Handreichungen.

Die Tagung findet statt im IFP-Konferenzzentrum in der Prinzregentenstr. 24, 80538 München. Die Anmeldung erfolgt per Mail bei Renate Brummer: Renate.Brummer@ifp.bayern.de
Ansprechpartnerin für Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist Dagmar Winterhalter-Salvatore (Dagmar.Winterhalter-Salvatore@ifp.bayern.de).

Fachtagungen des IFP – Programm 2011

Sie können sich ab 1. Januar 2011 für die Fachtagungen anmelden. Die Anmeldung zu den Fachtagungen ist nur per E-Mail an fachtag@ifp.bayern.de möglich. Bitte nutzen Sie dazu den Anmeldebogen auf unserer Homepage www.ifp.bayern.de in der Rubrik „Veranstaltungen“. Die Teilnahmegebühr beträgt 20 Euro. Die Anmeldungen werden in der Reihenfolge ihres Eingangs berücksichtigt.

Die Fachtagungen finden in der Prinzregentenstr. 24, 80538 München statt. Sie erreichen die Konferenzräume des IFP vom Hauptbahnhof aus mit der U4 (Richtung Arabellapark) oder der U5 (Richtung Neuperlach Süd). Fahren Sie bis zur Haltestelle Lehel und nehmen Sie dort den Treppenaufgang Richtung Thierschplatz bzw. Nationalmuseum. Gehen Sie etwa 5 Min. zu Fuß die Trift- und dann die Wagmüllerstraße entlang oder nehmen Sie die Tram 17 bis Nationalmuseum. Eine begrenzte Anzahl von Parkplätzen befindet sich hinter dem Haus der Kunst, Prinzregentenstr. 1.



2. Februar 2011 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Elterngespräche: vorbereiten – durchführen – auswerten

Manchmal rutscht ein Elterngespräch in eine Plauderei ab – in der Regel jedoch erwarten Eltern kompetente Auskünfte und Beratung. Ein Elterngespräch sollte deshalb überlegt geplant und strukturiert werden. Das Trainingsangebot konzentriert sich auf die Strukturierung von Elterngesprächen und zielt auf planbare Strategien der Gesprächsführung. Es werden Elemente eines Fachgesprächs erarbeitet und deren überlegte Anordnung behandelt. Neben den Fragen der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Elterngesprächen, werden Phasen des Gesprächsverlaufs und Einflüsse durch Rahmenbedingungen erörtert.

Bezug zum BEP: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern (Kap. 8.3.1), Beobachtung von Lern- und Entwicklungsprozessen (Kapitel 8.4.1), Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko (Kap. 6.2.4)

Zielgruppen: Pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, Fachberatung, Lehrkräfte an Fachakademien

Referent: Michael Schnabel

Teilnehmerzahl: 15 Personen

3. März 2011 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Sprachliche Bildung mit Kindern bis 3 – von Interaktion bis Raumgestaltung

Unterstützung beim Spracherwerb kann in der Krippe/Kita vielerlei Gesichter haben, die wichtigste Basis ist dabei eine gelingende Interaktion, aber auch die Rahmenbedingungen (Tagesablauf, Materialauswahl, Raumgestaltung) sind wichtige Einflussfaktoren. Bei der Fachtagung sollen gute Praxisbeispiele vorgestellt und ausgetauscht sowie einige Basics für gelingende Kommunikation mit Kindern und Eltern vermittelt werden.

Zielgruppe: Pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern unter drei Jahren arbeiten

Referentin: Claudia Wirts

Teilnehmerzahl: 25 Personen

Fachtagungen 2011

13. April 2011 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Heikle Entwicklungsgespräche professionell gestalten

Viele sozialpädagogische Fachkräfte gehen ohne Schwierigkeiten Entwicklungsgespräche an, in denen Eltern Fortschritte und Interessen ihrer Kinder geschildert werden können. Mehr Anstrengung und Vorbereitung erfordern Elterngespräche, in denen Entwicklungsverzögerungen oder Verhaltensauffälligkeiten der Kinder angesprochen werden sollten. Die Fachtagung zeigt Möglichkeiten auf, wie solche Gespräche gelingen können. Es werden folgende Schwerpunkte angesprochen:

- Was sind heikle Entwicklungsgespräche?
- Wie sollen heikle Entwicklungsgespräche vorbereitet werden?
- Welche Prinzipien sichern einen unbeschwerteren Verlauf?
- Welche Gesprächstechniken sind erforderlich?
- Welche Verlaufsstruktur lässt auch ein heikles Entwicklungsgespräch gelingen?

Bezug zum BEP: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern (Kap. 8.3.1), Beobachtung von Lern- und Entwicklungsprozessen (Kapitel 8.4.1), Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko (Kap. 6.2.4)

Zielgruppen: Pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, Fachberatung, Lehrkräfte an Fachakademien

Referent: Michael Schnabel

Teilnehmerzahl: 20 Personen

14. April 2011 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Workshop: Naturwissenschaftliche Bildungsprozesse mit Kindern gestalten

In der pädagogischen Arbeit mit Kindern spielt es eine große Rolle, wie man als Fachkraft die Bildungsprozesse gestaltet und moderiert. In diesem Workshop wollen wir unterschiedliche Möglichkeiten, naturwissenschaftliche Bildungsprozesse zu moderieren, gemeinsam erarbeiten, reflektieren und selbst ausprobieren. Eine

wesentliche Rolle werden dabei die Fragen spielen: Welche Interessen und Fragestellungen haben Kinder eigentlich und wie können wir sie erkennen? Wie kann man Bildungsprozesse ko-konstruktiv gestalten? Inhalte:

- Projektarbeit
- metakognitive Dialoge
- sinnvoller Einsatz des Experimentierens

Bezug zum BEP: Naturwissenschaften und Technik (Kap 7.6), Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen (Kap. 8.2)

Zielgruppen: Pädagogische Fachkräfte, Einrichtungsleitungen, Fachberatungen

Referentinnen: Anna Spindler,

Dagmar Winterhalter-Salvatore

Teilnehmerzahl: 25 Personen

5. Mai 2011 – 10:00 bis 16:00

Qualitätsentwicklung beim Träger von Kindertageseinrichtungen

Nie zuvor standen Träger von Kindertageseinrichtungen vor derart komplexen Anforderungen wie derzeit. Neben den administrativen Aufgaben wie Personal- und Finanzmanagement rücken zunehmend konzeptionell-inhaltliche Fragen in den Blickpunkt, etwa bei der Weiterentwicklung von Angebotsformen oder der Beteiligung von Eltern in Konzeptionsfragen. In dieser Veranstaltung werden die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche des Trägers skizziert; die häufig unklare Definition und Abgrenzung der Zuständigkeiten von Träger und Einrichtungsleitung werden thematisiert. Schließlich wird ein Ansatz zur Qualifizierung der Trägermitarbeiter und zur Qualitätsentwicklung in der praktischen Trägerarbeit vorgestellt, ausprobiert und diskutiert.

Zielgruppen: Trägermitarbeiter/innen, Fachberatung, Mitarbeiter/innen in Aus- und Fortbildung

Referentinnen: Dr. Inge Schreyer, Anna Spindler

Teilnehmerzahl: 25 Personen

18. Mai 2011 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Selbstcoaching – Mit den eigenen Ressourcen sinnvoll umgehen

Der Alltag in einer Kindertageseinrichtung stellt viele Herausforderungen an die pädagogischen Fachkräfte, allen voran an die Leitungskräfte. Wie ist das alles zu schaffen? Es gibt viele Strategien, diesen Anforderungen unter Berücksichtigung der eigenen Ressourcen zu begegnen. Selbstreflexion ist eine wichtige Voraussetzung, um Veränderungen positiv zu bewältigen. Bei der praktischen Umsetzung kommt es darauf an, die für sich geeigneten Handlungsstrategien herauszufinden und anzuwenden. Die Fachtagung bietet die Gelegenheit, sich mit folgenden Themen auseinanderzusetzen:

- Zeitmanagement – mit Zeitdruck umgehen, Zeit für sich selbst schaffen
- Selbstmanagement – die eigenen Stärken besser kennenlernen und wertschätzen
- Das Team und ich – Herausforderungen gemeinsam erfolgreich begegnen und gemeinsame Ziele entwickeln

Die Themen werden im Austausch zwischen den TeilnehmerInnen erarbeitet und durch fachliche Impulse und Möglichkeiten zur Selbsterfahrung ergänzt.

Bezug zum BEP: Umgang mit Veränderungen und Belastungen (Kap. 5.10), Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität (Kap. 8)

Zielgruppen: Leiter/innen, pädagogische Fachkräfte, Fachberatung, Lehrkräfte in Aus-, Fort- und Weiterbildung

Referentinnen: Dr. Beatrix Broda-Kaschube & Dr. Monika Wertfein

Teilnehmerzahl: 25 Personen

8. Juni 2011 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Das Konzept der Schematas. Frühkindliche Verhaltensmuster als Ausgangspunkt von Bildung und Erziehung in Kinderkrippe und Kindergarten.

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan stehen die Entwicklungsaufgaben und Bildungs-

interessen der Kinder im Zentrum. Damit jedoch der Anspruch einer kindgerechten Bildung und Erziehung eingelöst werden kann, sind Beobachtungen von Kindern und der Austausch mit den Eltern erforderlich. Im pädagogischen Konzept der Early Excellence Centres wurde eine sehr anschauliche Methode der Beobachtung und der Beratung mit Eltern entwickelt – das Konzept der Schematas. Die Fachtagung gibt einen Überblick zum pädagogischen Ansatz der Early Excellence Centres, zeigt, wie sich dieses Konzept verbreitet und auf welche wissenschaftlichen Forschungen es fußt. Weiterhin werden möglichst umfassend die bisher beschriebenen Schematas vorgestellt und Anregungen zur Erforschung weiterer Schematas gegeben.

Bezug zum BEP: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern (Kap. 8.3.1), Beobachtung von Lern- und Entwicklungsprozessen (Kapitel 8.4.1), Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko (Kap. 6.2.4)

Zielgruppen: Pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, Fachberatung, Lehrkräfte an Fachakademien

Referent: Michael Schnabel

Teilnehmerzahl: 25 Personen

9. Juni 2011 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Resilienz. Wie können wir die Stärken der Kinder stärken?

- Vorbereitung der Kinder auf Veränderungen und Belastungen
- Stärkung von Widerstandsfähigkeit als Basiskompetenz
- Praktische Beispiele und Verfahren werden vermittelt

Bezug zum BEP: Kompetenter Umgang mit Veränderungen und Belastungen (Kap. 5.10)

Zielgruppen: Fachkräfte, Leitungen, Fachberatung und Ausbildung, Elternvertretungen

Referent: Wilfried Griebel

Teilnehmerzahl: 30 Personen

Fachtagungen 2011

16. Juni 2011 – 10.00 bis 16.00

Unterschiedlich zusammengesetzte Gruppen: Änderung der Altersmischung, sprachlich- kulturelle Hintergründe der Kinder

- Inklusive und entwicklungsangemessene Pädagogik in heterogenen Gruppen
- Forschungsergebnisse zur erweiterten Altersmischung und zum Spracherwerb
- Erfahrungsgrundlage: Theorie und Beobachtung werden vorgestellt
- Praktische Beispiele werden diskutiert

Bezug zum BEP: Kinder verschiedenen Alters und Interkulturelle Erziehung (Kap. 6.2.1, 6.2.3)

Zielgruppen: Fachkräfte, Leitungen, Fachberatung und Ausbildung

Referenten: Wilfried Griebel und Christa Kieferle

Teilnehmerzahl: 30 Personen

7. Oktober 2011 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Übergang vom Kindergarten in Grundschule und Hort

- Das Schulkind wird entwicklungspsychologisch gesehen
- Nicht nur die Kompetenzen des Kindes zählen, sondern auch die von Eltern und Fach- und Lehrkräften
- „Schulfähigkeit“ erhält in diesem Zusammenhang eine neue Bedeutung

Bezug zum BEP: Übergang in die Grundschule (Kap. 6.1.3)

Zielgruppen: Fachkräfte, Leitungen, Grundschullehrkräfte, Fachberatung, Ausbildung und Kooperationsbeauftragte, Elternvertretungen

Referent: Wilfried Griebel

Teilnehmerzahl: 35 Personen

23. November 2011 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Mit Kindern im Kindergarten und Kinderkrippe meditieren

Kinder brauchen in einer schnelllebigen Zeit, bei den vielen Reizeinflüssen und Stressfaktoren, Ruhe und Meditation als Ausgleich. Im Seminar werden kindgerechte Formen des Meditierens erarbeitet. Damit sind folgende Fragen verbunden:

- Was bedeutet Meditation?
- Welche Voraussetzungen bringen Kinder zum Meditieren mit?
- In welchem Alter kann mit Kindern meditiert werden?
- Welche meditativen Formen sind für Kinder geeignet?
- Wie ist eine kindgerechte Meditation aufgebaut?
- Welche Fähigkeiten sind zur Anleitung einer Meditation unverzichtbar?

Es werden unterschiedliche Formen des Meditierens erprobt und diskutiert. In Kleingruppen sollen praktische Erfahrungen zur Anleitung von Meditationsgruppen erworben werden. Es ist eine weiche Decke erforderlich.

Referent: Michael Schnabel

Teilnehmerzahl: 20 Personen

3. November 2011 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Kooperation zwischen Kindergarten, Hort und Grundschule bzw. Ganztagschule

- Kindergartenkinder werden Schulkinder, einige gleichzeitig Hortkinder: ein Übergang wird bewältigt
- Im Lichte des Transitionsansatzes ergeben sich Konsequenzen für die Kooperation aller beteiligten Fach- und Lehrkräfte sowie der Eltern
- Beispiele gelungener Praxis werden vorgestellt

Bezug zum BEP: Übergang in die Grundschule (Kap. 6.1.3), Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern (Kap. 8.3.1)

Zielgruppen: Fachkräfte, Leitungen, Grundschullehrkräfte, Fachberatung, Ausbildung und Kooperationsbeauftragte, Elternvertretungen

Referent: Wilfried Griebel

Teilnehmerzahl: 30 Personen

Wie viel Bildungsplan ist in den Einrichtungskonzeptionen zu finden?

Ergebnisse einer Studie zur Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeptionen im Rahmen der Umsetzung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP)

Dr. Jutta Lehmann

Die Entwicklung schriftlicher Konzeptionen ist für viele Kindertageseinrichtungen keine neue Aufgabe, sondern wird von manchen Teams bereits seit über 15 Jahren als Prozess der Reflexion und Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit verfolgt. Neu ist jedoch, dass mit Inkrafttreten des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (BayKiBiG) zum 01.08.2005 eine pädagogische Konzeption in Schriftform von allen Kitas in Bayern verbindlich gefordert wird. Damit soll auf der Basis der Grundsätze und Ziele, die im BayKiBiG verankert und im BayBEP ausgeführt sind, das Profil der Einrichtung öffentlich dargestellt werden. Der schriftlichen Einrichtungskonzeption kommt somit eine zentrale Bedeutung als Spiegel der pädagogischen Arbeit und Visitenkarte der Einrichtung zu.

Diese Beobachtungen in der Praxis waren Anlass, im Rahmen einer Forschungsstudie am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) zu untersuchen, inwiefern sich der BayBEP auf die schriftlichen Konzeptionen der Kitas in Bayern auswirkt und welche Faktoren die Weiterentwicklung der Konzeptionen beeinflussen. Insgesamt haben 119 Einrichtungen an der Untersuchung, die im Frühjahr 2008 durchgeführt wurde, teilgenommen. In der Stichprobe waren alle Einrichtungsarten (Krippen, Kindergärten, Häuser für Kinder, altersübergreifende Kitas und Netze-für-Kinder) vertreten. Außerdem wurden bei der Auswahl der in die Studie einbezogenen Einrichtungen die Trägervielfalt und die regionale Verteilung in Bayern berücksichtigt.

Wie gut ist der BayBEP bekannt?

Nur gut die Hälfte der Leitungen gaben zum Zeitpunkt der Befragung – mehr als zwei Jahre nach Planeinführung – an, den gesamten Plan, einige bisher nur Teile des Plans gelesen zu haben. Diese Zahlen stimmen bedenklich,

denn für eine effektive Planumsetzung, insbesondere für die Aufnahme des Plans in die Konzeption der Einrichtung, ist es unumgänglich, dass zumindest die Leitung der Einrichtung den gesamten Plan gelesen und verstanden hat.

Wer ist in die Weiterentwicklung der Konzeption einbezogen?

Der Träger der Kita hat die Gesamtverantwortung für die Einrichtung und damit auch für die Konzeption. Daher wurde erhoben, wie der Träger in den Prozess der Konzeptionsentwicklung eingebunden war. Grundsätzlich mitgewirkt an der Weiterentwicklung der Konzeption hatten nach Angaben der Leiterinnen 57 Prozent der Träger. Der genauere Blick auf die Aufgaben der Träger in diesem Prozess, zeigte, dass der Großteil der Träger (67,5%) die Konzeption gelesen, 23,9% zusammen mit dem Team die Konzeption entwickelt hatten und 1,7% der Träger überwiegend die Weiterentwicklung der Konzeption übernommen hatten. In knapp sieben Prozent der Fälle war der

Aus der Arbeit des IFP

Träger nicht einbezogen. Erfreulich ist, dass die pädagogischen Mitarbeiterinnen in 93,2% (N=118) der befragten Einrichtungen an der Weiterentwicklung aktiv beteiligt waren. Nur ein geringer Anteil von 2,5% wurde lediglich angehört bzw. war nicht beteiligt (4,2%).

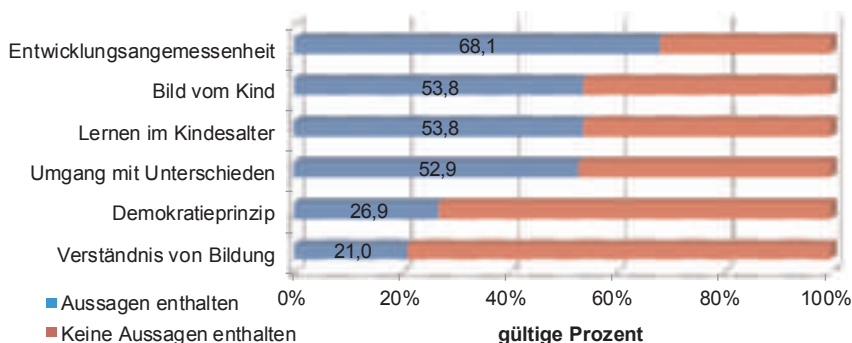
Einen völlig neuen Akzent in Hinblick auf Bildungs- und Erziehungspartnerschaft setzt das BayKiBiG, indem es den Träger dazu anhält, die pädagogische Konzeption in enger Abstimmung u.a. mit dem Elternbeirat fortzuschreiben. Diese Forderung wird jedoch in der Praxis noch nicht umfassend umgesetzt. 53,8% der befragten Einrichtungen (N=117) gaben an, der Elternbeirat sei bei der Konzeptionsentwicklung angehört worden, bei 15,4% durfte dieser aktiv mitentscheiden, bei 30,8% war der Elternbeirat jedoch gar nicht einbezogen. Die Beteiligung der gesamten Elternschaft wird offensichtlich bisher noch wenig praktiziert. Rund die Hälfte der Leitungen (N=115) gab an, die Elternschaft nicht in die Weiterentwicklung der Konzeption einzubeziehen (50,4%), in 41,7% der Einrichtungen wurden die Eltern angehört, und bei 7,8% war die Elternschaft aktiv beteiligt.

Finden sich die Philosophie sowie die Inhalte des BayBEP in den schriftlichen Konzeptionen der Kindertageseinrichtungen wieder?

Der BayBEP vollzieht einen Paradigmenwechsel, der eine völlig neue Sichtweise auf die pädagogische Praxis eröffnet. Dies zeigt sich im BayBEP insbesondere an der positiven Bedeutung, die den Unterschieden von Kindern beigemessen wird, und der Wertschätzung der Individualität jedes einzelnen Kindes. Ein wesentlicher Bestandteil ist das im BayBEP formulierte Bild vom Kind. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen jedoch, dass der Einbezug der Philosophie des Plans und eine damit grundlegend veränderte Haltung der pädagogischen Fachkräfte noch nicht in allen Konzeptionen erkennbar sind. Zu dem neuen Bild vom Kind als kompetent handelndes Subjekt im Bildungsprozess und damit als Ko-Konstrukteur von Wissen und Kultur, das der BayBEP darlegt, konnten nur in gut der Hälfte der untersuchten Konzeptionen Aussagen festgestellt werden.

Es überrascht, dass das Menschenbild und die Folgen, die sich daraus für das berufliche Selbstverständnis und die pädagogische Haltung der Fachkräfte den Kindern gegenüber ergeben, nicht häufiger aufgegriffen werden. Viele Kindertageseinrichtungen haben in den vergangenen Jahren ein schriftlich formuliertes Leitbild, zum Teil im Rahmen der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen, entwickelt. Auch die Kitas dieser Studie gaben überwiegend an, dass es in ihrer Einrichtung neben der Konzeption ein Leitbild gibt. Da ein wesentlicher Aspekt eines Leitbildes die Auseinandersetzung mit dem Menschenbild darstellt, ist es erstaunlich, dass nicht mehr Teams in ihren Konzeptionen die Gedanken, die vermutlich in den Einrichtungen bereits in Leitbildern gebündelt wurden, aufgreifen.

Grundprinzipien (N = 119)

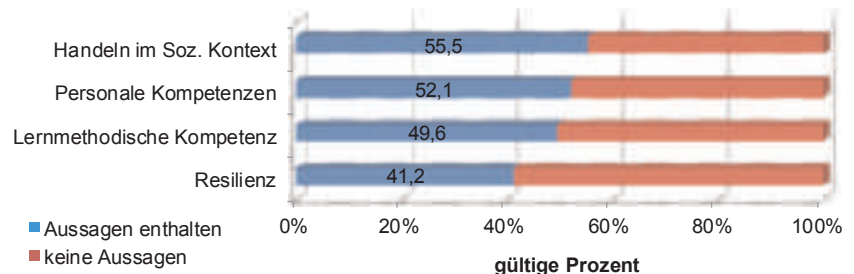


Aus der Arbeit des IFP

Ein weiterer Hinweis auf eine postmoderne Ausrichtung des BayBEP ist in der Bildungsphilosophie zu sehen, in der Bildung als sozialer Prozess konzeptualisiert wird. Doch nur in 21% der untersuchten Konzeptionen lassen sich Aussagen zum Verständnis von Bildung finden. Es verwundert, dass die seit einigen Jahren intensiv geführte Diskussion über den Stellenwert frühkindlicher Bildung nicht stärker von den Teams bei der Weiterentwicklung ihrer Konzeptionen aufgegriffen wird. In der Konzeption könnte sehr gut dargestellt werden, welches Bildungsverständnis die Einrichtung vertritt und welchen Beitrag die Kita zur Umsetzung des Bildungsauftrages leistet. Obwohl in der gesetzlich definierten Trias Bildung, Erziehung und Betreuung der Bildungsauftrag schon viele Jahre enthalten ist, scheint offensichtlich im Bewusstsein der pädagogischen Fachkräfte noch stark das Selbstverständnis der Kindertageseinrichtungen als Betreuungseinrichtung, das viele Jahre vorherrschend war, verhaftet zu sein.

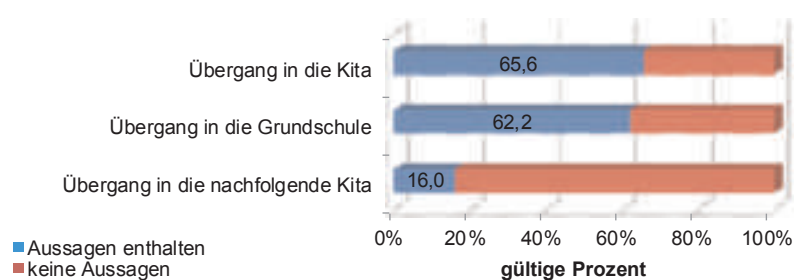
Im BayBEP steht, wie in vielen neueren Bildungsplänen, nicht mehr die Vermittlung von Wissen im Mittelpunkt, sondern die Stärkung der individuellen Kompetenzen des Kindes. Bei der Darstellung der Basiskompetenzen in den untersuchten Konzeptionen fiel auf, dass der Kompetenzbereich „Handeln im sozialen Kontext“ am häufigsten in die Konzeptionen einbezogen wurde. Hier ist davon auszugehen, dass den Teams die Kategorien, die der BayBEP im Kapitel „Soziale Kompetenzen“ beschreibt, vertraut sind und sie diese daher häufiger in ihrer Konzeption aufgreifen. Ausführungen zu den Kompetenzbereichen „Lernmethodische Kompetenz“, also zu lernen wie man lernt und sein Wissen organisiert, und „Resilienz“ waren dagegen seltener in den Konzeptionen zu finden.

Basiskompetenzbereiche (N = 119)



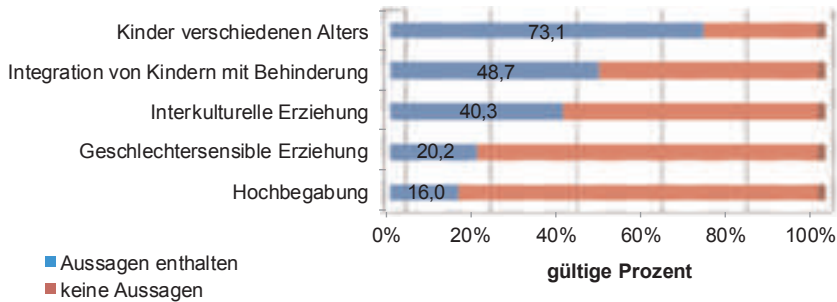
Ein Teilbereich der themenübergreifenden Bildungs- und Erziehungsperspektiven des BayBEP ist die Gestaltung der Übergänge des Kindes im Bildungsverlauf. Der „Übergang von der Familie in die Kita“ war in 78 (65,6%) der analysierten Konzeptionen (N=119) enthalten. In 74 (62,2%) Konzeptionen fand sich der „Übergang in die Grundschule“ (N=119). Sehr viel seltener fanden sich Aussagen zum „Übergang in die nachfolgende Kita“, z.B. in den Hort. Hierzu konnten in 19 (16,0%) der 119 Konzeptionen Ausführungen festgestellt werden.

Übergänge des Kindes (N = 119)



Aus der Arbeit des IFP

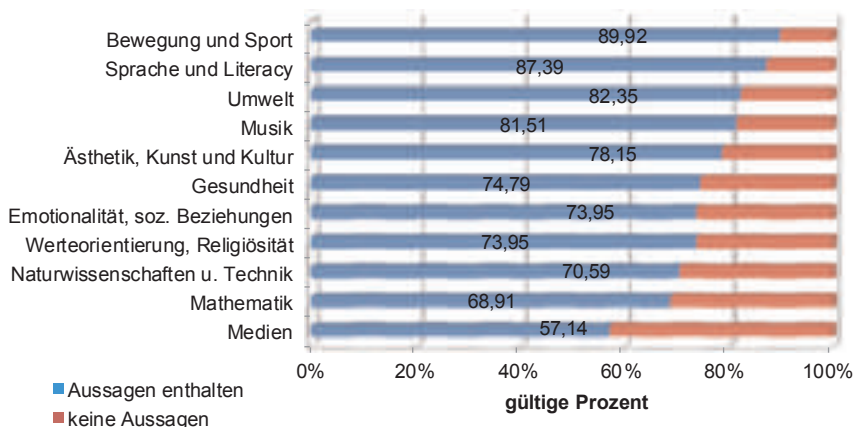
Themenübergreifende Perspektiven (N = 119)



Ein weiterer Aspekt der themenübergreifenden Bildungs- und Erziehungsperspektiven des BayBEP ist der „Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt“, der sich wiederum aus einzelnen Aspekten zusammensetzt. Diese waren jeweils, wie in der obigen Abbildung dargestellt, in den analysierten Konzeptionen enthalten.

Hervorzuheben ist bei diesen Ergebnissen, dass zu der Perspektive Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko und (drohender) Behinderung nur in ziemlich genau der Hälfte, nämlich 58 (48,7%) der 119 untersuchten Konzeptionen, Aussagen festgestellt werden konnten. Mit Blick auf die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention hinsichtlich eines inklusiven Bildungssystems stehen u.a. die pädagogischen Fachkräfte der Kitas vor der Herausforderung,

Bildungsbereiche (N = 119)



den Ansatz der Inklusion in ihrer Grundhaltung zu verinnerlichen und dementsprechend in den schriftlichen Konzeptionen zu verdeutlichen (s.a. den Inklusion-Artikel auf Seite 15).

Überraschend sind die Ergebnisse der Untersuchung bezüglich der Darstellung der Bildungsbereiche. Trotz der gesetzlichen Auflage, dass alle Bildungsziele in der Konzeption auszuführen sind, fehlten in vielen der untersuchten Konzeptionen einige Bildungsbereiche. Keiner der elf Bildungsbereiche war in allen Konzeptionen vertreten. Insbesondere die Bildungsbereiche „Naturwissenschaften und Technik“, „Mathematik“ und „Medien“ sind am wenigsten häufig in den Konzeptionen enthalten.

Aus den Ergebnissen der Analyse der Schlüsselprozesse sei an dieser Stelle exemplarisch der Teilbereich „Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder“ herausgegriffen. In 77,3% der untersuchten Konzeptionen konnten hierzu Aussagen festgestellt werden (s.a. Abbildung gegenüber). Ein Drittel dieser Ausführungen gaben einen genaueren Einblick in das Beobachtungskonzept und erläuterten explizit, welche Methoden zum Einsatz kommen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung eine der Ausgangshypothese der Studie bestätigen, dass der BayBEP mit seinen Teilbereichen bisher noch nicht in allen Konzeptionen enthalten ist.

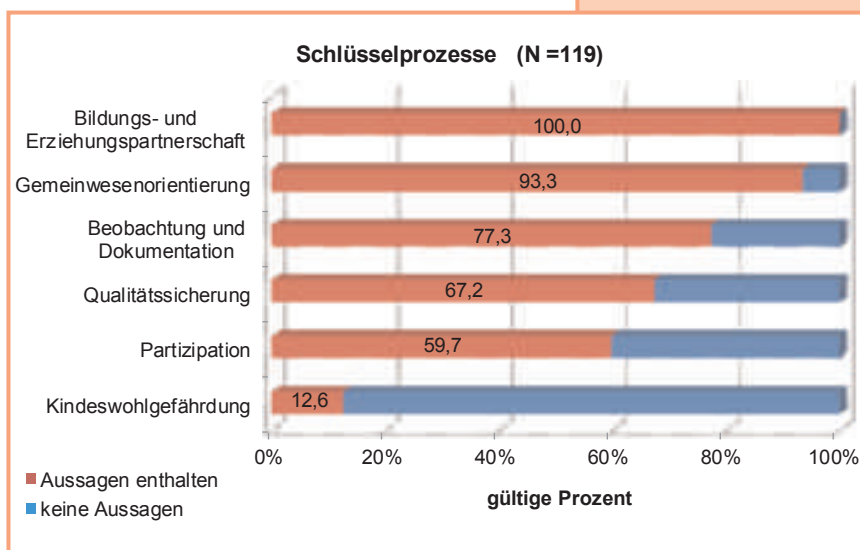
Aus der Arbeit des IFP

„Papier ist geduldig!“ – „Was sagt die pädagogische Prosa einer Konzeption schon über die tatsächliche Arbeit einer Kindertageseinrichtung?“

Diese oder ähnliche Meinungen werden schriftlichen Konzeptionen häufig entgegengebracht. In Bayern wurde die Veröffentlichung der Konzeption im Gesetz verankert, um eine hohe Transparenz der Arbeit in den anerkannten und damit staatlich geförderten Kitas zu schaffen. Für viele Eltern stellt u.a. die Konzeption eine wichtige Grundlage für die Auswahl der Kita für ihr Kind dar. Daher stellt sich die Frage, worauf die Leser einer Konzeption – Eltern, Kooperationspartner der Kita, neue Mitarbeiterinnen – achten können, um Hinweise auf die Qualität der pädagogischen Arbeit im Sinne der Umsetzung des BayBEP in der jeweiligen Kindertageseinrichtung zu erhalten. Letztlich ist damit ebenso die Frage verbunden, woran für Leser einer schriftlichen Konzeption eine „gute“ Konzeption erkennbar ist und damit als Aushängeschild einer Einrichtung dienen kann.

1. Welches Bild vom Kind ist in der Konzeption enthalten? Besteht es aus Floskeln oder finden sich konkrete Beispiele aus der Praxis?

In den neueren Bildungsplänen, wie dem BayBEP, wird dem Bild vom Kind ein besonderer Wert zugemessen. Dieses prägt die Haltung der pädagogischen Fachkräfte hochgradig. Daher sollten in jeder Konzeption im Sinne des BayBEP Aussagen zu dem neuen Bild vom kompetenten Kind, das von Anfang an seine Bildungsprozesse aktiv mitgestaltet und sich in seiner individuellen Persönlichkeit und Entwicklung von anderen Kindern unterscheidet, enthalten sein.



2. Was sagt die Konzeption zur Rolle der Fachkräfte?

Dieses neue Bild vom Kind hat eine Veränderung des Rollenverständnisses der Fachkräfte zur Folge. Eine explizite Beschreibung der Haltung der pädagogischen Fachkräfte in den Konzeptionen gibt Aufschluss über den Stand der diesbezüglichen Auseinandersetzung dieses Teams. Selbst wenn dies nicht eigens aufgegriffen wird, so lässt sich doch häufig an Konzeptionsinhalten wie der Gestaltung der Lernumgebung, der Mitwirkung von Kindern am Bildungsgeschehen, in der Gestaltung der Bildungsprozesse und der Zusammenarbeit mit Eltern die pädagogische Grundhaltung der Fachkräfte in der Einrichtung herauslesen.

3. Was versteht die Einrichtung unter Bildung?

Für die Umsetzung des BayBEP in der Einrichtung stellt die Verinnerlichung der Grundprinzipien durch das pädagogische Personal eine wichtige Grundlage dar. Zentrale Gedanken und Ergebnisse einer intensiven Auseinandersetzung mit den Prinzipien sollten in den Konzeptionen enthalten sein. Konkret lässt sich das in Konzeptionen insbesondere in Aussagen zum Bildungsverständnis, dem Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt sowie der Partizipation aller am Bildungsgeschehen Beteiligten finden.

4. Zeugt die Konzeption davon, dass sich das Team mit den Lebenssituationen der Familien im Einzugsgebiet befasst hat?

Ziel des Bildungsplans ist es, den Trägern und dem pädagogischen Personal einen Orientierungsrahmen für die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele zu geben. Ein zentrales Anliegen des Plans ist es, bei der Gestaltung und Organisation von Bildungsprozessen die Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt zu stellen. Daher bedarf der Plan der Konkretisierung auf Einrichtungsebene hinsichtlich der lokalen Bedingungen und der Bedürfnisse der Kinder und Familien im Einzugsgebiet der Einrichtung. In jeder Konzeption sollte eine Situationsanalyse enthalten sein, die die Auseinandersetzung mit den tatsächlichen Lebenssituationen der Kinder und Familien wiedergibt. Auf der Grundlage dieser individuellen Analyse der jeweiligen Kita erfolgt dann die Darstellung der Bildungspraxis.

5. Wie arbeitet die Einrichtung? Gibt es Beispiele für die konkrete Gestaltung der pädagogischen Arbeit?

Der BayBEP formuliert eine ganzheitliche Bildung, die ein Wechselspiel und Ineinandergreifen der Teilbereiche des Plans, der Basiskompetenzen, Bildungsperspektiven und Bildungsbereiche bedeutet. In der schriftlichen Konzeption ist die konkrete Umsetzung der Planinhalte in der Einrichtung anhand von Umsetzungsbeispielen anschaulich darzustellen. Dabei sind das Ineinandergreifen der Inhalte und die Verzahnung der Planinhalte aufzuzeigen. Viele Kitas praktizieren ein vernetztes Vorgehen mit Hilfe der Projektarbeit, die positiv zum Gelingen der Planumsetzung beiträgt.

6. Gibt es in der Konzeption Aussagen zu den Übergängen des Kindes?

Bildung wird im BayBEP als Ergebnis eines vielfältigen Wechselspiels aller Bildungsorte des Kindes formuliert. Dies erfordert eine intensive Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte, um eine Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse sicherzustellen. Insbesondere betrifft dies die vor- und nachgelagerten Bildungsorte Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule. Den Konzeptionen sollten daher Ausführungen zur Gestaltung der Übergänge zu entnehmen sein. Es darf als Qualitätsstandard einer Konzeption im Sinne des BayBEP betrachtet werden, wenn sowohl die Gestaltung der Eingewöhnung im Rahmen des Übergangs von der Familie in die Kita als auch die Gestaltung des Übergangs in die Grundschule in der Konzeption anschaulich beschrieben ist.

7. Welche Vorstellungen über die Zusammenarbeit mit den Eltern enthält die Konzeption?

Mit den Ausführungen zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern propagiert der BayBEP eine neue Qualität der Kooperation und Kommunikation mit Eltern. Unverzichtbar ist daher in den Konzeptionen im Sinne des BayBEP, dass die möglichen Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft enthalten und beschrieben sind.

8. Sagt die Konzeption etwas zu Verbesserungsmaßnahmen der Einrichtung?

Die Umsetzung des BayBEP stellt einen fortwährenden Veränderungs- und Verbesserungsprozess für alle Kitas dar. Dies bedarf einer regelmäßigen Reflexion der bisherigen Bildungspraxis und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit der Einrichtung im Sinne einer „lernenden Organisation“. Somit ist die Konzeption regelmäßig zu überprüfen, weiterzuentwickeln und sollte geplante Veränderungen enthalten. Die Innovationsfähigkeit einer Einrichtung ist für den Leser insbesondere an der Beschreibung von Maßnahmen der Qualitätssicherung der Einrichtung erkennbar. Aber auch die Aktualität der Konzeption lässt hierzu Rückschlüsse zu.

Was brauchen Kitas für die Weiterentwicklung der schriftlichen Konzeptionen im Rahmen der Implementation des BayBEP? Implikationen für die Praxis

Auf der Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich zusammenfassend einige Empfehlungen für das Gelingen der Fortschreibung der schriftlichen Konzeptionen im Rahmen der Implementation des BayBEP aussprechen:

Die Aufgabe des Trägers ist es, die notwendigen zeitlichen, personellen und materiellen Rahmenbedingungen für die Konzeptionsentwicklung zu sichern. Für einen erfolgreichen Prozess der Weiterentwicklung der Konzeption ist die aktive und nachhaltige Unterstützung und Wertschätzung von Seiten des Trägers während der gesamten Laufzeit wichtig. Im Rahmen des Bildungscontrollings überprüft der Träger die Umsetzung von rechtlichen und trägerspezifischen Zielen.

Es müssen ausreichend *zeitliche Ressourcen* eingeplant werden, denn Veränderungs- und Entwicklungsprozesse benötigen Zeit. Es lässt sich kein für alle Einrichtungen idealer Zeit-

rahmen empfehlen, da sowohl die Auseinandersetzung mit dem BayBEP als auch der Stand der bisherigen Konzeption individuell sehr unterschiedlich sein wird. Für die Motivation der Mitarbeiterinnen ist es jedoch wichtig, dass für die Konzeptionsfortschreibung ein überschaubarer Zeitraum von neun bis 15 Monaten angesetzt wird. Konzeptionsentwicklungsprozesse, die sich über mehrere Jahre hinziehen, sind meist wenig zielführend. Für die zeitliche Gestaltung der Arbeit an der Konzeption sind zusammenhängende Zeiträume meist effektiver und so ist zu prüfen, ob Schließtage der Einrichtung hierfür genutzt werden können.

Im Zuge der Planung der erforderlichen *personellen Ressourcen* ist zu empfehlen, sehr genau zu prüfen, von welchen Routineaufgaben die Mitarbeiterinnen entlastet werden können und ob evtl. Aufgaben des Personals verlagert bzw. eingeschränkt werden können. Um die erforderlichen Ressourcen für die Konzeptionsentwicklung aufzubringen, ist es nötig, Prioritäten beim Personaleinsatz zu setzen.

Bei der Kalkulation der *finanziellen Ressourcen* sind Kosten für externe Referenten und eventuelle Vertretungskräfte zu berücksichtigen. Darüber hinaus können für die Anschaffung von Literatur, technischer Ausstattung, Arbeitsmaterial, Fortbildungskosten, Fertigstellung der Konzeption (Layout, Grafiker, Druckkosten) Kosten anfallen. Dabei ist eine Unterstützung durch Sponsoren zu prüfen.

Der BayBEP propagiert die Partizipation aller am Bildungsgeschehen Beteiligten. So ist im Sinne der Grundsätze der Organisationsentwicklung die *aktive Beteiligung* – nach Möglichkeit aller – pädagogischen Mitarbeiterinnen an der Weiterentwicklung der Konzeption eine wichtige Grundlage, um die Akzeptanz der erarbeiteten Konzeption des gesamten Teams zu erreichen. Damit ist gleichzeitig eine bedeutende Basis für eine Weiterentwicklung der

Aus der Arbeit des IFP

gesamten Kita in Richtung einer „lernenden Organisation“ geschaffen, denn es spricht vieles dafür, dass in selbstorganisiert lernenden Teams die Keimzelle lernender Organisationen zu sehen ist. Zumindest der Auftakt und Einstieg in den Konzeptionsentwicklungsprozess sollte mit allen Mitarbeiterinnen erfolgen. Für die Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen wie zum Beispiel dem Bild vom Kind, sowie weiteren Aspekten der Philosophie des BayBEP, ist es sinnvoll, sich mit dem Gesamtteam Zeit für ausführliche Gespräche zu nehmen. Ist es nicht möglich, dass die Konzeption mit allen Mitarbeiterinnen gemeinsam erarbeitet wird, ist eine bewusste Rückkoppelung an die nicht aktiv an dem Konzeptionsentwicklungsprozess Beteiligten entscheidend. Für den geplanten Ablauf der Konzeptionsentwicklung schafft ein Zeitplan für die Mitarbeiterinnen Orientierung und ist für deren Motivation wichtig.



Die *Einbeziehung relevanter Umwelten* in die Konzeptionsentwicklung ist wichtig und bereits vor Beginn des Prozesses zu planen. Eine große Chance, um das Angebot der Kita an den Bedürfnissen der Kinder und Familien zu orientieren und mittlerweile in Bayern auch gesetzlich vorgeschrieben, ist die Beteiligung der Eltern an konzeptionellen Fragen. Darüber hinaus kann der Konzeptionsentwicklungsprozess durch weitere Kooperationspartner wie zum Beispiel Lehrkräfte der Grundschule, externe Fachkräfte oder nicht-pädagogisches Personal befruchtet werden. Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit von Kitas stehen die Kinder. So sind entwicklungsangemessene Formen der Beteiligung der Kinder an der Fortschreibung der Konzeption zu wählen, um die Kinder auch hier Partizipation erleben zu lassen.

Vor dem Beginn der Weiterentwicklung der Konzeption ist zu überlegen, ob der Prozess durch eine *externe Begleitung* – evtl. durch die Fachberatung oder einen Referenten – unterstützt werden soll. Der Vorteil einer externen Begleitung ist eine Entlastung der Leitung der Einrichtung in der Moderation des Prozesses, insbesondere in der Anfangsphase der Konzeptionsentwicklung. Die Leitung kann sich damit auf ihre Rolle als Teammitglied konzentrieren und muss nicht laufend zwischen dieser Rolle und der Moderation wechseln. Insgesamt kommt der Leitung für eine erfolgreiche Konzeptionsweiterentwicklung eine wichtige Rolle als Impulsgeber und Motor zu und fordert ein hohes Engagement der Leitung.

Dieser Text basiert auf der Dissertation „Die Weiterentwicklung der Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Umsetzung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans“ von Dr. Jutta Lehmann. Diese kann unter <http://www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte/2010/1795/> abgerufen werden.

Studienaufenthalt in Schweden

Dr. Jutta Lehmann & Dr. Bernhard Nagel

Das schwedische Bildungssystem nimmt seit vielen Jahren in internationalen Studien und Berichten stets einen der vorderen Plätze ein. Insbesondere gilt dies für den vorschulischen Bereich, der in Schweden dem Bildungsministerium zugeordnet ist. Die Ausbildung gilt als vorbildlich und der schwedische Bildungsplan für die 0 bis 6-jährigen diente vielen anderen Ländern als Orientierung. Dem pädagogischen Ansatz, der diesem Plan zugrunde gelegt ist, liegen Prinzipien zugrunde, die auch in den bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan eingeflossen sind. So ist beispielsweise die Stärkung demokratischer Prinzipien im schwedischen Curriculum als zentrale Aufgabe der Kindertageseinrichtungen verankert und vielfältige Formen der Partizipation der Kinder und Familien sind feste Bestandteile der pädagogischen Arbeit.

Im März 2010 nahmen die Autoren an einer Studienreise nach Göteborg teil. Zweck der Reise war es, das vorschulische schwedische Bildungssystem in Theorie und Praxis kennenzulernen. Veranstalter war der Bayerische Landesverband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder, der mit diesem Aufenthalt Multiplikatoren aus den Bereichen Fachberatung und Hochschulausbildung sowie Wissenschaft und Praxis die Chance vielfältiger Impulse für die Arbeit eröffnete.

Land und Bevölkerung

Die ersten Eindrücke wurden geprägt von dem, was beide Länder deutlich unterscheidet: Schweden hat eine Fläche von 450.000 Quadratkilometer, die von 9,3 Mio. Menschen bewohnt werden. Es ist damit deutlich geringer und vor allem weniger dicht bevölkert als Deutschland, dessen Fläche von 357.000 Quadratkilometer 81 Millionen Menschen bewohnen. Mit rund 19% ist der Anteil in der Bevölkerung, der ausländische Wurzeln hat (Ausländer oder Zuwanderungshintergrund), etwa gleich groß. Deutliche Unterschiede gibt es in der Religionszugehörigkeit. Während in Deutschland die beiden großen christlichen Religionen dominieren, ist die Majorität der schwedischen

Bevölkerung protestantisch und der Islam ist die zweitgrößte Religionsgemeinschaft. Während bei der Berufstätigkeit der Väter mit etwa 90 Prozent geringe bis keine Unterschiede bestehen, sind in Schweden mit 80 Prozent deutlich mehr Mütter berufstätig als in Deutschland mit nicht ganz 60 Prozent. Ebenso deutlich ist der Unterschied in der Geburtenrate. Während Schweden mit 1,9 Kinder pro Frau im gebärfähigen Alter in Europa einen Spitzenplatz einnimmt, ist Deutschland mit einer Geburtenrate von 1,4 am Ende platziert.

Kindertagesbetreuung

Die Kindertageseinrichtungen („förskolas“) und pädagogische Betreuungsformen (z.B. Tagespflege/Familientagesstätten) stehen in Schweden Kindern ab einem Jahr bis zum Beginn der Vorschulklasse oder der Grundschule (die Grundschulpflicht beginnt im Frühherbst des Jahres, in dem das Kind 7 Jahre alt wird) zur Verfügung. Es besteht für die Kommunen eine gesetzliche Pflicht, allen Kindern einen Platz anzubieten, deren Eltern berufstätig sind oder studieren oder wenn das Kind einen eigenen Bedarf hat. Die „förskolas“ bzw. die weiteren pädagogischen Betreuungsformen, die ganzjährig geöffnet sind, orientieren sich hinsichtlich

Aus der Arbeit des IFP

der täglichen Öffnungszeiten an den Arbeits- und Studienzeiten oder dem Bedarf der Kinder. Für Eltern, deren Arbeitszeit außerhalb der normalen Zeit, z. B. nachts oder am Wochenende lag, wurde im Jahr 2008 von 130 der 290 Kommunen in Schweden für 3.700 Kinder am Abend in der Nacht oder am Wochenende Betreuung angeboten.

Wenn Eltern mit jüngeren Kindern im Erziehungsurlaub oder arbeitslos sind, haben die Kinder einen Rechtsanspruch auf einen Platz in der „förskola“ bzw. in einer anderen pädagogischen Betreuungsform für die Dauer von mindestens 15 Stunden pro Woche oder drei Stunden täglich. Sechsjährige Kinder können eine Vorschulklasse besuchen. Dies ist ein für die Kinder freiwilliges Angebot innerhalb des öffentlichen Schulwesens für täglich 3 Stunden. Sie ist von den Kommunen anzubieten.

Gebühren

Es steht den Kommunen frei, angemessene Gebühren für den Besuch der Vorschule bzw. der pädagogischen Betreuungsform zu erheben. Der Monatsbeitrag darf für das erste Kind höchstens 3% des Monatseinkommens der Familie, für das zweite Kind 2% und für das dritte Kind 1% betragen. Ab dem vierten Kind ist der Besuch beitragsfrei. Die Monatsgebühr darf jedoch 1260 SEK (ca. 137 Euro) für das erste Kind, 840 SEK (ca. 91 Euro) für das zweite und 420 SEK (ca. 46 Euro) für das dritte Kind nicht überschreiten.

Personal

Mehr als die Hälfte des Personals („Lehrkräfte für jüngere Kinder“) in den schwedischen Kindertageseinrichtungen haben eine Universitäts- oder Hochschulbildung. Etwa 40% haben eine der Kinderpflegerin vergleichbare Ausbildung und fünf Prozent besitzen keine Ausbildung. Von den rund 78.000 Jahresarbeitskräften in den verschiedenen vorschulischen Einrichtungen sind etwas weniger als drei Prozent Männer.

Ausbildung der

„Lehrkräfte für jüngere Kinder“

Die Ausbildung zur „Lehrkraft für jüngere Kinder“, die ein Zweig innerhalb der Lehrerausbildung an einer Universität oder Hochschule ist, wird an 28 Einrichtungen angeboten. Je nach Niveau dauert das Studium 7 bis 10 Semester. Die Abschlüsse an den Universitäten und Hochschulen weisen unterschiedliche Schwerpunkte auf: Vorschule, Vorschulklasse, Schule. Alle Ausbildungen beinhalten ein Praxissemester sowie eine Abschlussarbeit über den Zeitraum von mindestens einem Semester. Die Ausbildungsinhalte variieren in den einzelnen Lehranstalten. Allgemein ist die Orientierung an einem pädagogischen Ansatz, dessen Ausgangspunkt das Modell der demokratischen Gesellschaft ist, das von Kindern mitgetragen und mitgestaltet werden soll. Dieses Leitbild des aktiven und kompetenten Kindes soll in der Realisierung unterstützt werden durch kompetente Vorschullehrkräfte, die in der Lage sind, die „Richtlinien“ eines Bildungsplans in didaktisch-methodisches Handeln umzusetzen. D.h., die Orientierung an diesen „Richtlinien“ ist das verbindende der Ausbildung an den einzelnen Universitäten bzw. Hochschulen. Hierzu zählen die Vermittlungen z. B. von

- Kenntnissen und Fähigkeiten über die Bedeutung des Erlernens von Lesen, Schreiben und der Mathematik für die Wissensentwicklung von Kindern
- Kenntnissen über die Bedeutung der Gleichstellungsperspektive in der pädagogischen Arbeit
- Kenntnissen über Lehren und Unterrichten und Fähigkeiten diese umzusetzen
- Fähigkeiten, das Lernen und die Entwicklung von Schülern in Bezug auf die Ziele der pädagogischen Arbeit zu analysieren, zu beurteilen und zu dokumentieren sowie mit Eltern und Erziehungsberechtigten zusammenzuarbeiten

- Fähigkeiten, kritisch und selbständig eigene und fremde Erfahrungen und Forschungsergebnisse zu erfassen, zu systematisieren und zu reflektieren, um damit zur Weiterentwicklung von Arbeit und Qualifikation in bestimmten Themenbereichen beizutragen
- Fähigkeiten, in der pädagogischen Arbeit Beurteilungen von relevanten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Aspekten unter besonderer Beachtung der Menschenrechte durchzuführen
- Fähigkeiten, eine professionelle Haltung gegenüber Kindern und ihren Erziehungsberechtigten einzunehmen.

Während des einwöchigen Aufenthaltes waren für die Teilnehmer zwei Akzentuierungen erkennbar:

- der Ansatz von Ingrid Pramling-Samuelson, der vor allem einen kindorientierten Zugang hat und sich stark an kindlichen Sinn- und Bedeutungskonstruktionsprozessen sowie am kindlichen Wohlbefinden orientiert.
- der Ansatz von Gunilla Dahlberg, der vor allem gekennzeichnet ist von einer mehr kultur- und gesellschaftsorientierten Orientierung, an Globalisierung sowie der philosophisch-erkenntnistheoretischen Bezugnahme zur Postmoderne. Vor diesem Hintergrund wird gefragt, wie Bürgersein von Kindern und Eltern in einer Kita im Zeitalter der Globalisierung aussehen soll.

Der Bedarf an frühpädagogischen Fachkräften ist in Schweden zurzeit groß und kann ähnlich wie in Deutschland nur schwer gedeckt werden. U.a. aus diesem Grund wird in Schweden zur Zeit geprüft, ob die bisher gemeinsame Ausbildung der „Lehrkräfte für jüngere Kinder“ und der Grundschullehrkräfte innerhalb der Lehrerbildung wieder getrennt und unterschiedliche Examina für unterschiedliche Themenbereiche eingeführt werden sollen.

Die Kindertageseinrichtungen („förskolas“)

Die „förskolas“ sind in der Regel mehrgruppige Einrichtungen, wobei in den einzelnen Gruppen entweder ein- bis dreijährige oder drei- bis fünfjährige Kinder sind. Gruppen mit Ein- bis Fünfjährigen sind eher die Ausnahme. Pro Gruppe sind 15 bis 20 Kinder, die von zwei bis drei pädagogischen Kräften betreut werden. Hinzu kommen Spezialkräfte z. B. für Sprachförderung oder Gymnastik/Sport, die stundenweise in der Gruppe mitarbeiten. Von der Architektur und der Ausstattung sind die Einrichtungen eher unauffällig und funktionsorientiert. Auffällig bei den Besuchen in den Einrichtungen waren die intensive Zuwendung der Fachkräfte zu den einzelnen Kindern und die Bedeutung der Sprache bei den einzelnen Aktivitäten.

Vor dem Hintergrund der aktuellen fachlichen Diskussion hierzulande zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems, war es sehr beeindruckend in Schweden zu sehen, dass Sonderinstitutionen für Kinder bereits vor einigen Jahren abgeschafft wurden und in allen Kindertageseinrichtungen mit überzeugender Selbstverständlichkeit Kinder mit und ohne (drohender) Behinderung gemeinsam Bildung, Erziehung und Betreuung erfahren. Je nach individuellem Bedarf der Kinder werden die erforderlichen Ressourcen, wie z. B. der Personaleinsatz hinsichtlich Umfang und Qualifikation mit der Kommune vereinbart. Schweden zeigte den Besuchern gelingende Beispiele inklusiver Frühpädagogik, die für die anstehenden Weiterentwicklungsprozesse von Integration zur Inklusion in Deutschland interessante und hilfreiche Anregungen darstellen.

Basiskompetenzen Zuhören und Sprechen: Zuhörfreundliche Kitas und Grundschulen

Symposium auf der Didacta 2011 in Stuttgart am 25. Februar 2011
(11 bis 17 Uhr) im Internationalen Congresscenter

Die Entwicklung der Hör- und Zuhörfähigkeit schon im frühen Kindesalter erweist sich als ein Schlüssel für Bildung und Lernen. Im pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen und Schulen ist das Thema Zuhören stets präsent und in vielen Bildungsangeboten bereits enthalten – ein Potential, das noch bewusster und damit gezielter genutzt werden kann. Auf dem Symposium kommen nicht nur Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Aus- und Fortbildung zu Wort, sondern vor allem auch aus der Praxis – in ihrer Funktion als Mitgestalter der Praxismaterialien, die aus den Projekten „Ohren spitzen“ und „Dreiklang“ hervorgegangen sind. Ihre Anregungen für Zuhörförderung sind so gestaltet, dass sie zugleich die Inhalte der Bildungspläne in motivierender und unkomplizierter Weise in den pädagogischen Alltag integrieren und dabei an den vorhandenen Ressourcen anknüpfen.

Für Konzept und Moderation des Symposiums verantwortlich sind Marion Glück-Levi (Bayerischer Rundfunk & Stiftung Zuhören), Prof. Dr. Joachim Kahlert (LMU München) und Eva Reichert-Garschhammer (IFP). Auf dem Programm stehen:

- Einführung: Zuhören stärken in Kitas und Grundschulen (Prof. Dr. Joachim Kahlert, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik)
- Zuhörfreundliche Kita und Schule – Zuhören stärken als durchgängiges Prinzip und Qualitätsgewinn für alle (Eva Reichert-Garschhammer, IFP München)

- Partizipation als Schlüssel für Bildung und Demokratie – Die Bedeutung des Zuhörens in einer partizipativen Bildungspraxis (Prof. Dr. Raingard Knauer, Fachhochschule Kiel & Institut für Partizipation und Bildung)
- Zuhören, kommunizieren und Kreativität durch elementares Musiktheater (Andrea Rittersberger, Konservatorium Wien Privatuniversität, Abt. Elementare Musikpädagogik)
- Gesprächskultur in Kindertageseinrichtungen: Kindern ein guter Zuhörer und anregender Gesprächspartner sein (Claudia Wirts, IFP München)
- Zuhörförderung in Kitas und Grundschulen – ein Projekteüberblick (Marion Glück-Levi, Leiterin der Bildungsprojekte beim Bay. Rundfunk, Vorsitzende der Stiftung Zuhören)
- Ohren spitzen! Kreatives Lernen durch Zuhörförderung – Projektpräsentation und Beispiele aus der Kita-Praxis (Judith Schönicke, Bay. Rundfunk & Stiftung Zuhören; Brigitte Netta, Kindertagesstätte St. Michael in Amberg & Christine Hacker, Kindergarten St. Nikolaus, Simbach am Inn)
- Dreiklang: Zuhören – Sprechen – (Vor-)lesen: Projektpräsentation und gemeinsame Beispiele aus der Kita- und Grundschulpraxis (Volker Bernius, Hessischer Rundfunk & Stiftung Zuhören; Sigrid Strecker, Stiftung Lesen; Tandem Bad Nauheim: Elke Ries & Nicole Hahn (Kita Pustebblume), Monika Thönges & Annette Gruber (Wetterterschule Schwalheim))

KOMPIK kommt – ein Beobachtungs- und Einschätzungsbogen für pädagogische Fachkräfte

Dr. Christina Bauer, Martin Krause, Toni Mayr

Beobachtung und Dokumentation ist ein grundlegender Bestandteil der täglichen Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte und als solcher auch in den Bildungsplänen aller 16 deutschen Bundesländer für den Elementarbereich verankert. Die Frage, womit – also mit welchem Beobachtungsinstrument – ist damit jedoch noch nicht beantwortet. Im Projekt „Kompetenzen und Interessen von Kindern (KOMPIK)“ wird derzeit ein strukturierter Beobachtungs- und Einschätzungsbogen entwickelt. Er soll es frühpädagogischen Fachkräften an Kindertageseinrichtungen ermöglichen, einen Überblick über die Kompetenzen und Interessen von Kindern in elf Entwicklungsbereichen zu gewinnen. Der Bogen wird zunächst für Kinder im Alter von 3,5 bis 6,0 Jahren entwickelt.

KOMPIK vereint eine Reihe von Vorzügen, die so bislang kein Beobachtungsinstrument für sich in Anspruch nehmen kann:

- er knüpft an die Bildungspläne der Länder an
- er deckt eine große Breite von Entwicklungs- und Lernbereichen ab
- er orientiert sich soweit als möglich an Verhaltensweisen der Kinder, die im Kindergartenalltag gut beobachtbar sind (d.h. nicht durch Aufgaben vorgegeben werden)
- er wird wissenschaftlich entwickelt und erprobt
- er ist ressourcenorientiert
- er erfasst sowohl Kompetenzen als auch Interessen.

Bei der Entwicklung von KOMPIK kooperieren das Staatsinstitut für Frühpädagogik, die Bertelsmann Stiftung, und die Modellstandorte Jena, Heilbronn, Ingolstadt und Fürstenfeldbruck (Stadt und Landkreis). KOMPIK ist Teil des Projekts „Kommunale Entwicklung – Chancen für Kinder (KECK)“ der Bertelsmann Stiftung. Im Projekt KECK wird ein kommunales Berichterstattungssystem entwickelt, mit dem Daten zum Entwicklungsstand der Kinder mit Daten zur Bildung, Gesundheit und sozialen Lage in der Kommune verknüpft werden können. Die Endversion von KOMPIK steht der Praxis ab Frühjahr 2011 zur Verfügung. Der Bogen kann dann auf zwei Arten genutzt werden:

• *für das einzelne Kind:*

KOMPIK ermöglicht pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen einen Überblick über Kompetenzen und Interessen des einzelnen Kindes – als Grundlage für die Reflexion des eigenen pädagogischen Angebots, die pädagogische Planung und für Gespräche mit Eltern und Lehrern.

• *für die kommunale Berichterstattung:*

Lassen sich Kommunen als KECK-Kommunen registrieren, so können sie KOMPIK-Daten aus möglichst vielen Kitas im Sozialraum in anonymisierter und zusammengefasster Form mit den kommunalen Daten zur Gesundheit, sozialen Lage und Bildung verknüpfen. Die Ergebnisse werden im KECK-Online-Atlas anschaulich aufbereitet. Dieser soll als Informationsgrundlage für Entscheidungen über Maßnahmen auf kommunaler bzw. regionaler Ebene, etwa gezielte Angebote für Familien, dienen.

Aus der Arbeit des IFP

Entwicklung der KOMPIK- Erprobungsversion

Zwischen Januar und Oktober 2009 wurde die Erprobungsversion des Beobachtungsbogens erarbeitet. Sie umfasste elf Entwicklungsbereiche und insgesamt 260 Fragen. Die Quellen, aus denen die Entwicklungsbereiche und die Fragen der Erprobungsversion entwickelt wurden, waren:

- die Bildungspläne der Länder für den frühkindlichen Bereich
- aktuelle entwicklungspsychologische und frühpädagogische Literatur
- Sichtung vorliegender Tests, Frage- und Beobachtungsinstrumente
- Interviews mit pädagogischen Fachkräften zu den für KOMPIK ausgewählten Entwicklungsbereichen
- Rückmeldung von pädagogischen Fachkräften nach der Erprobung eines ersten KOMPIK-Entwurfs
- Befragung wissenschaftlicher Experten zu den Beobachtungsfragen

Erste Schritte in der Praxis: Die Erprobung von KOMPIK

Zwischen November 2009 und März 2010 wurde KOMPIK an den Modellstandorten Jena, Heilbronn, Ingolstadt und Fürstfeldbruck (Stadt und Landkreis) in einer großen Stichprobe von insgesamt 1.466 Kindern erprobt. Es beteiligten sich 385 pädagogische Fachkräfte an 104 Kindertageseinrichtungen. Die zwei Standorte Jena und Heilbronn nehmen auch am übergeordneten Projekt KECK teil und unterstützen die Entwicklung des KECK-Online-Atlas. Für die Entwicklung von KOMPIK wurden neben den eigentlichen Beobachtungsdaten einige Hintergrundinformationen zu den Kindern, Fachkräften und Einrichtungen erfragt.

Die Daten der ersten Erhebung wurden mit Hilfe der für die Entwicklung von Tests und Fragebögen üblichen statistischen Verfahren ausgewertet. So konnte für jeden Entwicklungsbereich festgestellt werden, welche Fragen aufgrund verschiedener Kennwerte für die Endfassung berücksichtigt werden und welche Fragen entbehrlich sind. Die so entstandene vorläufige Endversion wurde im August 2010 fertiggestellt. Sie enthält derzeit noch 160 Fragen. Jeder der elf Entwicklungsbereiche umfasst zehn bis achtzehn Fragen, die sich bestimmten „Unterbereichen“ zuordnen lassen. So lässt sich etwa der Entwicklungsbereich „Soziale Kompetenz“ in die beiden Unterbereiche „Selbstbehauptung“ und „Kooperation“ unterteilen.

Zwischen Mai und Juli 2010 wurden zusätzliche Untersuchungen zur Qualitätssicherung von KOMPIK durchgeführt. Beteiligt waren ca. 300 Kinder und 160 pädagogische Fachkräfte an 40 Kindertageseinrichtungen in Jena und Heilbronn. Die Kindertageseinrichtungen und somit auch die Kinder und Fachkräfte wurden in drei Untersuchungsgruppen aufgeteilt, die jeweils unterschiedliche Aufgaben übernahmen:

- Ein Teil der Kinder wurde im Abstand von zwei Wochen zwei Mal von derselben Fachkraft eingeschätzt.
- Eine zweite Gruppe wurde innerhalb von zwei Wochen von zwei verschiedenen Fachkräften unabhängig voneinander eingeschätzt.
- Die dritte Gruppe wurde mit KOMPIK eingeschätzt und in den darauffolgenden Wochen von geschulten Testern – meist Diplom-Psycholog/-innen oder Heilpädagog/-innen – mit einem allgemeinen Entwicklungstest untersucht.

Aus der Arbeit des IFP

Die Auswertung dieser Zusatzuntersuchungen ermöglichen Aussagen über wichtige Teilaspekte der Qualität des Verfahrens (Objektivität, Zuverlässigkeit, Gültigkeit). Die Ergebnisse werden für die Erarbeitung der endgültigen KOMPIK-Version herangezogen.

In einer dritten Untersuchung in Jena und Heilbronn werden im Oktober und November 2010 alle Kinder noch einmal mit KOMPIK eingeschätzt, die bereits an der ersten Erprobung etwa ein Jahr vorher teilgenommen haben. So können Veränderungen in den KOMPIK-Werten über den Zeitraum von etwa einem Jahr betrachtet werden. Zudem kann der Zusammenhang zwischen wichtigen Hintergrundinformationen zu Einrichtungen, Fachkräften und Kindern aus der ersten Erprobung mit den Veränderungen in den KOMPIK-Werten untersucht werden.

Ausblick für die Praxis

KOMPIK steht ab Frühjahr 2011 allen Interessierten kostenlos im Internet zur Verfügung. Der genaue Zeitpunkt steht noch nicht fest und wird auf der IFP- und der Bertelsmann-Homepage mitgeteilt. Außer dem Beobachtungsbogen werden ein Auswertungsbogen, ein Manual und ein Online-Programm zur automatischen Auswertung verfügbar sein. In das Online-Programm können die Beobachtungsdaten eingegeben werden. Der Nutzer kann sich die Ergebnisse automatisch auswerten und in verschiedenen Darstellungen anzeigen lassen. Fachkräfte, die KOMPIK ausschließlich für ihre pädagogische Arbeit verwenden möchten, können entweder das IT-Programm verwenden oder die Ergebnisse anhand des Auswertungsbogens mit Papier und Stift auswerten. Im KOMPIK-Manual wird kurz der theoretische Hintergrund der KOMPIK-Entwicklungsbereiche dargestellt und das Vorgehen bei der Beobachtung mit KOMPIK und bei der Auswertung erklärt.

Kommunen, die am KECK-Online-Atlas teilnehmen, müssen das Programm verwenden. Die betreffenden Kindergärten schicken dann mit Hilfe des Programms die eingegebenen KOMPIK-Daten in anonymisierter Form an die Kommune. Für die Auswertung im KECK-Atlas werden die Daten aller in einer Kommune beteiligten Kindertageseinrichtungen sozialräumlich zusammengefasst.

Weiterführende Links:

www.keck-atlas.de

www.kompik.de



Aus der Arbeit des IFP

Trägerübergreifende Fortbildungsdatenbank

Im IFP-Infodienst 2009 wurde das Kooperationsprojekt „Trägerübergreifende Fortbildungsdatenbank“ als nutzerfreundliches Angebot für pädagogische Fachkräfte in bayerischen Kindertageseinrichtungen bereits ausführlich dargestellt. Auf der Website

www.fortbildung.ifp.bayern.de

finden sich

- staatlich geförderte Fortbildungen in Bayern,
- die sich an pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wenden
- und von den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege und der Bayerischen Verwaltungsschule landesweit ausgeschrieben werden.

Die Datenbank ist seit April 2010 online und bietet – seit August in einem überarbeiteten Layout – allen an einer Fort- oder Weiterbildung interessierten Fachkräften die Möglichkeit, mittels einer Suchmaschine nach verschiedenen Kriterien, wie z. B. Thema, Anbieter, Altersgruppe oder Wohnortnähe zu suchen. Die Suchergebnisse basieren auf den jeweils aktuellen Datenbanken der Anbieter. Mittels eines Links wird Benutzerinnen und Benutzer zur genauen Ausschreibung der Fort- oder Weiterbildung auf die Website des Trägers weitergeleitet, auf der weitere Informationen einschließlich der Anmeldeformalitäten abrufbar sind.

Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte ifp Staatshilfen für Fort- und Weiterbildung

AWO Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e.V.

BAYERISCHES ROTES KREUZ

BVS Kompetenz. Wissen. Erfolg.

Evangelischer KITA-Verband Bayern

DER PARITÄTISCHE BAYERN

Herzlich willkommen zu unserer trägerübergreifenden Datenbank

In dieser Datenbank finden Sie alle staatlich geförderten Fortbildungen in Bayern, die sich an pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wenden und von den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege und der Bayerischen Verwaltungsschule landesweit ausgeschrieben werden. Mittels des im Suchergebnis angezeigten Links werden Sie auf die Website des jeweiligen Anbieters weitergeleitet, auf der Sie weitere Informationen sowie die Anmeldeformalitäten finden.

[Zur Suche](#)

Bei der vorliegenden Datenbank handelt es sich um ein Kooperationsprojekt von den Mitgliedern des FORUM Fortbildung, des IFP und des SÖMAS. Im FORUM Fortbildung sind die Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege, die Bayerische Verwaltungsschule, die Landeshauptstadt München sowie die LAG der Fachakademien für Sozialpädagogik und das IFP vertreten. Idee und Konzeption der Datenbank entstanden im FORUM Fortbildung, die Programmierung erfolgt durch das IVZ und wird vom SÖMAS finanziert.

Landeshauptstadt München

Zu den Fortbildungen des Pädagogischen Instituts im Schulreferat der Landeshauptstadt München werden vorrangig die MitarbeiterInnen der städtischen Kindertageseinrichtungen zugelassen. Freie Restplätze stehen MitarbeiterInnen anderer Träger offen. Das Fortbildungsprogramm und Anmeldeformular finden Sie unter <http://www.pifw.muc.kojs.de/>.

Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile.

Von Pamela Oberhuemer und Inge Schreyer

In einem europäischen Kontext der rasanten Ausweitung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote stellt sich die Qualitätsfrage immer dringlicher. Das pädagogische Fachpersonal ist dabei ein Schlüsselfaktor. Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen in den 27 Ländern der Europäischen Union? Wie sehen die Qualifikationsanforderungen aus? Welche Ausbildung haben Gruppen- und Einrichtungsleitungen? Sind die Professionsprofile vergleichbar? Welche Möglichkeiten der professionellen Weiterentwicklung werden angeboten? Vor welchen aktuellen beruflichen Herausforderungen stehen die Pädagoginnen und Pädagogen? Das Projekt SEEPRO (Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa), das durch das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und

Jugend gefördert wurde, ist diesen Fragen nachgegangen. Dieses Buch stellt die Projektergebnisse vor.

Teil I: Kita-Systeme und Professionalisierungskonzepte – 27 Länderprofile

Die Länderprofile sind in drei Abschnitte strukturiert:

- *Das Kita System im Kontext:* Geschichte der Einrichtungsentwicklung; demographische Trends mit Implikationen für die Kindertagesbetreuung; Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern; Erziehungszeit und familienunterstützende Leistungen; Zuständigkeiten im Kita-System; aktuelle Fragen, Entwicklungen, Herausforderungen
- *Kita-Profil und weitere Angebotsformen:* Versorgungslage und Besuchsquoten; Angebotsprofile; Bildungsprogramm; inklusive Bildung/Erziehung; Elternbeteiligung; Übergang in die Grundschule; Entwicklungsdokumentation; Qualitätsmanagement
- *Fachpersonal – Ausbildungen und Arbeitsfelder:* Professionsprofile; Ausbildungen der Kita-Fachkräfte; Fort- und Weiterbildung; aktuelle Personalfragen.

Teil II: Ausbildungen und Professionsprofile: länderübergreifende Perspektiven

Thematisiert werden u.a. formale Aspekte und Art der Ausbildungen; Fort- und Weiterbildung; Personal-Kind-Relation; Personal in der Kindertagespflege und in schulergänzenden Bildungs- und Betreuungsangeboten; Männer als Kita-Fachkräfte; Gehalt und Status des frühpädagogischen Personals.

Pamela Oberhuemer & Inge Schreyer (2010). **Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile.** Leverkusen: Barbara Budrich. 522 S., €49,90.



Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren

Herausgegeben von Fabienne Becker-Stoll, Julia Berkic und Bernhard Kalicki

Der Ausbau der Betreuungsplätze für Unter-Dreijährige ist in vollem Gange. Bis zum Jahr 2013 wird es bundesweit im Durchschnitt für jedes dritte Kind unter drei Jahren einen Betreuungsplatz geben. Zur selben Zeit erhält jedes Kind mit Vollendung des ersten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Tagespflege. Damit stehen jedoch eher quantitative, denn qualitative Aspekte im Vordergrund, obgleich in ersten Lebensjahren die Basis für eine gesunde Entwicklung und erfolgreiche Bildung gelegt wird.

Während zahlreiche Belege für die enormen Lernpotentiale von Kindern unter drei Jahren vorliegen, fehlen bislang überzeugende Handlungskonzepte zur Bildung in den ersten Lebensjahren. Dieser Band beleuchtet die Bildungsqualität für Kinder unter drei Jahren aus wissenschaftlicher, politischer und praktischer Perspektive ebenso wie die Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung.

Der erste Teil des Buches gibt einen Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Dargestellt werden zentrale Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung sowie der Sozial- und Bildungsberichterstattung, ergänzt um die zentralen Befunde der amerikanischen NICHD Study of Early Child Care und der Begleitforschung zu den Early Excellence Centres in Großbritannien.

Im einführenden Kapitel stellt Fabienne Becker-Stoll die Notwendigkeit frühkindlicher Bildungsqualität aus entwicklungspsychologischer Perspektive dar und leitet daraus die Anforderungen an die Erzieherin-Kind-Beziehung ab. Die Beziehungsqualität zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind ist in den ersten

Lebensjahren das wichtigste Qualitätsmerkmal außerfamiliärer Betreuung. Internationale und nationale ökonomische Studien zeigen, dass sich Investitionen in frühkindliche Bildung auch volkswirtschaftlich lohnen.

Hans Bertram stellt im ersten Kapitel die Situation von Familien mit Kindern unter drei Jahren in Deutschland dar. Durch die ständig steigenden Anforderungen an Mobilität und Flexibilität in der Arbeitswelt wird es für berufstätige Eltern immer schwieriger, der Fürsorge ihren Kindern gegenüber gerecht zu werden. Väter und Mütter dürfen beim Ringen um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nicht alleine gelassen werden – diese Aufgabe muss gesamtgesellschaftlich angegangen werden.

Im zweiten Kapitel zur frühkindlichen Bildungsentwicklung zeigt Liselotte Ahnert die Grenzen der Förderung und die Bedeutung unterstützender Beziehungserfahrungen für die weitere Bildungsentwicklung, wie z.B. die Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft in der Schule. Frühkindliche Bildung ist ein sozialer Prozess und die Qualität der frühen Beziehungserfahrungen wirkt sich auf die weitere Bindungsentwicklung aus.

Das vierte Kapitel von Bernhard Nagel stellt die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren im Spiegel der Statistik dar. Dieser Beitrag greift die neuesten Entwicklungen der Inanspruchnahme außerfamiliärer Betreuung in den ersten drei Lebensjahren auf und differenziert nicht nur nach soziodemografischen Daten der Kinder, sondern auch nach Art der Kindertageseinrichtung. Diese verschiedenen Aspekte werden mit der Qualität der frühkindlichen Bildung in Zusammenhang gebracht.

Publikationen aus dem IFP



England eine Politik gezielter Investitionen in die Qualität von Kinder- und Familienzentren entwickelt hat. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der EPPE-Studie über das Zusammenwirken frühpädagogischer Bildungsqualität und effektiver Bildung in Grundschulen vorgestellt.

Im zweiten Teil werden Fragen der Qualifizierung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren behandelt. Dabei finden die beiden Betreuungssettings der Familie und der Tageseinrichtung ebenso Berücksichtigung wie die verschiedenen Ausbildungsgänge an Fach- und Hochschulen.

Renate Niesel stellt im siebten Kapitel dar, wie aus dem englischen Rahmenwerk „Birth to three matters“ das Medienpaket „Wach, neugierig,

Jay Belsky beschreibt im fünften Kapitel die Schlüsselergebnisse der NICHD-Studie über die Auswirkungen früher Tagesbetreuung bis ins Jugendalter. Hohe Qualität in Kindertageseinrichtung steht in Zusammenhang mit der kognitiv-sprachlichen Entwicklung und schulischen Leistung der Kinder im Alter von 2, 4 und 15 Jahren. Allerdings erwies sich die Qualität nicht als Prädiktor für die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder.

Im sechsten Kapitel beschreibt Edward Melhuish, wie sich über die wissenschaftliche Erforschung frühpädagogischer Programme für sozial benachteiligte Kinder und Familien in

rig, klug – Kinder unter 3“ und das Fortbildungshandbuch „Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder 3“ entwickelt wurden und in die frühpädagogische Praxis sowie in die Fort-, Aus- und Weiterbildung Eingang gefunden haben.

Im achten Kapitel beschreiben Karin Jurczyk und Astrid Kerl-Wienecke die aktuelle Situation der Qualität und Qualifizierung in der Kindertagespflege. Auch wenn die meisten Eltern mit der Tagespflege für ihr Kind zufrieden sind, fehlt ein verbindlicher Qualifikationsrahmen für Tageseltern ebenso wie eine fortlaufende Weiterqualifizierung.

Publikationen aus dem IFP

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Susanne Viernickel beschäftigen sich im neunten Kapitel mit der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren in der Erzieherinnenausbildung und in den neuen frühpädagogischen Studiengängen. Ihren Analysen zufolge findet die frühkindliche Bildung in der Ausbildung und im Studium, wenn überhaupt, nur cursorisch statt – und das bei einem steigenden Bedarf an Fachkräften für Kinder unter drei Jahren.

Der dritte Teil versammelt Beiträge zur praktischen Umsetzung frühpädagogischer Erkenntnisse und nimmt dabei die Themen wie Altersmischung, Eingewöhnung, frühkindliche Bildung, Spracherwerb und elterliche Erziehungskompetenz in den Blick.

Im zehnten Kapitel stellt Petra Völkel die wissenschaftlichen Grundlagen der erweiterten Altersmischung vor. Renate Niesel und Monika Wertfein zeigen im dazugehörigen elften Kapitel, wie die erweiterte Altersmischung in der frühpädagogischen Praxis gelingen kann und was dabei berücksichtigt werden muss.

Wilfried Datler, Nina Hover-Reisner und Maria Fürstaller beschreiben im zwölften Kapitel zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung die theoretischen Grundlagen und forschungsmethodischen Gesichtspunkte der Übergänge in die außerfamiliäre Betreuung und beziehen sich dabei auf die Wiener Krippenstudie.

Wilfried Griebel stellt gemeinsam mit Renate Hartmann und Patrizia Thomsen im 13. Kapitel die gelingende Praxis der Eingewöhnung in die Kinderkrippe anhand einer Einrichtung in München dar. Dabei wird deutlich, dass die Eingewöhnung des Kindes auch für die Eltern eine Entwicklungsaufgabe darstellt.

Während Susanne Viernickel in ihrem Beitrag (Kapitel 14) der Frage nachgeht, was Bildung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren aus wissenschaftlicher Sicht darstellt, beschreiben Eva Reichert-Garschhammer, Annelise Gräser und Edeltraud Prokop die Umsetzung in die Praxis (Kap. 15). Sie betonen dabei, dass Kindergartenpädagogik nicht auf Krippenpädagogik übertragbar ist und dass für Kinder unter drei Jahren andere Konzepte und Rahmenbedingungen der Bildungsbegleitung notwendig sind.

Barbara Gasteiger Klicpera beschreibt in Kapitel 16 die wissenschaftlichen Grundlagen des Spracherwerbs in der frühen Kindheit. Christa Kieferle erklärt die gelungene Erzieher-Kind-Interaktion zur Grundvoraussetzung für sprachliche Bildung und für die Literacyerziehung in der frühpädagogischen Praxis (Kap. 17).

Schließlich stellt Monika Wertfein im 18. Kapitel die theoretischen Grundlagen zur Stärkung der Elternkompetenz durch Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Eltern und Kindertageseinrichtung vor und Johanna Graf und Sabine Walper beschreiben, wie die Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern und pädagogischen Fachkräften in der Praxis gelingen kann (Kapitel 19).

Das Ausblickskapitel von Bernhard Kalicki und Julia Berkic rundet das Buch ab. Es greift die verschiedenen Perspektiven von Wissenschaft, Politik und Praxis auf und bündelt die offenen Fragen und aktuellen Herausforderungen, die nicht zuletzt durch den dynamischen Ausbau der Plätze für Kinder unter drei Jahren anstehen.

Fabienne Becker-Stoll, Julia Berkic, Bernhard Kalicki (2010). **Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren**. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor. 272 S., € 21,95.

Neue Bücher

Susanne Viernickel & Petra Völkel (Hrsg.) (2010). **Qualität für die Kleinsten. Entwicklung und Sicherung von Standards in Kinderkrippen.** Troisdorf: Bildungsverlag EINS. 160 S., € 19,90.

Das vorliegende Buch wurde von Grit Herrberger und Christian Schubert verfasst und von Susanne Viernickel und Petra Völkel herausgegeben. Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis verspricht eine umfassende Erörterung mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten:

1. Qualitätsentwicklung für die Kleinen:
Grundlagen
2. Qualitätsentwicklung konkret: Eingewöhnung von Kindern in der Kindertagesstätte

Im 20 Seiten umfassenden Anhang sind Literatur, Internetquellen sowie die Quellenangaben zu den Bildungsplänen der Bundesländer zusammengestellt. Darüber hinaus werden ausgewählte Arbeitsmaterialien v.a. für Einrichtungsleitungen und zur Reflexion im Team bereitgestellt, welche durch weitere Materialien und Kopiervorlagen auf der Homepage des Bildungsverlags EINS über einen im Buch angegebenen Zugangscodes ergänzt werden können.

Das Buch richtet sich an Erzieherinnen und Einrichtungsleitungen, deren Einrichtung sich künftig für Kinder unter drei Jahren öffnen möchte oder bereits Kinder in dieser Altersgruppe betreut und ihre Qualität weiterentwickeln möchte. Die Autoren stützen sich auf ihre mehrjährige Erfahrung in Kindertageseinrichtung und als Fortbildungsdozenten, insbesondere mit dem Qualitätsentwicklungsverfahren „Qualität in Erziehung und Bildung“.



Das erste Kapitel gibt einen knappen, an konkreten Fallbeispielen illustrierten Überblick über die besondere Bedeutung der Einrichtungsleitung im Prozess der Qualitätsentwicklung, zeigt Möglichkeiten, wie Fachberaterinnen bzw. pädagogische Fachkräfte an der Qualitätsentwicklung mitwirken können und regt die Leserin durch Leitfragen dazu an, den eigenen Handlungsrahmen zu analysieren.

Im zweiten Kapitel befasst sich das Autorenteam zunächst mit der Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Deutschland sowie den landesspezifischen Rahmenvorgaben und deren Verbindlichkeit. Anschließend gehen sie auf ausgewählte Qualitätsaspekte für die Betreuung von „kleinen Kindern“ ein und hinterfragen diese hinsichtlich der zu ihrer Realisierung notwendigen Rahmenbedingungen. Folgende Qualitätsaspekte werden näher beleuchtet: Beziehungsqualität, Eingewöhnung, Schlafen, Bewegungsentwicklung, Sprachentwicklung. Abschließend diskutieren die Autoren verschiedene Gruppenformen für die Aufnahme von Kindern in altersgemischten Gruppen.

Rezensionen

Das dritte Kapitel ist überschrieben mit „Qualitätsentwicklung“ und versucht eine Begriffsklärung, beschreibt verschiedene Dimensionen pädagogischer Qualität und greift die Diskussion um ein Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen auf. Schließlich geben die Autoren einen Überblick über verschiedene, derzeit in der Bundesrepublik aktuelle Qualitätsentwicklungskonzepte.

Mit dem vierten Kapitel beginnt der konkretere Teil des Buches, der eine praxisnahe Beschreibung der nötigen Schritte der Qualitätsentwicklung vor Ort am Beispiel der Gestaltung der Eingewöhnungssituation in der Kindertageseinrichtung verspricht. Ausgehend von den Situationen der Einrichtungsleitungen werden einführende Veranstaltungen vor Ort „geplant“ und fachliche Grundlagen zur Gestaltung der Eingewöhnung angeboten. Dabei stützen sich die Autorinnen vor allem auf eine Veröffentlichung (Bethke, Braukhane und Knobloch, *Bindung und Eingewöhnung bei Kleinkindern*, 2009), die stichpunkt- und überblicksartig wiedergegeben wird.

Das fünfte Kapitel, das mit „Qualitätskriterien für eine kompetente Eingewöhnung“ überschrieben ist, befasst sich mit der Frage, wie ein Qualitätsentwicklungsprozess angestoßen und wer an einer hierzu gebildeten Arbeitsgruppe beteiligt werden sollte. Darüber hinaus gibt es Vorschläge, wie die Entwicklung von Qualitätskriterien in der Einrichtung erarbeitet werden können und ein konkretes Beispiel, wie abgestimmte Leitsätze und Indikatoren für die Gestaltung der Eingewöhnung formuliert werden können.

Im sechsten Kapitel steht die Qualifizierung der Einrichtungsleitung und des pädagogischen Teams im Mittelpunkt. Es werden konkrete

Vorschläge für die Planung einer Teamqualifizierungsmaßnahme, die Durchführung einer internen Evaluation durch eine Bestandsaufnahme sowie Schlussfolgerungen aus diesem Prozess gegeben.

Das siebte Kapitel befasst sich mit der Gestaltung, Durchführung und Auswertung einer Elternbefragung zur Eingewöhnung. Diese Rückmeldung von Seiten der Nutzer wird zur Weiterentwicklung der Qualität dieses Prozesses empfohlen.

Das vorliegende Buch bietet Einrichtungen, die die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit für die „Kleinsten“ systematisch erarbeiten möchten, einen praxistauglichen Leitfadens. Insbesondere die methodischen Schritte der Entwicklung von Qualitätskriterien und -standards sind ausführlich und damit gut nachvollziehbar beschrieben. Dabei erläutern die Autoren die Moderationstechnik sowie einige Methoden der Erwachsenenbildung und orientieren sich an den gängigen Methoden des Qualitätsmanagements, wenn diese Quellen auch nicht immer ausreichend angegeben werden.

Die detaillierte Beschreibung der Erarbeitung des Qualitätskriteriums „Gestaltung der Eingewöhnung“ sollte den Leser jedoch nicht dazu veranlassen, anzunehmen, dass damit die Qualität der Bildung und Erziehung der Kinder bis drei Jahren hinreichend erfasst und beschrieben ist. Vielmehr ist es als exemplarische Vorgehensweise anzusehen, die hilfreich ist, um weitere bedeutsame Schlüsselprozesse der pädagogischen Arbeit, wie zum Beispiel die Gestaltung entwicklungsangemessener Bildungsangebote, die Beobachtung der Kinder, die Zusammenarbeit mit den Eltern, etc. zu erarbeiten und zu dokumentieren.

Monika Wertfein & Jutta Lehmann

Hans Rudolf Leu & Anna von Behr (Hrsg.) (2010). **Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren.** München: Ernst Reinhardt. 157 S., €24,90.

Weitreichende und oftmals sehr pauschal vorgelegene Aussagen zu bahnbrechenden Erkenntnissen der Hirnforschung, zu den immensen Lernpotentialen in der frühen Kindheit oder auch zu Zeitfenstern für wichtige Lernerfahrungen prägen die aktuelle frühpädagogische Debatte. Bei pädagogischen Fachkräften hinterlassen solche Aussagen nicht selten den Eindruck, offenbar vieles völlig anders und deutlich besser tun zu müssen als bisher. Dabei lohnt jedoch der gründliche und kritische Blick auf viele dieser Behauptungen. Diesen Anspruch erfüllt der von Hans Rudolf Leu und Anna von Behr herausgegebene Sammelband. Namhafte Expertinnen und Experten der entwicklungspsychologischen und pädagogischen Forschung sichten den Wissensstand zu ausgewählten Themenbereichen und gehen der Frage nach, welche Schlussfolgerungen jeweils für die praktische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren zu ziehen sind.

Nicole Becker klärt darüber auf, dass den weitreichenden Thesen zu Hirnentwicklung und Lernen in der frühen Kindheit eine erschreckend niedrige Zahl an empirischen Studien gegenüber steht, die tatsächlich mit Kleinkindern durchgeführt wurden. Während die vorgeburtliche Hirnentwicklung zum großen Teil genetisch vorbestimmt ist, spielt nach der Geburt das Angebot an Umweltreizen und ihre Verarbeitung eine wichtige Rolle für die Ausformung des heranwachsenden Gehirns. Enge Zeitfenster (oder „kritische Phasen“) für die Hirnentwicklung gibt es jedoch nur für die Verarbeitung sensorischer Reize, nicht jedoch für exekutiven Funktionen wie Denken, Planen, Entscheiden oder die Steuerung der Aufmerksamkeit. Die Vorstellung, dass Kinder zu bestimmten frühen Alterszeit-

punkten bestimmte Inhalte verarbeiten müssen, entbehrt jeder Grundlage. Insofern bleibt der pädagogische Nutzen der Hirnforschung deutlich hinter der frühpädagogischen Bildungsrhetorik zurück.

Der Tomasello-Schüler Felix Warneken schildert die Grundlagen prosozialen Verhaltens in der frühen Kindheit und betrachtet insbesondere das Teilen (von Gegenständen oder Ressourcen), das Mitteilen (als Teilen von Information), das Mitgefühl und das Helfen. Ab dem zweiten Lebensjahr zeigen Kinder von sich aus (also spontan) diese Formen prosozialen Verhaltens. Seine Ableitungen zur Förderung entsprechender Verhaltensweisen im Kleinkindalter weist der Autor als spekulativ aus, da auch hier entsprechende Studien mit Kindern unter drei Jahren fehlen. Seine Anregungen zur Gestaltung der pädagogischen Praxis – hingewiesen wird etwa auf die Bedeutung der Qualität der Erzieher-Kind-Beziehung für den Aufbau prosozialen Verhaltens, gewarnt wird vor einem Training prosozialen Verhaltens durch Belohnung – sind gleichwohl überzeugend.

Liselotte Ahnert und Maike Mappa wenden sich in ihrem Beitrag der ErzieherIn-Kind-Beziehung zu und arbeiten die Besonderheiten dieser Bindungsbeziehung im Unterschied zur Mutter-Kind-Beziehung heraus. Die Qualität der primären Bindungen zeigt nachhaltige Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung, sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung (im Sinne von Selbstbild und Selbstwertgefühl, Emotionsregulation und sozialer Kompetenz) als auch für die Lernmotivation und den späteren Bildungserfolg. Als praktisches Fazit kann die Bedeutung der Beziehungsarbeit als Grundlage für Bildungsarbeit in der frühen Kindheit festgehalten werden, was in Ausbildungskontexten stärkere Beachtung finden muss. Zudem plädieren die Autorinnen dafür, Eltern als die primären Bindungspersonen der Kinder von Seite der ErzieherInnen stärker zu (be-)achten.

Rezensionen

Insgesamt liefert dieses Buch tiefere Einblicke in die ausgewählten Forschungsfelder. Behandelt werden außerdem die Themen des frühkindlichen Kernwissens, der Sprachentwicklung, des Geschlechts sowie der Kinder mit überforderten Eltern. Ein historischer Abriss der westdeutschen Krippenpädagogik der letzten vier Jahrzehnte beschließt den Band. Das Buch ist wegweisend in der kritisch-reflektierenden Betrachtung von Forschungsergebnissen.

Bernhard Kalicki

Irene M. Beier (2009). **Mit Eltern im Gespräch. Ein Leitfaden für Krippe und Kita.** Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. 88 S., € 19,95

Wollen sozialpädagogische Fachkräfte auf die Bildungsinteressen der Kinder eingehen und ihre Entwicklungsaufgaben begleiten, erfordert dies einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch mit den Eltern. Die vorliegende Veröffentlichung zeigt, wie mit Eltern gelingende Gespräche geführt werden können. In mehreren Abschnitten werden Bedingungen und Voraussetzungen für Elterngespräche in pädagogischen Einrichtungen erläutert: beispielsweise der systemische Ansatz in der Gesprächsführung, der Einfluss der Erzieherin auf die

Eltern, Familientypologien und Kommunikationsmodelle. Weiterhin beschreibt die Autorin die Bedeutung des Aufnahmegesprächs, des Entwicklungsgesprächs, des Konfliktgesprächs und des Tür- und Angelgesprächs für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern. Sehr ausführlich werden Elemente des systemischen Beratungsgesprächs dargestellt, wie zum Beispiel das zirkuläre Fragen, die Wunderfrage, das Aufstellen, Vorschläge für Hausaufgaben, paradoxe Interventionen und Gesprächsabschlüsse. Ergänzend zu den angesprochenen Gesprächsarten geht die Autorin auf die Gesprächstechniken Aktives Zuhören, Fragetechniken, Ich-Botschaften ein.

Die vorliegende Veröffentlichung stellt die Fragen und Anforderungen an Elterngespräche in Kindertageseinrichtungen sehr praxisnah und übersichtlich dar. Viele Beispiele, Übungen, Checklisten, Zusammenfassungen, Grafiken und Bilder ergänzen und vertiefen die Ausführungen. Leider wird viel zu wenig deutlich, wie die Informationen aus den Elterngesprächen in das pädagogische Planen und Handeln integriert werden können. Weiterhin ist sehr zweifelhaft, ob die Beratungstechniken – zirkuläres Fragen, Aufstellen, paradoxe Interventionen – aus der systemischen Gesprächsführung von sozialpädagogischen Fachkräften in Elterngesprächen eingesetzt werden sollten. Denn ohne entsprechende Zusatzqualifikationen ist die Gefahr sehr groß, dass solche Techniken Gespräche eher blockieren oder gleich ganz zerstören. Insgesamt enthält die Veröffentlichung aber prägnante Überlegungen zu Grundlagen der Gesprächsführung und viele nützliche Anregungen für die Planung und Durchführung von Elterngesprächen in Kindertageseinrichtungen.

Michael Schnabel



Christine Koop, Ina Schenker, Götz Müller, Simone Welzien, Karg Stiftung (Hrsg.) (2010). **Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten.** Weimar: das netz. 417 S., €29,90.

Das Thema der Hochbegabung und der gezielten Förderung hochbegabter Kinder ruft vielerorts Irritation und Skepsis hervor: Sollen wir Kinder wirklich früh einteilen in Begabungs- oder Kompetenzklassen? Dürfen wir uns in der Kita auf hoch begabte Kinder konzentrieren? Kann eine Elitförderung ernsthaft Aufgabe der Kindertageseinrichtung sein? All diese kritischen Einwände scheinen berechtigt. Das hier vorgestellte Handbuch zur Förderung hochbegabter Kinder setzt demgegenüber bei einem Bildungsverständnis an, das die Unterschiedlichkeit (Heterogenität) der Kinder und ihrer Bildungsbedürfnisse als Aufforderung begreift, die Lern- und Entwicklungspotentiale eines jeden Kindes nach Möglichkeit auszuschöpfen.

Das Handbuch trägt das Fachwissen zur Hochbegabung zusammen, informiert über Möglichkeiten der frühen Feststellung von Hochbegabung und liefert praktische Hinweise zur Förderung hochbegabter Kinder. Es gliedert sich dabei in vier größere Teile. Im ersten Teil werden elementarpädagogische und entwicklungspsychologische Grundlagen erarbeitet. Berücksichtigung finden hier neben einführenden Beiträgen Themen wie die Individualisierung, die Erzieherin-Kind-Beziehung, Beobachtung und Dokumentation oder auch die Kleinkindgruppe als Lernraum. Der zweite Teil nimmt das Phänomen der Hochbegabung schärfer in den Blick, klärt über ihre Formen auf, grenzt sie ab gegenüber anderen Entwicklungsauffälligkeiten (z. B. ADHS) und geht ausführlich auf Probleme und Verfahren der Diagnostik von Hochbegabung ein. Der dritte Teil schildert – vorwiegend aus der Perspektive der Praxis – Ansätze und Erfahrungen zur Förderung hochbegabter Kinder in Kindertageseinrichtungen. Ein eigener abschließender Teil widmet sich der nötigen



Kooperation und Vernetzung der Kindertageseinrichtung und berücksichtigt insbesondere die Eltern, Fachdienste und die Grundschule als die zentralen Kooperationspartner der Kita bei der Förderung von Hochbegabungen.

Das Handbuch bündelt die langjährigen Erfahrungen aus der Projektarbeit der Karg-Stiftung zur Hochbegabung, wobei die Anleitungen für die pädagogische Praxis untersetzt werden durch theoretische Konzepte und empirische Forschungsbefunde, die für das Thema der Förderung hochbegabter Kinder in Kindertageseinrichtungen relevant sind. Unter den Autorinnen und Autoren des Handbuchs finden sich zahlreiche Expertinnen und Experten aus frühpädagogischen und benachbarten Praxisfeldern (Kindertageseinrichtungen, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Erziehungsberatung), Vertreterinnen und Vertreter der elementar- und schulpädagogischen Aus- und Weiterbildung sowie weitere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen (Elementarpädagogik, Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Verhaltensbiologie, Neurobiologie).

Rezensionen

Mit seinem konsequenten Praxisbezug bietet dieses Handbuch Anleitungen zur Förderung hochbegabter Kinder in Tageseinrichtungen, die für die pädagogische Arbeit mit allen Kindern einer Einrichtung genutzt werden können. Begabtenförderung wird hier nicht als selektives Programm verstanden und vermittelt, sondern mit grundlegenden Prinzipien einer konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik verknüpft. Dies macht das Handbuch für alle lesenswert, die sich mit individueller Lern- und Entwicklungsbegleitung näher befassen wollen.

Bernhard Kalicki

Sigrun-Heide Filipp / Peter Aymanns (2009).

Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer. 448 S., € 34,80.

Schwere Erkrankung, Arbeitsplatzverlust, Trennung oder Scheidung, Tod eines nahen Angehörigen – solche kritischen Lebensereignisse begegnen uns immer wieder, sei es im eigenen Familien-, Verwandtschafts- oder Freundeskreis, im Team oder aber in den Familien, deren Kinder wir betreuen. Grundwissen über solche Schicksalsschläge und ihre Verarbeitung bietet vielleicht ein Ratgeberband. Solides Fachwissen dazu finden Interessierte in dem hier vorgestellten Standardwerk.

Kritische Lebensereignisse zeichnen sich dadurch aus, dass sie die eingespielten Handlungsgewohnheiten und die als selbstverständlich erachteten Annahmen und Überzeugungen der betroffenen Person gründlich erschüttern. Sie sind häufig mit persönlichen Verlusten verbunden, sei es der Verlust von Gesundheit und Wohlbefinden, materieller Verlust oder der Verlust von Hoffnung, Sinn und Lebenszielen. Kritische Lebensereignisse werfen uns aus der Bahn und lähmen uns. Sie lösen heftige Emotionen aus, die durch subjektive Deutungs- und

Bewertungsprozesse erst ihre Form finden. Und es sind Merkmale des kritischen Ereignisses, die die Art und Weise, wie das Ereignis gedeutet und bewertet wird, prägen. Mit der unterschiedlichen Erwartbarkeit, Vorhersagbarkeit oder „Normalität“ lässt sich beispielsweise erklären, dass uns die tödliche Erkrankung eines Dreißigjährigen deutlich tragischer erscheint und stärker erschüttert als die tödliche Erkrankung eines Achtzigjährigen. Kritischen Lebensereignissen sind wir ausgeliefert, dieser Verlust von Kontrolle über unser Leben verschärfte die Situation. Und kritische Ereignisse stellen alles infrage, was bisher wichtig war. Plötzlich stehen wir da ohne alles. Alles, über das wir noch verfügen, scheint bedeutungslos.

Welche konkreten Auswirkungen haben kritische Lebensereignisse auf die körperliche und seelische Gesundheit? Können solche Schicksalsschläge auch stark machen? Wie genau sieht der Prozess der Bewältigung aus, welche Mechanismen tragen hierzu bei? Und wie sehen die geeigneten psychologischen Hilfen im Umfeld kritischer Lebensereignisse aus? Was brauchen die Betroffenen am dringendsten und wer kann diese Unterstützung bieten? Alle diese Fragen werden in den einzelnen Kapiteln des Buches ausführlich behandelt. Der Stand der Forschung wird auf verständliche Weise dargelegt und am Ende jedes Kapitels erneut zusammengefasst.

Kritische Lebensereignisse zu verstehen, mehr über sie zu wissen und sie einordnen zu können, erleichtert ihre Bewältigung – dies alles sind sogar Merkmale einer erfolgreichen Bewältigung. Insofern mag das vorliegende Buch eine nützliche Informationsquelle und Hilfe darstellen für alle, die das Phänomen der kritischen Lebensereignisse und Lebenskrisen rational begreifen wollen. Für die Planung und Gestaltung von Hilfestellungen für Betroffene bietet das Buch wertvolle Hinweise.

Bernhard Kalicki

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

„Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ – Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan

Die Aufnahme von unter 3-Jährigen in Kindergärten stellt Fachkräfte vor neue Herausforderungen. Die pädagogische Arbeit mit dieser Altersgruppe in Kinderkrippen und altersgeöffneten Kindertageseinrichtungen unterscheidet sich deutlich von der Arbeit mit Drei- bis Sechsjährigen. Von Seiten der Praxis wurde daher wiederholt der Wunsch geäußert, eine Konkretisierung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für die Altersgruppe von 0 bis 3 Jahren vorzunehmen und zu verdeutlichen, welches Potenzial der Plan für diese Kinder bieten kann, insbesondere:

- Wie sind die Grundprinzipien des Plans bei der Bildung der Jüngsten zu verstehen?
- Welche Kompetenzen sind es, die vor allem in den ersten Lebensjahren von besonderer Bedeutung sind, und wie lassen sich diese im Sinne der Philosophie des Plans stärken?
- Wie lässt sich der entsprechende Rahmen für hohe Bildungsqualität mit Kindern in den ersten Lebensjahren schaffen?

Pünktlich zum fünften Geburtstag des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans ist es dem StMAS in Zusammenarbeit mit dem IFP gelungen, auf die Bedürfnisse der Praxis zu reagieren und mit der Handreichung „Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ eine Vertiefung und Präzisierung des Bildungsplans für die ersten drei Lebensjahre zur Verfügung zu stellen.

„Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ entstand im Rahmen einer langjährigen bewährten Kooperation der Länder Bayern und Hessen.

Mit der Durchführung des Projektes, unter Leitung von Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis, wurde das Staatsinstitut für Frühpädagogik betraut, das auch den Auftrag erhielt, länderspezifische Ausarbeitungen zu den jeweiligen Bildungsplänen für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren zu entwickeln.

Die Handreichung, die noch 2010 erscheinen wird, richtet sich an Fachkräfte, Einrichtungsleitungen und Träger von Kindertageseinrichtungen, Tagespflegepersonen, aber auch an Eltern und sonstige Erziehungsberechtigte. Weitere Adressaten sind die Fachberatung sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Frühpädagogik und die neuen Studiengänge zur frühkindlichen Bildung.



Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Fortbildungskampagne „Vorkurs Deutsch 240“

Mit den Vorkursen ziehen in Bayern Kindergärten und Grundschulen an einem Strang und schaffen erfolgreiche Integration von Anfang an. Denn Sprache ist der Schlüssel zum Bildungserfolg, zur Integration ins gesellschaftliche und kulturelle Leben. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, haben zu Hause nicht immer ausreichend Möglichkeit, Deutsch zu hören und zu sprechen. Eine frühzeitige gezielte Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache ist für sie von ganz besonderer Bedeutung. Die Vorkurse leisten einen wichtigen Beitrag dazu, dass Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in die Regelklasse eingeschult werden können und von Anfang an dem Unterricht in deutscher Sprache folgen können.

Am 14. Januar 2008 hat die bayerische Staatsregierung beschlossen, die Vorkurse von bisher 160 Stunden (80 Stunden seitens des pädagogischen Personals und 80 Stunden seitens der Lehrkräfte der Grundschulen) ab dem Schuljahr 2008/2009 auf 240 Stunden zu erweitern.

Um die Qualität des Vorkurses und die Kooperation von Kindergärten und Grundschulen weiter voranzubringen, wurde im Auftrag des Familien- und des Kultusministeriums das Konzept für eine landesweite, gemeinsame Fortbildung für beide Berufsgruppen entwickelt. Die Fortbildungskampagne dauert drei Kindergarten- bzw. Schuljahre, sie beginnt im Oktober 2010 und endet im Juli 2013. Die Anzahl der Fortbildungsveranstaltungen wird von Jahr zu Jahr neu festgesetzt. Im Kalenderjahr 2010 soll jedes Referententandem zwei Veranstaltungen durchführen – wenn möglich im Oktober und November.

Auf Basis eines von einer Expertengruppe gezielt dafür entwickelten Fortbildungskonzeptes wurden insgesamt 16 Referententandems – bestehend aus einer Referentin für die Kinder-

tageseinrichtungsseite und einer Referentin bzw. Referenten für die Schulseite – qualifiziert. Die Referententandems führen ihrerseits wiederum gemeinsame Fortbildungen für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (Kindergarten, Netz für Kinder, Haus für Kinder) und Grundschullehrkräfte durch. Mit diesem Vorgehen wird auf den Wunsch der Praxis nach einem intensiveren Institutionen übergreifenden Austausch reagiert und es werden die Fach- und Lehrkräfte in ihrem Abstimmungsprozess im Zuge der Vorkurse Deutsch gestärkt.

Vorrangiges Ziel der Kampagne ist es, die Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu einer Reflexion ihrer pädagogischen Haltung und einem Institutionen übergreifenden Austausch anzuregen, sie in ihrer Kompetenz und ihrem fachlich Wissen zu stärken (z.B. zu den Themen Zweitspracherwerb, Lernen im Kindesalter, Sprachkompetenz und Literacy, Umgang mit Mehrsprachigkeit, Diversität, Erkennen sprachlicher Auffälligkeiten usw.). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden zentrale Elemente von Partizipation und Ko-Konstruktion vertiefen und verschiedene Möglichkeiten zur sprachlichen Bildung und Schaffung einer literacyanregenden Umgebung kennen lernen. Auf Grundlage der neu gewonnenen Erkenntnisse werden die eigenen Vorkurskonzepte und Modelle der Vorkursorganisation reflektiert, weiter entwickelt und zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule intensiver aufeinander abgestimmt.

Die Referententandems werden in der Regel auf Regierungsbezirksebene tätig. Für München, Nürnberg, Augsburg und Würzburg kommen eigene Tandems zum Einsatz.

Das Fortbildungsseminar ist als zweitägige Veranstaltung für 20 bis höchstens 24 Teilnehmerinnen und Teilnehmer konzipiert, vorrangig für Fach- und Lehrkräfte, die unmittelbar mit der

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Durchführung der Vorkurse befasst sind. Die beiden Fortbildungstage werden zeitlich versetzt angeboten. Ein Fortbildungstag umfasst 8 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten. Die beiden zu einer Veranstaltung gehörenden Fortbildungstage sollten innerhalb eines Kalendermonats stattfinden. Im Idealfall nehmen an einer Veranstaltung je zur Hälfte pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sowie Grundschullehrkräfte teil. Die Veranstaltungen sind sowohl für die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen als auch für die Lehrkräfte kostenfrei. Evtl. Reisekosten haben die Träger, Schulen oder Teilnehmer selbst zu tragen. Eine Kostenübernahme durch das StMAS bzw. StMUK ist nicht möglich.

Eine begleitende Evaluation der Fortbildungskampagne erfolgt durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP). Die Evaluation sieht eine Erhebung sowohl unmittelbar vor als auch nach Besuch der Fortbildung vor. Im Zuge der Evaluation wird die bisherige Praxis der Vorkurse 240 ermittelt (Ist-Stand) und auch die veränderte Praxis nach Teilnahme an dieser Qualifizierungsmaßnahme erfasst. Ergänzt werden diese Daten um Einschätzungen zu Inhalten und Didaktik der Fortbildungskurse.



Einführung eines onlinegestützten Abrechnungsverfahrens

Das StMAS entwickelt derzeit ein onlinegestütztes Antrags- und Abrechnungsverfahren für die kindbezogene Förderung des BayKiBiG. Dieses Verfahren, das während des laufenden Kindergartenjahres 2010/2011 sukzessive eingeführt wird, wird die bisher verwendeten Excel-Dateien (kfa, zkfa, kfr, zkfr, kfta, kftr) ersetzen. Das neue Verfahren wird einen wesentlichen Beitrag zur Vereinfachung der Verfahrensabläufe auf allen Ebenen leisten. Um einen möglichst reibungslosen Wechsel auf das Online-Verfahren zu gewährleisten, hat das StMAS das neue Verfahren im Oktober 2010 in jedem Regierungsbezirk präsentieren.

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Koordinierende Kinderschutzzstellen – KoKi: Netzwerk frühe Kindheit

Die Grundsteine für Chancen- und Bildungsgerechtigkeit werden bereits in den ersten Lebensjahren eines Menschen gelegt. Um sicherzustellen, dass kein Kind den Anschluss verpasst, wird daher in Bayern ein großes Augenmerk auf die frühkindliche Entwicklung gelegt. Diese steht und fällt stets mit der von Eltern wahrgenommenen Erziehungsverantwortung. Eltern müssen frühzeitig in ihren Erziehungskompetenzen gestärkt und Ressourcen von Familien zur bestmöglichen Förderung ihrer Kinder nachhaltig aktiviert werden.

Um Familien mit besonderen Belastungen frühzeitig zu erkennen und zu unterstützen, hat das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2009 ein neues Regelförderprogramm zur Etablierung sozialer Frühwarn- und Fördersysteme aufgelegt, das die Kommunen beim Aufbau und der Pflege von Koordinierenden Kinderschutzzstellen (KoKi – Netzwerk frühe Kindheit) unterstützt. Die Koordinierenden Kinderschutzzstellen sind flächendeckend in Bayern bei den Jugendämtern angesiedelt. In deren Mittelpunkt steht

die Aufgabe, ein interdisziplinäres Netzwerk zwischen allen Berufsgruppen, die sich wesentlich mit Säuglingen und Kleinkindern befassen, zu knüpfen. Die Kindertagesstätten sind dabei wegen ihres guten und beinahe täglichen Zugangs zu Familien wichtige Netzwerkpartner. Diesen niedrigschwelligen Zugang gilt es zugunsten der Unterstützung von Familien zu nutzen.

Überforderung der Eltern und andere Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung sowie für das Kindeswohl sollen frühzeitig erkannt werden, damit ihnen durch zuverlässige und institutionsübergreifende Unterstützungs- und Hilfeangebote, rechtzeitig begegnet werden kann (selektive/sekundäre Prävention). Durch die Netzwerkarbeit der Koordinierenden Kinderschutzzstellen sollen auch etwaige Hemmschwellen von Familien und Netzwerkpartnern gegenüber der Kinder- und Jugendhilfe weiter abgebaut und so niedrigschwellige Angebote gestärkt werden. Eltern sollen in die Lage versetzt werden, ihrer Erziehungsverantwortung auch in belasteten Lebenssituationen gerecht

zu werden, da die Phase der frühen Kindheit entscheidend für die weitere Entwicklung eines Kindes ist, insbesondere was Stresstoleranz, Bindungs- und Bildungsfähigkeit anbelangt. Neben der Vermeidung von Kindeswohlgefährdungen werden durch die Förderung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen auch positive Entwicklungschancen für Kinder geschaffen.

Weitere Informationen zum Kinderschutz und zu Frühen Hilfen in Bayern auf der Homepage des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen unter www.kinderschutz.bayern.de



Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Angebote der Eltern- und Familienbildung in Kindertageseinrichtungen – Staatliche Förderung von Tageskursen am Wochenende

Bildung und Erziehung fangen in der Familie an. Im Bildungsverlauf des Kindes ist die Familie der erste, umfassendste, am längsten und stärksten wirkende Bildungsort und in den ersten Lebensjahren der wichtigste. Kinder erwerben in ihrer Familie viele Kompetenzen und Einstellungen, die für das ganze weitere Leben bedeutsam sind. Eltern leisten daher einen unverzichtbaren, nicht zu ersetzenden Beitrag für die positive Bildung und Entwicklung ihrer Kinder und für die Zukunft der Gesellschaft. Zugleich wächst die Zahl der Eltern, die bei der Wahrnehmung ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgaben Beratung und Unterstützung suchen.

Ziel der Eltern- und Familienbildung ist es, dazu beizutragen, dass werdende Eltern und Eltern in ihrer Elternkompetenz gestärkt werden und so ihre Bildungs- und Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können (vgl. § 16 SGB VIII). Die staatliche Förderung von Angeboten der Eltern- und Familienbildung am Wochenende wurde bereits mit Wirkung zum 1. Februar 2008 durch eine Rahmenvereinbarung zwischen den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege in Bayern und dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen neu ausgestaltet und wesentlich verbessert. Neu eingeführt wurde dabei der Förderbereich „Tageskurse am Wochenende“ und – unter besonderer Berücksichtigung der Beschlüsse der Jugendministerkonferenz vom 22./23. Mai 2003 in Ludwigsburg sowie des Bayerischen Landtags vom 18. Mai 2000 und vom 7. Februar 2007 (LT-Drs. 14/361 und 15/7441) – wie folgt konzipiert:

Orte, an denen geförderte Tageskurse am Wochenende durchgeführt werden können, sind vor allem Kindertageseinrichtungen und Familienbildungsstätten, in besonderen Fällen auch andere Einrichtungen der Familienbildung und sonstige geeignete Institutionen (vgl. o.a. Beschluss der Jugendministerkonferenz). Diese Orte und Einrichtungen sollen genutzt werden, um einen niedrigschwelligen Zugang zu Eltern- und Familienbildungsangeboten zu erleichtern und möglichst viele Eltern zu erreichen.

Gefördert werden Tageskurse mit mindestens sechs Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten), die am Wochenende (d.h. Samstag oder Sonntag) stattfinden und durch Fachpersonal durchgeführt werden. Fachpersonal sind Diplom-Psychologen/innen, Diplom-Sozialpädagogen/innen und andere, in der Zielsetzung des §16 SGB VIII spezifisch geschulte, gleichwertig qualifizierte Fachkräfte sowie Erzieher/innen, die Leitung einer Kindertageseinrichtungen sind und eine Zusatzqualifikation nachweisen können. Die Förderung beträgt je Veranstaltung pauschal 250 €, mit der die kostengünstige Teilnahme von Familien unterhalb nachfolgender Einkommenshöchstgrenzen ermöglicht werden soll. Einkommensgrenze für

- allein erziehende Eltern (mit einem Kind) 15.600 €
- beide Eltern (mit einem Kind) 17.400 €
- je weiteres Kind 4.800 €

Die Förderung erfolgt ohne Rechtsanspruch im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel. Anträge einzelner Träger und Einrichtungen sind beim jeweiligen Spitzenverband der freien Wohlfahrtspflege einzureichen und werden von dort an die vollziehende Behörde, das Zentrum Bayern Familie und Soziales (ZBFS) weitergeleitet.

Autorinnen und Autoren

Autorinnen und Autoren des IFP-Infodienstes

PD Dr. Fabienne Becker-Stoll

Dipl.-Psychologin; Direktorin des Staatsinstituts für Frühpädagogik; Privatdozentin am Fachbereich Psychologie und Pädagogik der LMU München

Dr. Christina Bauer

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Test- und Fragebogenkonstruktion, Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen

Dr. Julia Berkic

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Bindung in inner- und außerfamiliären Kontexten, Bindung und Bildung, Bindung in Partnerschaften

Prof. Dr. Holger Brandes

Dipl.-Psychologe, Dipl.-Pädagoge; Direktor des Instituts für Frühkindliche Bildung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (FH)

Dr. Beatrix Broda-Kaschube, M.A.

Kommunikationswissenschaftlerin; Arbeitsschwerpunkte: Aufbau eines Netzwerkes von Konsultationseinrichtungen zur Umsetzung des BayBEP; Leitung des FORUM Fortbildung

Prof. Dr. Bernhard Kalicki

Dipl.-Psychologe; wissenschaftlicher Referent am IFP und Professor für Frühkindliche Bildung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (FH)

Martin Krause

Dipl.-Psychologe, Dipl.-Sozialpädagoge (FH)
Arbeitsschwerpunkte: Test- und Fragebogenkonstruktion, Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen

Dr. Jutta Lehmann

Dipl.-Sozialpädagogin (FH); Arbeitsschwerpunkte: konzeptionelle Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen; Umsetzung des BayBEP, Qualitätsmanagementsysteme in Kindertageseinrichtungen

Toni Mayr

Dipl.-Psychologe; Arbeitsschwerpunkte: Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen, Entwicklungsauffälligkeiten, Lehrbeauftragter der Freien Universität Bozen/Fakultät für Bildungswissenschaften

Dr. Bernhard Nagel

Dipl.-Psychologe; Arbeitsschwerpunkte: Strukturfragen der Kindertagesbetreuung, Personalentwicklung, qualitative Aspekte der Kinderbetreuung, Erzieheraus- und -fortbildung

Eva Reichert-Garschhammer

Juristin, Abteilungsleitung; Arbeitsschwerpunkte: Koordination der Implementation des BayBEP, Mitwirkung an verschiedenen Implementationsprojekten, teils in Leitungs- bzw. Koordinierungsfunktion

Michael Schnabel

Dipl.-Theologe; Arbeitsschwerpunkte: Elternarbeit, Elterngespräche in Kindertageseinrichtungen, Familienbildung, Philosophieren mit Kindern

Anna Spindler

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: frühe Bildung, Familienbildung, Evaluation und Qualitätsmanagement, Fort- und Weiterbildung

Dr. Monika Wertfein

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei; Erziehungs- und Bindungsforschung, sozio-emotionale Kompetenz in der Familie, Präventionsprogramme in der Familienbildung

Dagmar Winterhalter-Salvatore

Heilpädagogin; Arbeitsschwerpunkte: Naturwissenschaftliche, mathematische und technische Bildung im Elementar- und Primarbereich; Implementation des BayBEP, Vernetzung, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

www.ifp.bayern.de



Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern
15. Jg., 2010, ISSN 1434-3002

Herausgeber:
Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
Winzererstr. 9, 80797 München
Tel.: 089/99825-1900
E-Mail: redaktion@ifp.bayern.de
Gestaltung: Susanne Kreichauf
Bildnachweis: Pavel Losevsky, Alena Ozerova, ChristArt, lu-photo
alle © www.fotolia.de
Druck: EOS Klosterdruckerei, St. Ottilien
Stand: November 2010