

IFP-Infodienst

16. Jahrgang, 2011

Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern



Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern

Die Themen des IFP-Infodienstes:

Selbstcoaching

IFP-Krippenstudie

KOMPIK



Inhaltsverzeichnis

Liebe sozialpädagogische Fachkräfte,

in diesem Heft werden erstmals die gemeinsamen Bildungsleitlinien vorgestellt, die ab 2012 in Kindertageseinrichtungen, Schulen und auch in den Institutionen für Aus-, Fort- und Weiterbildung gelten sollen. Darüber hinaus geben wir Ihnen wertvolle Hinweise zum Thema Selbstcoaching.

Als Beilage im diesjährigen Infodienst finden Sie ein Plakat sowie einen Flyer für das Online-Familienhandbuch des IFP. Wir würden uns freuen, wenn Sie das Plakat aufhängen könnten, darüber hinaus bitten wir Sie, den Flyer den Eltern, die Ihre Einrichtung besuchen, und Ihren Fachkräften zugänglich zu machen. Gerne senden wir Ihnen weitere Exemplare zu. Bitte richten Sie Ihre Anfrage an mail@familienhandbuch.de

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

Aus dem Inhalt

Das aktuelle Stichwort:

Gemeinsame Bildungsleitlinien

Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit	5
Fortbildungskampagne Vorkurse Deutsch 240	9
Den Übergang im Blick. Wir fragen Eltern	14

Fachbeitrag

Selbstcoaching – mit den eigenen Ressourcen sinnvoll umgehen	24
--	----

Aus der Arbeit des IFP

Nachlese Fachkongress 2011: Sprachliche Bildung von Anfang an – Strategien, Konzepte und Erfahrungen	30
Kleine Kinder – großer Anspruch 2010: Ergebnisse der 2. IFP-Krippenstudie	38
Fachtagungen – Programm 2012	43
KOMPIK – ein neues Beobachtungsverfahren für Kindertageseinrichtungen	48

Nachrichten aus dem IFP

Neue Zeitschrift „Frühe Bildung“	55
Bayerische Landeskoordinierungsstelle Musik nimmt Arbeit auf	56
Kostenloses Präventionsmaterial für mehr Sicherheit am Wasser	57
Gemeinsame Qualitätsstandards für Weiterbildungen	58

Publikationen aus dem IFP

Ohren spitzen – Hör- und Sprachschatzkiste	60
Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen	62
Übergänge verstehen und begleiten	64

Rezensionen

Nachrichten aus dem

Bayerischen Familienministerium

„Quaka III“ – Qualifikationskampagne für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit Kindern unter 3 Jahren	68
„Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst“ Eine Qualifikationskampagne für Grundschullehrkräfte zur pädagogischen Fachkraft in Kindertageseinrichtungen	69
Interviews mit Absolventinnen	70
Auf dem Weg zu multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen – Weiterqualifizierungsmaßnahme für Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger	72

Autorinnen und Autoren

74

Gemeinsame Bildungsleitlinien

Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit

Eva Reichert-Garschhammer

Bereits in einem IFP-Gutachten aus dem Jahr 2003 wurde gefordert, dass sich die Gestaltung und Organisation von Bildungsprozessen primär am Kind zu orientieren habe. Schließlich sei es immer dasselbe Kind, das seine Bildungsprozesse in der Familie, in der Tagespflege, in der Kindertageseinrichtung und später in der Grundschule aktiv mitgestaltet. In der Expertise „Auf den Anfang kommt es an – Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland“ wurde jedoch die stark eingeschränkte Kooperation und Kommunikation von vorschulischen Einrichtungen und Grundschulen als Haupthindernis für diese Forderung gesehen. Deshalb wurde bereits damals empfohlen, dass Bildungspläne institutionsübergreifender Art entwickelt werden sollten. Zudem sei die Ausbildung der Fachkräfte so zu gestalten, dass sie die Entwicklung und Bildung von Kindern in beiden Bildungsstufen, von 0 bis 10 Jahre, verantworten könne. Mittlerweile haben einige Länder wie Hessen und Thüringen institutionenübergreifende Bildungspläne vorgelegt. Bayern dagegen hat sich dazu entschlossen, statt eines Bildungsplans für 0 bis 10 oder gar 18 Jahre gemeinsame Bildungsleitlinien zu entwickeln.

Ein Bildungsplan, der den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BayBEP), den Bayerischen Lehrplan für die Grundschulen und ggf. weitere schulische Lehrpläne zusammenfasst, wurde als nicht erforderlich erachtet. Ausschlaggebend für diese Entscheidung waren die großen Fortschritte, die in Bayern in der Kooperation und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aufgrund der vielen seit 2003 ergriffenen Maßnahmen bereits zu verzeichnen sind. Die Implementierung des BayBEP ist darüber hinaus noch in vollem Gange, so dass sich eine Fortschreibung als noch zu früh erweist. Auch zeigen Erfahrungen mit Institutionen übergreifenden Bildungsplänen in anderen Ländern, dass diese den Grundschul-lehrplan nie ersetzen, sondern nur ergänzen. Deshalb wurden Bildungsleitlinien, die einen gemeinsamen Orientierungs- und Bezugsrahmen vorerst bis zum Ende der Grundschulzeit schaffen, als zielführende Strategie identifiziert.

Im Mai 2009 hat daher der Bayerische Minister-rat deren Entwicklung gefordert und dies als gemeinsame Aufgabe von Sozial- und Kultus-ministerium sowie des IFP und ISB (Staats-institut für Schulqualität und Bildungsforschung) herausgestellt und im April 2010 den Auftrag erteilt.

Entwicklung der gemeinsamen Bildungsleitlinien – Steuerung und breite Beteiligung

Es wurden zunächst eine Steuerungsgruppe und eine Arbeitsgruppe sowie des weiteren eine Fachkommission eingerichtet. Die Entwicklung der Leitlinien unter breiter Beteiligung aller im Feld verantwortlichen Akteure erhöht nicht nur deren Akzeptanz, sondern führt vor allem zu einer Verständigung über die best-mögliche Konzeption anschlussfähiger Bildungs-wege und -prozesse unter Berücksichtigung aller Perspektiven. Steuerungsgruppe und Fachkommission legten dabei folgende Eckpunkte für die Leitlinienerstellung fest:

Das aktuelle Stichwort

- Entwicklung schlanker Leitlinien im Umfang von 30-40 Seiten
- Geltung der Leitlinien nicht nur für Kindertageseinrichtungen und Schulen, sondern auch für weitere Bildungsorte (z.B. Tagespflege) sowie für Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung
- Herausstellen der Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Bildungsorten, ohne die Unterschiede zu vernachlässigen
- Aufzeigen bewährter und zugleich zukunftsweisender Ziele und Strategien
- Berücksichtigung internationaler Entwicklungen
- Gebrauch einer verständlichen und motivierenden Sprache.

Grundlage und Orientierung bei der Leitlinienerstellung boten der BayBEP, der Bayerische Grundschullehrplan sowie die Erfahrungen aus anderen Ländern, so vor allem aus der Kooperationspartnerschaft von Bayern mit Hessen (z.B. IFP-Erfahrungen mit der Entwicklung und Implementierung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans von 0 bis 10 Jahren, vorhandene Evaluationsergebnisse).

Mitglieder der Steuerungs- und der Arbeitsgruppe sowie der Fachkommission

- **Steuerungsgruppe = Entscheidungsebene**
Sozialministerium, Kultusministerium, IFP, ISB
- **Arbeitsgruppe = Arbeitsebene**
IFP, ISB
- **Fachkommission = Beratungs- und Mitgestaltungsebene**
 - Sozialministerium, Kultusministerium
 - Wissenschaft & Forschung (IFP, ISB, Unis)
 - Aus-, Fort- und Weiterbildung
 - Kommunale Spitzenverbände
 - Jugend- und Schulämter, Regierungen, Landesjugendamt
 - Freie Trägerverbände – Fachberatung
 - Praxis & Berufsverbände
 - Elternverbände
 - Experten zu Inklusion

- Weitere Fachinstitutionen und -verbände (Musik, Kunst, Sport, Philosophieren)
- Kirchen
- Wirtschaft

Der Fachkommission wurde im November 2010 ein Gliederungsentwurf mit inhaltlichen Stichpunkten zur Diskussion vorgelegt. Angesichts des hohen Mitwirkungsinteresses an der Ausarbeitung der Leitlinien wurden 2011 zwei Redaktionstage mit interessierten Kommissionsmitgliedern durchgeführt und viele Anregungen eingebracht. Der überarbeitete Leitlinien-Entwurf wurde in der Steuerungsgruppe und in der Fachkommission nochmals eingehend diskutiert. Der abgestimmte Entwurf wird vor seiner landesweiten Einführung im Dezember 2011 noch dem Bayerischen Landtag zur Entschliessung vorgelegt, da die Entstehung der Leitlinien auf die Landtagsbeschlüsse zurückgeht.

Aufbau und Inhalte der Bildungsleitlinien

Die Bildungsleitlinien beinhalten acht, teils untergliederte Kapitel. Ihr inhaltlicher Schwerpunkt liegt auf dem Kapitel „Menschenbild und Bildungsverständnis“. Darauf aufbauend sind alle weiteren Kapitel formuliert, so insbesondere auch die Grundhaltungen, Aufgaben und Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Wenn es mit Einführung der Bildungsleitlinien gelingt, ein gemeinsames Bildungskonzept im Elementar- und Primarbereich umzusetzen, sind folgende positive Effekte zu erwarten:

- Gemeinsame, effektive Gestaltung der Übergänge durch die Pädagoginnen und Pädagogen unter Einbeziehung der Eltern
- Deutlich stärkere Vernetzung aller Bildungsorte, was vorrangig durch eine Verständigung auf gemeinsame Grundprinzipien gelingt, und bessere Kooperation
- Entwicklung einer gemeinsamen Sprache als Voraussetzung für diese Verständigung
- Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses von Bildung und Erziehung

Gemeinsame Bildungsleitlinien

- Mehr Austausch über gemeinsame Formen ressourcenorientierter Beobachtung
 - Dialog über Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder
 - Einstieg in die gemeinsame konzeptionelle Gestaltung und Abstimmung der Bildungspraxis von Elementar- und Primarbereich
 - Durchführung gemeinsamer Projekte mit den Kindern.
- Die dargelegten Effekte sind das Ergebnis der wissenschaftlich begleiteten Erprobungsphase des Hessischen Bildungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren an 44 Modellstandorten, die im Abschlussbericht des Hessischen Sozial- und Kultusministeriums niedergelegt sind. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese positiven Effekte auch in Bayern eintreten, ist daher sehr hoch.

Bayerische Leitlinien

für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit

- 1. Notwendigkeit und Geltungsbereich gemeinsamer Leitlinien für Bildung und Erziehung**
- 2. Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege und Schule**
- 3. Menschenbild und Bildungsverständnis**
 - 3.1 Bildung von Anfang an: Ein kompetenzorientierter Blick auf das Kind
 - 3.2 Leitziele von Bildung und Erziehung
 - 3.3 Bildung als individueller und sozialer Prozess
 - 3.4 Inklusion – Pädagogik der Vielfalt
- 4. Organisation und Moderierung von Bildungsprozessen**
 - 4.1 Grundhaltungen der Pädagoginnen und Pädagogen
 - 4.2 Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen
 - 4.3 Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen
- 5. Die Bildungsbereiche**
 - 5.1 Die Bereiche im Überblick
 - 5.2 Besondere Bedeutung der sprachlichen Bildung
- 6. Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte**
 - 6.1 Pluralität der Bildungsorte
 - 6.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern
 - 6.3 Kooperation der Bildungseinrichtungen und Tagespflegepersonen
 - 6.4 Gestaltung der Übergänge im Bildungsverlauf
 - 6.5 Soziale Netzwerkarbeit bei Kindeswohlgefährdung
 - 6.6 Kommunale Bildungslandschaften
- 7. Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen**
 - 7.1 Bildungseinrichtungen als lernende Organisation
 - 7.2 Schlüsselrolle der Leitung
 - 7.3 Evaluation als qualitätsentwickelnde Maßnahme
 - 7.4 Aus-, Fort- und Weiterbildung
- 8. Bildung als lebenslanger Prozess**

Das aktuelle Stichwort

Geplante Implementierungsschritte nach Abschluss des Landtagsverfahrens ab 2012

Folgende Implementierungsschritte sind geplant:

Landesweite Einführung und Bekanntmachung der Leitlinien – Öffentlichkeitsarbeit

- Bekanntmachung durch Rundschreiben und Newsletter der beiden Ministerien
- Einrichtung eines Internet-Auftritts zu den Leitlinien auf den Homepages der beiden Ministerien
- Veröffentlichung der Leitlinien als ansprechende Broschüre, die auch zum Download im Internet verfügbar sein wird
- Einbettung der Leitlinien in den Bildungsplan (nächste Auflage) und den neuen Grundschul-lehrplan (in Arbeit)

Aus-, Fort- und Weiterbildung – Verankerung der Leitlinien als Prinzip und Inhalt

- Lehrplan der Erzieherausbildung (in Arbeit)
- Ausbildung zum Grundschullehramt wie z.B. Referendariat (geplant)

- Gemeinsame Fortbildungskampagne für Kindertageseinrichtungen und Schulen, z.B. Vorkurse Deutsch 240 (läuft bereits), Bildungspartnerschaft mit Eltern (Beginn im Oktober 2012)

- Bereits laufende Fortbildungen von Modellschulen, z.B. Flexible Grundschule, Ganztagschulen

Konkretisierung der Leitlinien – Erstellung einer Handreichung mit guten Praxisbeispielen

Die Konkretisierungsphase ist eingebettet in die einjährige Projektverlängerung des bereits seit Mai 2009 aufgebauten Netzwerks von Konsultationseinrichtungen (Ko-Kitas), gefördert durch das StMAS. Geplant ist, an den Ko-Kita-Standorten lokale Bildungsnetzwerke zu errichten, an denen möglichst viele der verschiedenen Bildungsorte beteiligt sind, an die sich die Leitlinien richten. Deren Aufgabe wird die Zusammentragung bzw. Neuentwicklung guter Praxisbeispiele unter fachlicher Begleitung des IFP und ISB sein.

Verwendete Literatur

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.).

Fthenakis, W.E. u.a. (2003). Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Zusammenfassung und Empfehlungen.

<http://www.bmfsfj.de>

Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (Hrsg.).

(2007). Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Ergebnisbericht zur Erprobungsphase, Wiesbaden.

<http://www.bep.hessen.de/>



Fortbildungskampagne Vorkurse Deutsch 240

Fortbildungskampagne Vorkurse Deutsch 240

*Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer,
Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann, Dr. Sigrid Lorenz*

Sprachliche Bildung ist ein ganz wesentlicher Aspekt des Bildungsauftrags und der Integrationsleistung von Kindertageseinrichtung und Schule. Um die sprachlichen Startbedingungen zum Schuleintritt von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zu verbessern, ist eine frühzeitige gezielte Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache bereits in den Jahren vor der Einschulung von ganz besonderer Bedeutung. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist neben dem Beherrschen der Muttersprache „Voraussetzung für das Erlernen von Lesen und Schreiben und damit für weitere Bildungserfolge“ (BayBEP, S. 38).

Als einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wurde in Bayern im Schuljahr 2001/02 erstmals ein Vorkurs im Umfang von insgesamt 40 Deutschlern-Stunden eingeführt, die in den Grundschulen zwischen Mai und Juli vor der Einschulung stattfanden. Durch Beschlüsse des Ministerrats wurde diese Maßnahme seitdem zweimal zeitlich ausgeweitet und zwar ab dem Schuljahr 2005/06 auf 160 Stunden und ab dem Schuljahr 2008/09 auf 240 Stunden. Mit dieser Ausweitung einher ging die Entscheidung, dass die Vorkurse zu gleichen Anteilen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und von Grundschullehrkräften in Kooperation durchgeführt werden.

In Kindertageseinrichtungen beginnen die Vorkurse bereits im vorletzten Jahr, die Grundschule tritt als Kooperationspartner zu Beginn des letzten Jahres mit ein. Welche Kinder unter welchen Bedingungen am Vorkurs Deutsch teilnehmen, ist in § 5 AVBayKiBiG (Ausführungsverordnung zum Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz) geregelt:

1. Kinder, deren beide Elternteile nicht deutschsprachiger Herkunft sind (auch Spätaussiedler). Für diese Kinder ist die Sprachstandsfeststellung mit Hilfe des Beobachtungsbogens zur Erfassung der sprachlichen Entwicklung „Sismik“ obligatorisch.

Grundsätzlich können jedoch auch Kinder mit nur einem nicht deutschsprachigen Elternteil an einem Vorkurs teilnehmen.

2. Feststellung eines umfassenderen Unterstützungsbedarfs beim Erlernen des Deutschen durch die zuständige pädagogische Fachkraft im vorletzten Kindergartenjahr vor der Einschulung mit Hilfe von „Sismik“ (Teil 2).

Nach aktuellen Vollerhebungen hat die Anzahl der Vorkurse in Bayern und die Anzahl der Kinder, die daran teilnehmen, über die letzten Jahre hinweg kontinuierlich zugenommen. Im Kindergarten- und Schuljahr 2010/11 besuchten 16.539 Kinder die 2.181 angebotenen „Vorkurse 240“. Im Vergleich zum Kindergarten- und Schuljahr 2007/08, in dem der Vorkurs noch 160 Stunden umfasste, bedeutet das eine Steigerung um 20 Prozent (Quelle: Amtliche Schuldaten ADS).

Konzeption der Fortbildungskampagne „Vorkurse Deutsch 240“

Um Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bei der Durchführung der Vorkurse zu unterstützen und die Effektivität dieser Maßnahme zu verbessern, wurde zum Kindergarten- bzw. Schuljahr 2010/2011 von Kultus- und Familienministerium gemeinsam eine Fortbildungskampagne gestartet, an der weitere Institutionen beteiligt sind:

Das aktuelle Stichwort

- Mit der fachlichen Koordination und der Evaluation der Kampagne wurden das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) und das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) betraut.
- Vor Ort obliegt die Zuständigkeit und Verantwortung für die Fortbildungskampagne „Vorkurse Deutsch 240“ den Jugendämtern in Kooperation mit den Schulämtern. Dies betrifft insbesondere die Planung, Organisation und Umsetzung der Kampagne. Bei der Koordination der lokalen Fortbildungsveranstaltungen werden sie durch die Regierungen (Fachberatung für Kindertageseinrichtungen) unterstützt.

Die seit Oktober 2010 laufende Fortbildungskampagne dauert insgesamt drei Jahre und endet im Juli 2013.

- Sie richtet sich an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (Kindergarten, Netz für Kinder, Haus für Kinder) und Grundschullehrkräfte, die vor Ort Vorkurse durchführen. Wenn Kooperationsteams von benachbarten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gemeinsam an den Fortbildungen teilnehmen, ist das sehr gewinnbringend. Es sind aber auch Einzelmeldungen von Interessierten der einzelnen Berufsgruppen möglich.
- Der Teilnehmerkreis pro Fortbildung sollte in der Regel 20 bis 24 Personen nicht übersteigen.
- Eine Fortbildungsveranstaltung besteht aus zwei Fortbildungstagen, die jeweils 8 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten umfassen. Der zweite Fortbildungstag findet zwei Wochen nach dem ersten Fortbildungstag statt.
- Eine Teilnahmebestätigung erhält nur, wer an beiden Fortbildungstagen teilnimmt.

Die 16 Referenten-Tandems, die die Fortbildungen bayernweit durchführen, bestehen jeweils aus einer Referentin für die Kindertageseinrichtungsseite (Sprachberaterin) und einer Referentin bzw. einem Referenten für die Schulseite (Fachbetreuer/in Deutsch als Zweitsprache oder Grundschullehrkraft mit DaZ-Ausbildung).

Die Referenten-Tandems wurden im Juni 2010 in der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen für diese Fortbildungstätigkeit qualifiziert. Sie werden während der Laufzeit der Kampagne fachlich begleitet durch IFP und ISB.

Die Anzahl der Fortbildungsveranstaltungen pro Referenten-Tandem und Jahr wird von den Ministerien jährlich neu festgesetzt.

- Im Jahr 2010 hatte jedes Referenten-Tandem zwei Veranstaltungen durchgeführt.
- Für das Jahr 2011 wurden fünf Veranstaltungen pro Referenten-Tandem festgesetzt.

Die Fortbildungskampagne wurde von den beteiligten Ministerien und Staatsinstituten inhaltlich so konzipiert, dass der intensivere Austausch und zugleich die Fach- und Lehrkräfte in ihren Abstimmungsprozessen bei der Konzeption, Organisation, Durchführung und Reflexion der Vorkurse Deutsch gestärkt werden. Zur Kampagne wurde auf der Website des Bayerischen Familienministeriums ein Internetauftritt eingerichtet und mit weiteren einschlägigen Informationen zum Thema Vorkurse in Bayern verlinkt (<http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/bep/fortb-d240.htm>).

Inhaltliche Module der beiden Fortbildungstage

Das Fortbildungskonzept wurde zunächst von einer Expertengruppe ausgearbeitet und dann in Kooperation mit den Referenten-Tandems weiterentwickelt und optimiert. Es umfasst acht inhaltliche Module sowie einen Arbeitsauftrag, über dessen Umsetzung am zweiten Tag ein intensiver Austausch stattfindet

Modul 1: Ziele und Evaluation der Kampagne

- Kompetenzprofil für Fach- und Lehrkräfte, die Vorkurse durchführen
- Darauf aufbauende Ziele der Fortbildungskampagne
- Evaluation der Kampagne

Fortbildungskampagne Vorkurse Deutsch 240

Modul 2: BayBEP als Grundlage der Vorkursgestaltung

- BayBEP als Grundlage für die Vorkursgestaltung – Gemeinsamkeiten zum DaZ-Lehrplan für die Grundschule
- BayBEP – Grundprinzipien im Fokus
- Bild vom Kind – nachhaltiges Lernen im Kindesalter
- Dialogisches Bildungsverständnis – Ko-Konstruktion und Partizipation
- Ganzheitliche Bildung – sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip
- Umgang mit Unterschieden
- Bildungspartnerschaft mit Eltern

Modul 3: Kinder in ihrer Sprachkompetenz stärken

- Wissen über Sprache – warum ist das so wichtig?
- Sprachkompetenz
- Zweitspracherwerb
- Pädagogische Unterstützung des Zweitspracherwerbs

Modul 4: Erkennen von Sprachauffälligkeiten und -störungen beim Erwerb der Zweitsprache

- Beim Zweitspracherwerb auftretende Abweichungen und Störungen
- Früherkennung von Störungen beim Zweitspracherwerb

Modul 5: Kinder in ihrer Literacy-Kompetenz stärken

- Literacy – frühe Literacy
- Literacy-Entwicklung – Bedeutung der Bildungsorte Familie und Kindertageseinrichtung
- Literacy – was ist wichtig?
- Dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung – Literacy-Center
- Numeracy: Die Sprache Mathematik in der Praxis

Modul 6: Diversität – Heterogenität – Interkulturalität: Von der Integration zur Inklusion

- Der Europäische Referenzrahmen
- Diversität – Heterogenität
- Kultur – Kulturkategorien
- Unterschiedliche Kommunikations-, Unterrichts- und Lernstile

- Individualistische und kollektivistische Werte – Auswirkungen auf die Pädagogik
- Interkulturelle Kompetenz
- Diversität und Inklusion im Vorkurs – Pädagogische Anregungen

Modul 7: Rechtsgrundlagen und Organisation der Vorkurse

- Landesrechtliche Verankerung der Vorkurse
- Vorkurs-Teilnahme – rechtliche Voraussetzungen
- Vorkurs-Durchführung – rechtliche Kooperationsaufgabe von Kindertageseinrichtung und Schule
- Kindbezogene Kooperation Kita Schule – elterliche Zustimmung (Vollmacht und Einwilligung)
- Organisation des Kita- und Schulanteils der Vorkurse – Spektrum von Möglichkeiten
- Verständigung über effiziente Organisation

Arbeitsauftrag für den 2. Fortbildungstag

- Gemeinsame Entwicklung/Weiterentwicklung des Vorkurskonzepts
- Richtschnur: Qualitätskriterienkatalog für Vorkurskonzepte

Intensiver Austausch über die Umsetzung des Arbeitsauftrags am 2. Fortbildungstag

- Erstmalige Vorkurskonzept-Entwicklung: Welche Aspekte standen dabei im Vordergrund? Woran lässt sich an Ihrem Vorkurskonzept erkennen, dass es allen Qualitätskriterien Rechnung trägt?
- Weiterentwicklung des/der bisherigen Vorkurskonzepts/e: Was haben Sie beibehalten und was verändert? Woran lässt sich an Ihrem Vorkurskonzept nun erkennen, dass es allen Qualitätskriterien Rechnung trägt?
- Präsentation der mitgebrachten Beispiele

Die Fortbildungskampagne hat ausdrücklich nicht zum Ziel, ein fertiges Vorkurskonzept zu multiplizieren, vielmehr sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung in die Lage zu versetzen, ihre bereits bestehenden

Das aktuelle Stichwort

Konzepte unter Einbezug der in der Fortbildung thematisierten Inhalte zu überarbeiten. Dem Fortbildungskonzept liegen daher insbesondere folgende Ziele zugrunde:

- Institutionen übergreifender Austausch
- Weiterentwicklung und Abstimmung der Vorkurskonzepte auf der Grundlage des BayBEP und der Fortbildungsinhalte
- Vertiefung zentraler Elemente von Partizipation und Ko-Konstruktion sowie von ganzheitlicher, handlungs- und ressourcenorientierter Pädagogik
- Die Reflexion der eigenen Haltung
- Stärkung der Fach- und Methodenkompetenz
- Wissen über Rechtsgrundlagen und gute Organisation der Vorkurse.

Grundlage für dieses Fortbildungskonzept ist ein vom IFP und ISB gemeinsam entwickeltes Kompetenzprofil für Fach- und Lehrkräfte, die Vorkurse in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Tandempartner durchführen:

Fachkompetenz

- Sprachtheoretische Kompetenz: Zweitspracherwerb/Mehrsprachigkeit – Literacy – Sprachauffälligkeiten/Sprachstörungen
- Interkulturelle Kompetenz: Erkennen kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede – Identitätsentwicklung bei Mehrsprachigkeit
- Pädagogische Kompetenz: Lernprozesse mit Kindern partizipativ und ko-konstruktiv, handlungsorientiert und ganzheitlich gestalten

Methodenkompetenz

- Partizipation und Ko-Konstruktion
- Ganzheitlich und handlungsorientiert
- Ressourcenorientiert – sprachlich und kulturell
- Orientierung am individuellen Spracherwerbsverlauf
- Sprachanregende Interaktionstechniken: aktives Zuhören, Fragetechnik/offene Fragen, Modellieren, korrekatives Feedback ...

Sozialkompetenz

Bildungspartnerschaftliche Kooperation mit

- Tandempartner
- Eltern
- Kind
- Kindergruppe

Obgleich die inhaltlichen Inputanteile in dieser Fortbildungskampagne hoch sind, stehen die Referenten-Tandems vor der Herausforderung, mit dem Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern – im Sinne von Partizipation und Ko-Konstruktion – viel im Dialog zu sein und einen Austausch untereinander anzuregen. Nur dann werden die Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in die Lage versetzt, Vorkurse mit den Kindern partizipativ und ko-konstruktiv zu gestalten und dabei auch Eltern aktiv einzubeziehen, wenn sie dieses dialogische Vorgehen in der Fortbildung selbst erfahren.

Die Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erhalten am Ende der Fortbildung ein Materialset, das aus den Powerpoint-Präsentationen zu den Modulen, einer Literaturliste und einigen weiteren Info-Materialien besteht. Erstellt wurden diese Materialien durch das IFP und ISB teils unter aktiver Mitwirkung von Fortbildungsreferentinnen.

Evaluation der Kampagne durch das IFP

Im Rahmen der gemeinsamen Fortbildungskampagne „Vorkurse Deutsch 240“ führt das IFP federführend eine begleitende Evaluation durch, um die Reichweite der Kampagne abzubilden. Dabei werden auch die Fortbildungsmotivation der Teilnehmer, Aspekte der Vorkursorganisation und -gestaltung und die Wirkungen der Fortbildungsteilnahme auf die künftige Gestaltung der Vorkurse ermittelt und analysiert. Um diese Ziele zu erreichen, umfasst die Evaluation zwei Befragungszeitpunkte:

Fortbildungskampagne Vorkurse Deutsch 240

1. Zwei Wochen vor dem ersten Fortbildungstag sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert, ihre bisherigen Erfahrungen mit den Vorkursen und ihre Motivation zur Teilnahme an der Fortbildung mitzuteilen (T1-Fragebogen).
2. Drei bis vier Monate nach der Fortbildung werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erneut gebeten, ihr aktuelles Vorgehen bei der Planung und Gestaltung von Vorkursen mitzuteilen (T2-Fragebogen).

Zusätzlich vorgesehen ist eine Befragung am Ende der zweitägigen Fortbildung, bei der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten werden, Einschätzungen zum Verlauf der beiden Fortbildungstage abzugeben. Diese Rückmeldung ist in erster Linie für die Referenten-Tandems bestimmt.

Alle standardisierten Evaluationsbögen entwickelt das IFP unter Beteiligung des ISB sowie des Familien- und Kultusministeriums. Die Auswertung der Evaluationsbögen übernimmt das IFP. Die Evaluation durch das IFP ist mit Verzögerung Mitte September 2011 gestartet. Alle Fragebögen werden durch das IFP per E-Mail an die Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer versandt mit der Bitte, den jeweiligen Fragebogen direkt am PC auszufüllen und den ausgefüllten Fragebogen an das IFP zurückzumailen.

Von besonderem Interesse ist die Frage, ob und wie sich die Konzeption und Praxis der Vorkurse aufgrund der Fortbildung verändern und ob qualitative Verbesserungen in diesem Angebot feststellbar sind. Zudem sollen Schwierigkeiten oder Hemmnisse in der Durchführung von Vorkursen identifiziert werden, um entsprechend nachsteuern zu können. Diese Evaluationsstudie wird von der Idee getragen, Hoffnungen und Vermutungen über

die Gestaltung und Wirkung von Vorkursen schrittweise um belastbare empirische Daten zu ergänzen, die eine wirklichkeitsnahe Beurteilung sicherstellen und die es ermöglichen, aus den gewonnenen Erfahrungen zu lernen. Nötig hierzu ist die Mitwirkung der Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Grundschule, die solche Vorkurse anbieten, nötig ist aber auch die öffentliche Präsentation und Diskussion der in der Evaluation gewonnenen Erkenntnisse mit allen Beteiligten und Verantwortlichen.

Projektteam der Fortbildungskampagne am IFP und ISB

Fachliche Koordination der Kampagne und Begleitung der Referenten-Tandems:

- Christa Kieferle (IFP)
- Eva Reichert-Garschhammer (IFP)
- Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann (ISB)

Evaluation der Kampagne in Kooperation mit den fachlichen Koordinatorinnen:

- Dr. Sigrid Lorenz (IFP)



Das aktuelle Stichwort

Den Übergang im Blick. Wir fragen Eltern. Worauf legen Eltern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wert?

Dr. Sigrid Lorenz, Dagmar Winterhalter-Salvatore, Patrick Schanz

Das hier beschriebene Kooperationsprojekt „Den Übergang im Blick. Wir fragen Eltern“ ist eingebettet in das bundesweite Programm Lernen vor Ort, einer gemeinsamen Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und eines Stiftungsverbunds. Die Initiative schafft für Kreise und kreisfreie Städte Anreize, ein kohärentes Bildungsmanagement vor Ort zu entwickeln. Damit sollen Bildungsstationen entlang der individuellen Lebensverläufe systematisch aufeinander bezogen und Bildungsangebote miteinander verzahnt werden. Das Ziel sind nachhaltige, zukunftsfähige Konzepte, die beispielsweise in konkreten Kooperationen zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen, Optimierungen in der Bildungsinfrastruktur oder verbesserter Zusammenarbeit mit Eltern umgesetzt werden können.

Bundesweit konnten sich 40 Kreise bzw. kreisfreie Städte für diese Bundesinitiative qualifizieren, fünf davon in Bayern. Dazu gehört neben Nürnberg, Kaufbeuren, München und dem Landkreis Lindau a. Bodensee auch der Landkreis Mühldorf a. Inn; hier findet das Projekt „Den Übergang im Blick. Wir fragen Eltern“ statt. Die lokale Grundpatenschaft in Mühldorf a. Inn wurde von der Roland Berger Stiftung übernommen. Im Rahmen von Lernen vor Ort initiiert und entwickelt der Landkreis Aktivitäten in folgenden Schwerpunktbereichen (s. Kasten S. 16): Bildungsmonitoring, Bildungsübergänge, Bildungsmanagement, Bildungsberatung und Familienbildung. Viele bereichsspezifische Aktivitäten weisen personelle, organisatorische und inhaltliche Verknüpfungen und Synergien auf, die gewährleisten, dass durch Lernen vor Ort eine positive Gesamtentwicklung im Landkreis angestoßen wird.

Ziele und Planungsschritte

Das Projekt ist an der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Grundschule angesiedelt und wurde in einer gemeinsamen Aktion zwischen dem Staatsinstitut für Frühpädagogik, dem Landrat in Mühldorf a. Inn, der Fachakademie

für Sozialpädagogik/Mühldorf, der Stabsstelle Lernen vor Ort, dem Amt für Jugend und Familie und dem staatlichen Schulamt beschlossen und konzipiert. Das Leitziel dieses Projekts ist es Verbesserungen am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule für Familien, insbesondere Eltern zu bewirken, indem die Bildungsstationen Kindergarten und Grundschule zukünftig noch systematischer aufeinander beziehbar werden. Der Fokus auf Eltern, auf ihre Perspektive des Übergangsprozesses, wurde deshalb gewählt, weil der Prozess des Übergangs für die Kinder da besonders gut verläuft, wo er auch passgenau auf die Eltern abgestimmt ist, wo deren spezifische Bedürfnisse und Wünsche sowohl von den Kindertageseinrichtungen wie den Schulen erkannt, beachtet und im Handeln umgesetzt werden.

Zur Zielrealisierung wurden fünf Projektschritte definiert, deren Hauptkomponente die Entwicklung zweier Fragebögen für Eltern ist:

1. Schriftliche Befragung von „Übergangs-Eltern“

Gutes Bildungsmanagement und passgenaues pädagogisches Handeln basieren auf klaren Fakten. Auf der Basis verlässlicher

Den Übergang im Blick

regionaler Daten, d.h. der fundierten Analyse der Ist- und der Bedarfssituation, können Verbesserungen an der Schnittstelle Kindergarten-Grundschule zielführend konzipiert und realisiert werden. Deshalb war es das wesentliche Ziel dieses Projekts, geeignete Fragebögen zu entwickeln, mit deren Hilfe es möglich wurde, die Sicht der Eltern auf den Übergangsprozess genau zu erfassen. Zwei Elterngruppen sollten befragt werden; zum einen die Eltern, deren Kind kurz vor dem Übertritt in die Grundschule stand (Ende letztes Kindergartenjahr), zum anderen jene Eltern, deren Kind den Übertritt bereits vollzogen hat (Mitte 1. Klasse). Diese Eltern sollten mit einem jeweils eigenen Fragebogen schriftlich befragt werden, wie sie den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erlebten, worauf sie dabei Wert legten, welche Unterstützung sie durch Kindergarten und Schule benötigten und welche sie bekamen und was ihnen den Übergang erleichtert bzw. erschwert hat.

2. Analyse und Reflexion der Befragungsergebnisse

Die Auswertung der Befragungsergebnisse erfolgte durch das IFP, die anschließende Analyse und Reflexion der Ergebnisse gemeinsam durch alle teilnehmenden Gruppen. Die Ergebnisse werden sowohl gesamt wie auch einrichtungs- bzw. Schulbezogen analysiert, um die regionale Heterogenität der Standorte und der Eltern angemessen abbilden zu können.

3. Erarbeitung strategischer Schritte zur Umsetzung der Ergebnisse

Mit Hilfe der Befragungsergebnisse und auf Basis von Schritt 2 soll, neben der differenzierten Betrachtung des Übergangsgeschehens, auch die Beschreibung und Umsetzung gezielter Lösungen ermöglicht werden. Hierzu werden von den Teilnehmern mögliche Handlungsansätze erarbeitet und erste Veränderungen in der Praxis initiiert.

Lernen vor Ort

Lernen vor Ort ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und einem Stiftungsverbund, an dem bisher 47 Stiftungen beteiligt sind. Das Ziel dieser Initiative ist es, Kreise und kreisfreie Städte bei der Entwicklung eines kohärenten Bildungsmanagements vor Ort zu unterstützen, um lebenslanges, aufeinander abgestimmtes Lernen und erfolgreiche Bildungsbiografien für alle Bürgerinnen und Bürger zu ermöglichen. Die Stiftungen bringen ihre lokalen Netzwerke, fachliche Expertisen und Erfahrungen in der Bildungsinnovation ein.

Das Projekt läuft drei Jahre, 2009/10 - 2012, mit der Option für eine zweijährige Verlängerung. Insgesamt wurden vom Bund und dem Europäischen Sozialfonds Fördermittel in Höhe von 60 Mio. Euro zur Verfügung gestellt.

4. Successful Practices

Mit Rückbezug auf die Befragungsergebnisse soll ein Pool von regional erfolgreichen Praktiken und Beispiele aus den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen und Schulen zusammengestellt werden; er dient als Anregung für alle Kindertageseinrichtungen und Grundschulen des Landkreises, wie die Phase des Übergangs erfolgreich für Eltern, Kinder und die eigene Kooperation gestalten werden kann.

Quergelagert zu den Schritten 1-4 erfolgt

5. Auf (Aus-)bau eines zuverlässigen Kooperationsnetzwerkes zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in der Phase des Übergangs

Die Grundüberlegung war: Ein gutes Kooperationsniveau zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule fördert die Anschlussfähigkeit der beiden Bildungsinstitutionen, sie sichert eine gute Qualität der Übergangsgestaltung für Eltern und Kinder und,

Das aktuelle Stichwort

darüber hinaus, auch die Effizienz des Ressourceneinsatzes beider Seiten. Deshalb wurden von Anfang an alle am Übergangsprozess beteiligten Partner an „einen Tisch“ gebracht, die Projektschritte gemeinsam, konstruktiv und iterativ geplant und großer Wert auf den laufenden Austausch von Perspektiven, Ideen und Interessen gelegt.

6. Verbesserungen in der

ErzieherInnenausbildung

In Zusammenarbeit mit allen Kooperationspartnern wird die Fachakademie für Sozialpädagogik Mühldorf a. Inn die Befragungsergebnisse auf erforderliche Verbesserungen in der Erzieherausbildung prüfen. Im Zentrum steht dabei der Ausbildungsschwerpunkt „Erziehungspartnerschaft mit Eltern“.

Wer ist am Projekt beteiligt?

Um die beschriebenen Projektziele zu realisieren, galt es die entsprechenden personellen und konzeptionellen Voraussetzungen zu schaffen. Von Anfang an wurde deshalb eine Netzwerk-Konstruktion angestrebt, bei der möglichst viele regionale Ressourcen gebündelt wurden, um so die Akzeptanz des Projekts, seine Qualität als auch die Wahrscheinlichkeit konkreter und langfristiger Erträge zu erhöhen. Es entstand eine tragfähige Kooperation zwischen Wissenschaft, Entscheidungsebenen und Praxisebenen, die sicherstellte, das Projekt regional bekannt zu machen, die erforderliche Akzeptanz und Unterstützung zu finden, die Projektteilnahme vieler Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu ermöglichen, regionales Wissen in das Projekt einzuspeisen und zu gewährleisten, dass strukturelle und inhaltliche Veränderungen realisierbar werden.

Lernen vor Ort / Landkreis Mühldorf a. Inn

Der Landkreis Mühldorf ist Modellregion von Lernen vor Ort. Die lokale Grundpatenschaft wurde von der Roland Berger Stiftung übernommen. Der Landkreis konzentriert sich bei der Umsetzung der bundesweiten Projektziele im Besonderen auf

Bildungsmonitoring: Gewinnung von Strukturdaten zu Bildungsübergängen

Bildungsübergänge: Übergangsverbesserungen zwischen einzelnen Bildungsphasen

Bildungsmanagement: Implementierung von regionalbezogenen Instrumenten

Bildungsberatung und -marketing: Verbesserung der Transparenz von Bildungsangeboten

Familienbildung

Einige Strukturdaten

Gesamteinwohnerzahl: 110.282 Einwohner (31.12.2010)

Städte, Märkte, Gemeinden: Insgesamt 31

Größere Orte: Mühldorf a. Inn (17827 Einw.), Waldkraiburg (23892 Einw.)

Durchschnittsalter: 47,1 Jahre

Wirtschaftsschwerpunkte: Chemie, Kunststoffherstellung, Mechatronik, Forst- und Holzwirtschaft

Arbeitslosenquote: 4,2 % (2007)

Kindertageseinrichtungen: 53 – zum 01.03.2009 wurden in der Kindertagesbetreuung 3375 Kinder betreut, davon 674 Kinder mit mindestens einem Elternteil mit Migrationshintergrund.

Grundschulen: 23 (2009/10: 4.292 Schüler)

Den Übergang im Blick

Folgende Personen bzw. Institutionen wurden eingebunden:

Entscheidungsträger auf politischer Ebene

- Landrat Mühldorf a. Inn
- Schulrat Mühldorf a. Inn
- Leitung Lernen vor Ort
- Kultusministerium

Interner Steuerungskreis des Projekts

- Leitung Fachakademie für Sozialpädagogik, Mühldorf
- Leitung Amt für Jugend und Familie
- Schulrat
- Fachberatungen (Caritas, Paritätischer Wohlfahrtsverband)
- Leitungen von Kindertageseinrichtungen
- Kooperationslehrerin für den Landkreis Mühldorf a. Inn
- Stabsstelle Lernen vor Ort, Abtlg. Übergangsmanagement
- IFP

Projektteilnehmer

- Rektorinnen / Kooperationslehrerinnen von Grundschulen
- Leitungen / Erzieherinnen aus Kindertageseinrichtungen

Des Weiteren

- Gesundheitsamt
- Träger von Kindertageseinrichtungen
- Stabsstelle Lernen vor Ort, Abtlg. Familienbildung

Die wissenschaftliche Verantwortung liegt beim Staatsinstitut für Frühpädagogik, Dr. Sigrid Lorenz und Dagmar Winterhalter-Salvatore, die organisatorische Verantwortung bei der Stabsstelle Lernen vor Ort und der Fachakademie für Sozialpädagogik; durch die Schaffung eines internen Steuerungskreises mit Vertretern aller wichtigen Parteien ist eine effektive Feinsteuerung des Projekts gewährleistet. Für das Projekt konnten 26 Kindertageseinrichtungen (50% aller Einrichtungen des Landkreises) und 12 Grundschulen (52% aller Grundschulen des Landkreises) gewonnen werden. Die Teilnahme war freiwillig.

Struktur der Fragebögen

Beide Fragebögen wurden entlang folgender Zielsetzungen konzipiert:

Wissenschaftlich-empirischer Rückbezug

Es finden insbesondere Arbeiten zu Family involvement und zur Schulqualität Berücksichtigung; ebenso berücksichtigt wurden Ergebnisse der Transitionsforschung.

Hohe praktische Relevanz

Die Fragen sollen Antworten auf konkrete Fragen aus Politik und Praxis liefern und direkte Anhaltspunkte für strukturelle Änderungen oder Handlungsänderungen für Kindergärten und Schulen als auch für deren Kooperation aufzeigen.

Bereitstellung von verlässlichen Daten

Die Fragebögen sollen verlässliche Daten für ein regionales Monitoring liefern. Mit Hilfe der Befragungsergebnisse ist es möglich, gleichermaßen regionale wie familiäre Heterogenität ausreichend abzubilden. Die Ergebnisse sind sowohl gesamt als auch einrichtungs- bzw. schulbezogen darstellbar.

Gut handhabbare Form des Fragebogens

Beide Fragebögen sind so konzipiert, dass sie in Zukunft dauerhaft als Qualitätsinstrument in allen Einrichtungen und Schulen des Landkreises einsetzbar sind. Es wurde deshalb großer Wert auf klare, praxisrelevante und einrichtungsübergreifende Fragen, eine vertretbare Fragebogenlänge und ein gutes Design gelegt.

Länge und Inhalte

Der Fragebogen für Übergangseltern im Kindergarten umfasst insgesamt 29 themenbezogene und 11 personenbezogene Fragen. Er erfragt die Meinung der Eltern zu den Themen „eigene Schulzeit“, „Kontakt zu Erzieherinnen und Lehrkräften“, „Angebote von Kindergarten und Grundschule“, „Vorbereitung des Kindes auf die Schulzeit“, „Informationen zu den

Das aktuelle Stichwort

Themen Schule und Schulvorbereitung“, „Schuleinschreibung“, „das Thema Schule zu Hause“ und „persönliche Belastungen durch den Übergang“. Bei den einzelnen Fragestellungen wurde Wert darauf gelegt, dass gleichermaßen Positives wie Negatives erfassbar wird. Der Fragebogen für Schulleitern ist noch in der Entwicklung; er wird vergleichbar mit Fragebogen 1 strukturiert sein.

Fragebogenentwicklung

Die Entwicklung der Fragebögen erfolgte konstruktiv mit allen Projektteilnehmern. Es flossen Ergebnisse aus Vorbefragungen bei den Erzieherinnen und Lehrkräften ebenso ein, wie Erkenntnisse aus Workshops, Arbeitsgruppen, Expertenbefragungen und dem Pretest. Die endgültige Erstellung erfolgte am IFP.

Zeitschiene

Fragebogen 1 für Eltern in den Kindertageseinrichtungen, deren Kind im letzten Kindergartenjahr ist. Die Befragung fand im Juni 2011 statt und wird im Juni 2012 wiederholt werden. Die Eltern wurden bereits im Frühjahr 2011 durch einen vom IFP erstellten Flyer über die anstehende Befragung, deren Hintergrund und Ziele, vorinformiert.

Fragebogen 2 für Eltern in der Grundschule, deren Kind in der ersten Klasse ist. Die Befragung findet im Frühjahr 2012 statt.

Fragebogen 1 – Prozessdaten

Der Fragebogen wurde im Juni 2011 in allen 25 teilnehmenden Kindertageseinrichtungen durch die Erzieherinnen persönlich an die Übergangseltern ausgeteilt. Der Fragebogen war ausschließlich in Deutsch verfasst, da eine Abfrage bei den Einrichtungsleiterinnen keine Notwendigkeit zur Übersetzung in weitere Sprachen ergab. Es bestand für Eltern mit Migrationshintergrund aber die Möglichkeit, eine Studentin/Studenten

der Fachakademie für Sozialpädagogik als Unterstützung hinzuziehen. Die ausgefüllten Fragebögen wurden von den einzelnen Einrichtungen gesammelt und zur Analyse an das IFP geschickt. Der Rücklauf betrug insgesamt 58,3%. Es wurden 317 auswertbare Fragebögen zurückgegeben.

Ergebnisse

Wie belastend erleben Eltern die Zeit des Übergangs?

In der Literatur wird die Zeit des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule nicht selten als ein Prozess beschrieben, der für Eltern mit teils erheblichen Verunsicherungen und Belastungen verbunden sein kann. Wie viele Eltern tatsächlich diese Übergangszeit als belastend erleben und wie hoch diese Belastung ist, wird kontrovers diskutiert.

In der Befragung wurden zu diesem Thema zwei Fragen gestellt.

Frage 1: Insgesamt: Das Loslösen vom Kindergarten und den bevorstehenden Wechsel in die Schule empfinde ich für mich selbst...

- als kaum lösbare Aufgabe
- als schwierige Aufgabe
- als lösbare Aufgabe
- als spannende Aufgabe

Die nebenstehende Abbildung (N=306) zeigt, dass mehr als die Hälfte der Eltern rückblickend, am Ende des Kindergartenjahres, den Übergang als spannende Aufgabe bewerteten. Gut 36% beurteilten den Prozess des Übergangs als lösbare Aufgabe. Bei diesen insgesamt 91,8% der Eltern ergeben sich aufgrund der Frage keine Hinweise darauf, dass sie den Übergang als persönlich gravierende Belastung erlebten. Größere Belastungen erlebten vermutlich 8,2% der Eltern, die angaben, der Übergang wurde als kaum lösbare bzw. als schwierige Aufgabe gesehen.

Den Übergang im Blick

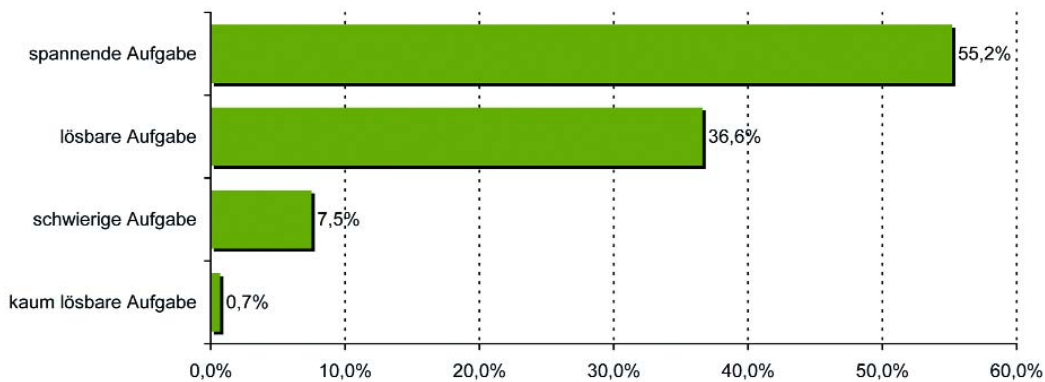


Abbildung 1: Wie empfinden Eltern das Loslösen vom Kindergarten und den bevorstehenden Wechsel in die Schule? (N=306)

Es zeichnen sich allerdings Belastungsunterschiede zwischen einzelnen Elterngruppen ab. Eltern mit einem Einzelkind bewerten den Übergang für sich selbst tendenziell häufiger als schwierige, bzw. kaum lösbare Aufgabe als Eltern mit mehreren Kindern, unabhängig davon, ob Geschwisterkinder bereits in die Schule gehen oder nicht. Auch der Migrationshintergrund der Mütter zeigt einen Effekt: 19% der Mütter, die zuhause kein Deutsch sprechen, bewerten den Übergang als kaum lösbar bzw. schwierige Aufgabe, Mütter, die zuhause ausschließlich deutsch sprechen nur zu 5%. Auch Alleinerziehende geben etwas größere Belastungen an, als Eltern, die mit einem Partner zusammenleben. Keinen nachweisbaren Einfluss besitzen der Bildungsabschluss oder die Berufstätigkeit der Mütter.

Um etwas genauer zu verstehen, was Eltern während des Übergangs als Belastung empfinden, wurde zusätzlich nach einzelnen Belastungsfaktoren gefragt:

Wenn Ihr Kind in die Schule kommt, müssen auch Sie sich von Vertrautem im Kindergarten verabschieden und sich an Neues gewöhnen. Wie geht es Ihnen dabei?

Es belastet mich,... (kaum – etwas – sehr)

- meinen Tagesablauf an die Schulzeiten meines Kindes anpassen zu müssen:
sehr: 13,6%
- von Eltern und Kindern im Kindergarten Abschied nehmen zu müssen
sehr: 14,9%
- dass der Kontakt zur Lehrerin weniger eng und vertraut sein wird als zur Erzieherin
sehr: 20,0%
- dass ich vom Schulalltag meines Kindes weniger erfahren werde als vom Kindergartenalltag
sehr: 22,8%
- dass mein Kind ein ganzes Stück selbstständiger werden muss
sehr: 17,5%
- dass ich mich wieder auf andere Eltern einstellen muss
sehr: 4,0%
- dass in der Schule mein Kind nach seinen Leistungen beurteilt wird
sehr: 20,2%

Das aktuelle Stichwort

Belastet Sie der Übergang vom Kindergarten in die Schule noch auf andere Art? (offene Frage)

Insgesamt zeigt sich, dass die einzelnen Belastungsfaktoren von nur maximal einem knappen Viertel der Eltern als „sehr belastend“ empfunden werden. Am häufigsten scheint Eltern die Erwartung zu belasten, dass sie vom Schulalltag ihrer Kinder weniger erfahren werden, als vom Kindergartenalltag (22,8%). In eine ähnliche Richtung zeigt auch die Erwartung, der Kontakt zur Lehrerin würde weniger eng als zur Erzieherin sein, was von jedem fünften Befragten als sehr belastend eingestuft wurde. Als weitere nennenswerte Belastung sehen Eltern den Wechsel von der ganzheitlichen Perspektive auf ihr Kind im Kindergarten hin zu einem stärker leistungsorientierten Blick in der Schule; ca. 20% der Eltern belastet dies sehr.

Ähnlich zur ersten Frage werden auch hier die einzelnen Belastungsfaktoren, je nach Elterngruppe, unterschiedlich bewertet. So sprechen 26% der Alleinerziehenden davon, den Abschied von den Eltern und Kindern des Kindergartens als sehr belastend zu erleben, aber nur 14% der mit einem Partner lebenden Eltern. Möglicherweise sind Alleinerziehende stärker oder ausschließlicher mit anderen Familien in der Kindertageseinrichtung vernetzt, als Zusammenlebende. Ebenso belastet es sie stärker, dass ihr Kind im Schulalltag selbständiger sein muss als bisher. Dafür belastet es Alleinerziehende deutlich weniger als zusammenlebende Eltern, vom Schulalltag ihrer Kinder weniger zu erfahren als vom Kindergartenalltag.

Unterschiede ergeben sich erneut zwischen den Antworten der Eltern ohne und mit Migrationshintergrund. Eltern mit Migrationshintergrund geben häufiger als Eltern ohne Migrationshintergrund an, durch den Übergang sehr belastet zu sein. Beispielsweise ist es für sie eine deutlich größere Belastung, den Schulalltag ihres Kindes weniger als den Kindergartenalltag zu kennen (35% zu 20% ohne

Migrationshintergrund); auch finden sie es schwieriger, dass ihr Kind als Schulkind selbstständiger werden muss (32% zu 14% ohne Migrationshintergrund).

Trotz dieser beachtenswerten Varianz ergeben sich aufgrund dieser Antworten keine definitiven Hinweise darauf, dass der Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule für die Mehrzahl der Eltern sehr belastend ist. Auch die Rückmeldungen der Eltern auf die letzte Frage des Fragebogens, die offen gestellt wurde, unterstreicht dies:

Bitte geben Sie den Eltern, deren Kind im nächsten Jahr in die Schule kommt, zwei Ratschläge. Was ist wichtig, damit das letzte Kindergartenjahr gut verläuft?

Die Antworten der meisten Eltern vermitteln eine positive Einstellung zum Übergang ihrer Kinder in die Schule; sie ist getragen von Vorfreude und Gelassenheit, es lassen sich kaum größere Belastungen herauslesen. Die einzelnen Rückmeldungen wurden vier Dimensionen zugeordnet (persönliche Dimension, Kontakte zu Schule/Kindergarten/Eltern, konkrete Vorschläge, Anforderungen an Kindergarten), wobei vor allem die „Persönliche Dimension“ in diesem Zusammenhang relevant ist; hier wurde genannt:

Persönliche Dimension

- Sich nicht irritieren lassen
- Dialog mit Kind führen
- Mut zur Selbstständigkeit
- Vertrauen zum Kind
- Sich Zeit nehmen
- Bei Unsicherheiten Rat holen
- Keine Skepsis
- Spaß und Freude
- Kind unterstützen
- Kind mitentscheiden lassen
- Vorfreude wecken
- Gewissheit, dass schöne Kindergartenzeit durch schöne Schulzeit ersetzt wird
- Die Zeit bis zum Schulbeginn mit dem Kind genießen

Den Übergang im Blick

Insgesamt wurden am häufigsten sehr persönliche Ratschläge zur Gelassenheit und dem Vertrauen in das Kind gegeben, an zweiter Stelle steht der Rat sich intensiv mit den Erzieherinnen auszutauschen und Angebote des Kindergartens wahrzunehmen, nur vereinzelt wurden konkrete Vorschläge wie „möglichst positiv von der Schule sprechen und bereits vorab den Schulalltag mit strukturiertem Tagesablauf einüben“, beschrieben. Lediglich ein verschwindender Prozentsatz fordert mehr Schulvorbereitung von Seiten des Kindergartens.

Auch wenn die Ergebnisse kaum für eine sehr große bzw. bei Eltern weitverbreitete Übergangsproblematik sprechen, zeigen weitere Ergebnisse des Fragebogens, dass die Eltern die Zeit des Übergangs dennoch als besondere Zeit erleben und sich in vielfältiger Weise damit auseinandersetzen; sie verbinden den Übergang mit konkreten Erwartungen an Informationen und persönlicher Unterstützung, mit Wünschen und Forderungen, sich selbst und ihr Kind betreffend. Eltern verstehen die Gestaltung des Übergangs als wichtige, wenn auch nicht unbedingt belastende Aufgabe – für sich selbst, für Schule und für Kindergarten. Das, was jeweils als belastend empfunden wird, hängt wesentlich von der eigenen Lebenssituation und den persönlichen Ressourcen ab; die Heterogenität der Eltern ist für Erzieherinnen und Lehrkräfte somit ein bedeutsamer Faktor.

Welche Informationsquellen nützen Eltern zum Thema Schule?

Uns interessierte, welche Informationsquellen für Eltern rückblickend im Verlauf des letzten Kindergartenjahres wichtig waren, um sich rund um das Thema Schule zu informieren. Wer oder was sind die wichtigsten Informationslieferanten? Wer oder was hat vermutlich den größten Einfluss auf die Meinung der Eltern?

Die konkrete Frage (Antwortvorgaben sehr wichtig – etwas wichtig – wenig wichtig) lautete:

*Informationen rund um das Thema Schule:
Wie wichtig waren für Sie die folgenden Informationsquellen:*

- Erzieherinnen des Kindergartens
- Elternbriefe oder Rundschreiben des Kindergartens
- Lehrerinnen der Schule, in die mein Kind kommt
- Informationsschreiben der Schule
- Andere Eltern im Kindergarten
- Eltern mit Schulkindern
- Schulkinder
- Informationshefte des Schulamtes
- Internet
- Freunde, Bekannte
- Fernsehen, Zeitschriften, Bücher
- Beratungsstellen
- Andere wichtige Informationsquellen?

In der Abbildung auf Seite 22 sind ausschließlich die Eltern ausgewiesen, die die jeweilige Informationsquelle als „sehr wichtig“ eingestuft haben; nicht ausgewiesen sind die Prozentanteile für „etwas wichtig“ bzw. „wenig wichtig“. Die Hauptinformationsquelle in der Zeit des Übergangs sind für Eltern die Erzieherinnen der Kindertageseinrichtung; 75% der Eltern geben an, die Erzieherinnen ihrer Einrichtung waren eine sehr wichtige Informationsquelle, 21% bewerten sie als „wichtige“ und nur 5% als „wenig wichtige“ Informationsquelle. Schriftliche Informationen der Einrichtung zum Thema Schule sind weniger wichtig als mündliche Informationen. Bei Informationen aus der Schule ist es umgekehrt: Hier wird den schriftlichen Informationen ein etwas höherer Stellenwert beigemessen als den mündlichen Informationen durch Lehrkräfte. 15% der Eltern beurteilen Lehrkräfte rückblickend sogar als „wenig wichtige“ Informationsquelle. Medien, wie Internet, TV, Zeitschriften und Bücher, besitzen im Vergleich zu den anderen

Das aktuelle Stichwort

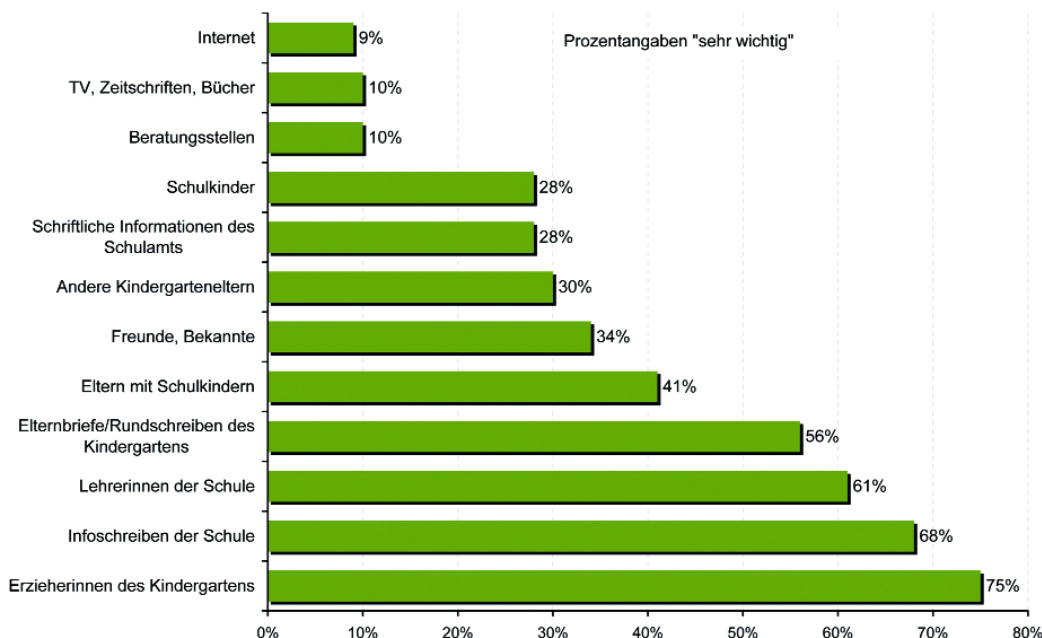


Abbildung 2: Welche Informationsquellen nützen Eltern zum Thema Schule?

Informationsquellen kaum eine größere Bedeutung für Eltern. Ausnahme sind hier die alleinerziehenden Eltern; 24% der Alleinerziehenden bewerten das Internet als „sehr wichtige“ Informationsquelle zum Thema Schule.

Der Migrationshintergrund der Eltern spielt auch bei dieser Frage eine Rolle. Für Eltern mit Migrationshintergrund sind schriftliche wie mündliche Informationen aus der Schule wesentlich wichtiger als für Eltern ohne Migrationshintergrund. Auch Freunden und Bekannten und den Beratungsstellen messen sie weit größere Bedeutung zu als Eltern ohne Migrationshintergrund. Ebenfalls wichtig scheint das Bildungsniveau der Eltern zu sein: Je niedriger die schulische Bildung der Eltern, desto höher die Bedeutung aller erfragter Informationsquellen.

Zu welchen Fragen sollen Erzieherinnen und Lehrkräfte informieren?

In einer Vorbefragung wurden Erzieherinnen und Kooperationslehrkräfte der am Projekt teilnehmenden Einrichtungen bzw. Schulen gebeten, zu notieren, mit welchen Fragen und Anliegen Eltern in der Zeit des Übergangs an sie herantreten. Es kamen folgende Rückmeldungen:

Fragen an die Schule

Organisatorische Fragen: Einschulung, Rückstellung, Klassenbildung, Erstklasslehrkraft, Klassenstärke, Zeit für Hausaufgaben, Betreuung am Nachmittag und in den Ferien

Pädagogische Fragen: Schulfähigkeit, Schulvorbereitung, Förderung der Kinder, Anforderung der Schule

Erfahrungswerte anderer Eltern: Rückstellung, vorzeitige Einschulung, Elternsprechtage der Schule, Einkauf Schulbedarf

Den Übergang im Blick

Fragen an die Kita

Betreuung außerhalb der Schule, Qualität Hort oder Mittagsbetreuung (Kosten, Zeiten, Konzept), Mittagessen in der Schule, Hausaufgabenbetreuung

Organisatorische Fragen: Klassenbildung (u.a. Konfession ausschlaggebend), Schulbedarf, Einschreibung, Schulweg, Erstklasslehrkraft

Pädagogische Fragen: Schulfähigkeit – Test, Hausaufgaben (Menge, Zeitraum), Schulvorbereitung durch Eltern

Auffällig ist, dass Erzieherinnen mit sehr vielen Fragen konfrontiert werden, die eher in den Zuständigkeitsbereich der Schule fallen; so sollen sie beispielsweise Auskunft zur Klassenstärke, Lehrkräften oder Rückstellung geben. Schulen hingegen geben in erster Linie an, von den Eltern nach flankierenden Betreuungsangeboten gefragt worden zu sein. Sowohl bei Lehrkräften als auch Erzieherinnen zeigt sich in den Elternfragen ein großer Informationsbedarf zum Thema „Einschulung“, „Einschreibung“ und „Test zur Schulfähigkeit“ und damit verbundene Ängste. Die Wichtigkeit dieses Themas und seine emotionale Bedeutung bestätigen sich auch in vielen Antworten des Fragebogens.

Literatur

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung:

www.statistik.bayern.de/regionalstatistik

Diller, A., Leu, H.R., Rauschenbach, T. (2010). Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? – Annäherung zweier Lernwelten, DJI Fachforum Bildung und Erziehung.

Fantuzzo, J., Tighe, E., Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 367-376.

Griebel, W., Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten – Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.

Grolnick, W., Slowiaczek, M. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65, 237-252.

Landratsamt Mühldorf a. Inn: www.lra-mue.de

Landratsamt Mühldorf a. Inn /Lernen vor Ort (2011): Auf dem Weg zum Bildungsbericht des Landkreises Mühldorf a. Inn. Grund- und Strukturdaten zu Bildungsübergängen. Dokumentation der 1. Bildungskonferenz

Lernen vor Ort: www.lernen-vor-ort.info



Selbstcoaching – mit den eigenen Ressourcen sinnvoll umgehen

Dr. Beatrix Broda-Kaschube & Dr. Monika Wertfein

Der Alltag in Kindertageseinrichtungen ist davon geprägt, dass pädagogische Fachkräfte sich grundsätzlich nicht voll und ganz auf ihre pädagogische Arbeit konzentrieren können, sondern fortlaufend dabei unterbrochen werden. Ein typischer Kitavormittag ist genau genommen eine Ansammlung von Unterbrechungen und ungeplanten Störungen, die es kaum möglich machen, eine Tätigkeit zu Ende zu bringen.

Am Morgen begrüßt die Erzieherin die ankommenden Kinder, wechselt einige Worte mit den Eltern, bespricht mit der Köchin die Einkaufsliste, bereitet den Frühstückstisch vor und nimmt einen Einschreibebrief vom Postboten entgegen. Kaum setzt sich die Fachkraft mit den Kindern an den Frühstückstisch, muss sie schon wieder aufstehen und ans Telefon gehen, um eine Krankmeldung eines Kindes aufzunehmen. Eine Rückkehr an den Tisch wird jäh unterbrochen, denn nun steht eine Kollegin in der Tür, um die Betreuung während der Freispielzeit im Garten abzusprechen...

Die skizzierte Situation ist typisch für Einrichtungen, die keine freigestellte Leitung zur Verfügung haben, um den pädagogischen Fachkräften im Gruppendienst den Rücken freizuhalten. Doch auch innerhalb der Gruppe sind die Fachkräfte herausgefordert einerseits die gesamte Gruppe im Blick zu haben, andererseits den Kindern besondere Aufmerksamkeit zu schenken, die sie am nötigsten brauchen. Auch dann prägen Unterbrechungen und Störungen das Tätigkeitsbild:

Laura und ihre Lieblingserzieherin legen gerade ein Puzzle, als Max dazukommt und ein mitgebrachtes Buch anschauen möchte. Im selben Augenblick beginnen Florian und Regina eine handfeste und lautstarke Auseinandersetzung in der Bauecke, während Simon am anderen Ende des Raumes weinend an der Tür rüttelt. Sophie muss dringend auf die Toilette und braucht eine Begleitperson...

Häufig hetzen Fachkräfte in Kitas von einem „Notfall“ zum nächsten, schlichten Konflikte, trösten, erklären und helfen dort, wo es am nötigsten ist – ohne dazwischen einen klaren Gedanken fassen zu können. Schnell kommen da die eigenen Bedürfnisse nach einer Verschnaufpause, einem Schluck Wasser, ja sogar dem Toilettengang zu kurz – schnell können die eigenen Kräfte aufgebraucht sein, Gefühle der Überforderung und Stress entstehen.

Stress entsteht, wenn die Balance gestört ist

Immer dann, wenn sich Anforderungen und Ressourcen nicht die Waage halten, entsteht unangenehmer Distress. Vor allem in sozialen Berufen Tätige laufen Gefahr, für die Bedürfnisse anderer Menschen ihre eigenen Ressourcen und ihre Belastungsgrenze zu überschreiten. In Kindertageseinrichtungen kommt hinzu, dass zusätzlich ein Ungleichgewicht besteht zwischen der hohen Verausgabungsbereitschaft der Fachkräfte und einer zu geringen Anerkennung für das Arbeitsengagement, was zu psychosozialen Belastungen führen kann (Siegrist & Dragano, 2008). Die erforschten Ursachen für Stress treffen in vollem Umfang und oft über einen langen Zeitraum auf die Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen zu (vgl. Rothe, 2005). Demnach entsteht Stress durch:

- **Äußere Anforderungen**, z.B. die Konfrontation mit neuen Aufgaben, hohe Erwartungen der Eltern, Leistungsdruck durch den Träger, emotional belastende Aufgaben, z.B. Eingewöhnung

- *Innere Anforderungen und Maßstäbe*, z.B. die eigenen Berufsziele, persönliche Erwartungen an die eigene Leistung, Normvorstellungen, die eigene Leistungs- bzw. Belastungsbereitschaft, das eigene Selbstwertgefühl
- *Anhäufung, hohe Intensität oder lange Dauer von Stressoren*, z.B. Zeitdruck, Personalknappheit, häufiger Personalwechsel, wenig Zeit für Absprachen, Konflikte im Team und viele unvorhergesehene Situationen, die schnelles Handeln erfordern
- *Geringe Kontrolle und ein geringer Entscheidungsspielraum*, z.B. über personelle Rahmenbedingungen, finanzielle Ausstattung und zeitliche Ressourcen bzw. Verfügungszeit
- *Geringe Anerkennung*, z.B. durch niedrige Entlohnung, eingeschränkte Karrierechancen und Arbeitsplatzunsicherheit, etwa durch befristete, von Buchungszeiten abhängige Arbeitsverträge.

Stress-Situationen gehören damit zur pädagogischen Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung dazu – umso mehr kommt es darauf an, sich immer wieder Strategien zurecht zu legen, die einer besseren Bewältigung dieser Situationen zuträglich sind. Welche Strategien sind das?

Stressbewältigungsstrategien stärken

Um Stress bewältigen zu können, ist es zunächst einmal wichtig, seine Ursachen und Auswirkungen zu kennen. Denn überall dort, wo sich Stressempfinden Ausdruck verleiht, kann man auch ansetzen. Dies erfordert eine erhöhte Achtsamkeit gegenüber sich selbst, um Frühwarnzeichen zu erkennen. Diese können körperlicher Natur sein, wie Kurzatmigkeit, Verspannungen im Schulter-Nacken-Bereich oder häufige Kopfschmerzen. Dies können aber auch Gedanken sein, die ständig um ein Thema oder eine Situation kreisen, oder negative Emotionen – man fährt leicht aus der Haut oder fühlt sich weinerlich, um nur einige Beispiele zu nennen.

Um mit vorhandenem Stress kompetent umgehen zu können, ist es hilfreich die unterschiedlichen Ansatzpunkte und Perspektiven zu seiner Bewältigung zu kennen:

Auf Körper, Gedanken und Gefühle achten

Genauso wie Stress immer Auswirkungen auf der körperlichen Ebene hat, ist es möglich, die körperlichen Funktionen bewusst zu beeinflussen. Dies kann z. B. durch körperliche Aktivität oder aber auch durch das Erlernen von Entspannung- oder Atemtechniken gelingen.

Auf der kognitiven Ebene erfolgt Stressreduktion durch die gezielte Neubewertung der Situation. Was ist das eigentlich Belastende daran? Welche konkreten Handlungsalternativen habe ich? Häufig stellen sich Situationen auf den zweiten Blick nicht mehr als so bedrohlich dar, wenn man sie mit einem Schritt (oder einer Nacht) Abstand betrachtet.

Auf der emotionalen Ebene lässt sich dies am besten mit dem Schaffen positiver Gefühle verbinden. Sich selbst etwas Gutes gönnen, Halt finden in guten Beziehungen, aber auch sich selbst gut zuzureden sind hier Beispiele für wirkungsvolle Strategien.

Kurzfristig Pausen suchen – langfristig Erholung finden

Gerade dann, wenn Stressoren permanent vorhanden sind und nicht abgestellt werden können, so wie dies z. B. bei Personalmangel oder Lärm der Fall ist, ist es notwendig, einen regelmäßigen Ausgleich in der Freizeit zu finden.

Ebenso wichtig ist es aber auch, Strategien der kurzfristigen Erleichterung in hochgradig stressauslösenden Situationen zu kennen, wie z. B. eine gezielte Schulterlockerung oder auch sich selbst aus der belastenden Situation herauszunehmen und innezuhalten, sofern dies, z.B. in Absprache mit der Kollegin oder im Team möglich ist.

Sich ganz individuell entspannen

Schließlich kann man Stress durch eher aktive oder durch eher passive Strategien abbauen. Je nach Typ empfindet man entweder Sport und körperliche Aktivität als hilfreich, andere dagegen bevorzugen meditative Techniken. In akuten Stresssituationen gelingt es der einen, sich durch bewusstes, ruhiges Atmen selbst zu beruhigen, einer anderen hilft es dagegen besser, wenn sie in einem unbeobachteten Moment auf ein Kissen einboxt oder eine Runde um den Block läuft.

Ressourcen erkennen und nutzen

Widerstandsfähige Menschen haben die Fähigkeit, positiv zu denken, die Dinge mit Humor zu betrachten, dem Leben einen Sinn zu geben, aktiv zu handeln, zu hoffen, um Hilfe zu bitten und ermutigende Beziehungen zu anderen Menschen zu suchen. Zu den *personalen Ressourcen*, die auch in Stress-Situationen stark machen, gehören ein hohes Selbstwertgefühl, ein kompetenter Umgang mit den eigenen Gefühlen, die Fähigkeit und Bereitschaft, aus den eigenen Erfahrungen zu lernen sowie ein Repertoire an Bewältigungs- und Problemlösefähigkeiten.

Darüber hinaus kann die Eingebundenheit in ein lebendiges und unterstützendes soziales Netzwerk in der Familie, dem Freundeskreis und am Arbeitsplatz eine wichtige Stütze sein. *Soziale Ressourcen* bestehen in stabilen und verlässlichen Beziehungen, einem hohen Zusammenhalt, einem wertschätzenden Klima, in welchem Konflikte und Probleme auf konstruktive Weise gelöst werden und die persönlichen Befindlichkeiten ihren Raum bekommen.

Eine weitere Ressource sind die *eigenen Ziele*, sowohl die persönlichen, als auch die beruflichen, bzw. für das Team die gemeinsam vereinbarten Ziele der Einrichtung. Selbst gesetzte Ziele geben einen sinnstiftenden Rahmen für das eigene Handeln. Damit Ziele eine motivierende Wirkung haben (Storch & Krause, 2007), sollten sie:

- *Positiv formuliert sein*, d. h. sie sollten beschreiben, was man erreichen und nicht, was man vermeiden möchte. So ist zum Beispiel das Ziel einer Kita-Leiterin „ich will die Teamsitzungen nicht mehr so ausufern lassen“ weniger motivierend als die Zielsetzung „ich möchte die nächsten Teamsitzungen zielgerichteter innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit moderieren“.
- *Den eigenen Bedürfnissen entsprechen*. So wird beim obigen Beispiel der Kita-Leitung die Umsetzung dann besser gelingen, wenn es auch ihr Wunsch ist, Teamsitzungen in der vorgegebenen Zeit effektiv zu gestalten und dies nicht nur vom Team an sie herangetragen wird, während sie selbst einen langen Austausch als anregend und wünschenswert empfindet.
- *Kontrollierbar sein*. Gerade im Kita-Bereich liegen häufig ungünstige Rahmenbedingungen vor, die die selbst bestimmte Umsetzung beruflicher Ziele erschweren. Hier ist es wichtig, die Ziele möglichst realistisch zu formulieren und stets zu überprüfen, was man selbst in den vorhandenen Rahmenbedingungen umsetzen will und kann. So kann es z. B. bei einem hohen Krankheitsstand während der Eingewöhnungszeit durchaus ein realistisches Ziel sein, „nur“ einen geregelten Tagesablauf in der Kita aufrecht zu erhalten, während die als mittelfristiges Ziel geplante Öffnung von Gruppen auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden muss.

Zeitressourcen sinnvoll einsetzen

Auch der sinnvolle Einsatz von Strategien des Zeitmanagements kann als wertvolle Ressource dienen. Zu Zeitmanagement-Techniken gibt es eine große Zahl an Ratgeberliteratur sowie hilfreiche Seiten im Internet. Zudem ist die Anwendung sehr stark typabhängig. Während eine Person Zeitfenster für die Erledigung einer Aufgabe sehr genau in ihrem Terminkalender plant, kann die andere besser mit To-do-Listen umgehen, da sie ihr mehr Flexibilität erlauben. Dennoch gibt es einige zentrale Prinzipien, die

unabhängig von der individuellen Vorliebe für konkrete Planungstechniken immer zur Strukturierung des Alltags und somit zur Stressprävention hilfreich sind:

- *Bewusstsein schaffen über den Verbleib der Zeit.* Dies kann entweder durch tägliche Reflexion geschehen oder durch das Führen eines Zeittagebuchs über einen gewissen Zeitraum. Häufig zeigt sich so, dass man gerade an Tagen, an denen man „zu nichts“ gekommen ist, viele kleine Dinge erledigt hat, deren Zeitaufwand man bislang unterschätzt hat. Als Ergebnis lernt man Aufgaben und ihre Dauer besser einzuschätzen und Tagesabläufe realistischer zu planen, was wiederum zu einem höheren Selbstwirksamkeitserleben und größerer Zufriedenheit führt.
- *Klare persönliche und berufliche Ziele setzen* – für kurze, mittelfristige und langfristige Zeiträume. Was ist das Ziel für diesen Tag/für diese Woche in Anbetracht der momentanen Situation? Aber auch, wo möchte ich in einem Jahr, in fünf oder zehn Jahren mit der Einrichtung, beruflich oder persönlich stehen? Bei langfristigen Zielen sollten Zwischenziele

geplant werden und das langfristige Ziel sollte man sich – wie einen Kompass – immer wieder vor Augen führen.

- *Aktivitätenliste mit klaren Prioritäten führen.* Die Prioritäten müssen in engem Zusammenhang mit den Zielen stehen. Häufig werden aufgrund vieler sehr dringender Aufgaben oder Störungen und Unterbrechungen die wichtigen, aber vielleicht weniger dringenden Aufgaben hintenangestellt. Hier gilt es Zeitfenster zu schaffen und in die Planung aufzunehmen, damit nichts Wichtiges zu kurz kommt.
- *Verschriftlichung schafft Überblick.* Damit die eigenen Ziele, Prioritäten, Aufgaben und die verfügbare Zeit im Blick bleiben und leichter verinnerlicht werden können, empfiehlt es sich, diese regelmäßig, z.B. in einem Tagebuch oder Wochenplan schriftlich festzuhalten. Auf diese Weise behält man nicht nur einen besseren Überblick über das, was bereits geleistet wurde, sondern man kann immer wieder prüfen, wie gut das Zeitmanagement funktioniert und mit den eigenen Zielen in Einklang steht (siehe Abbildung).

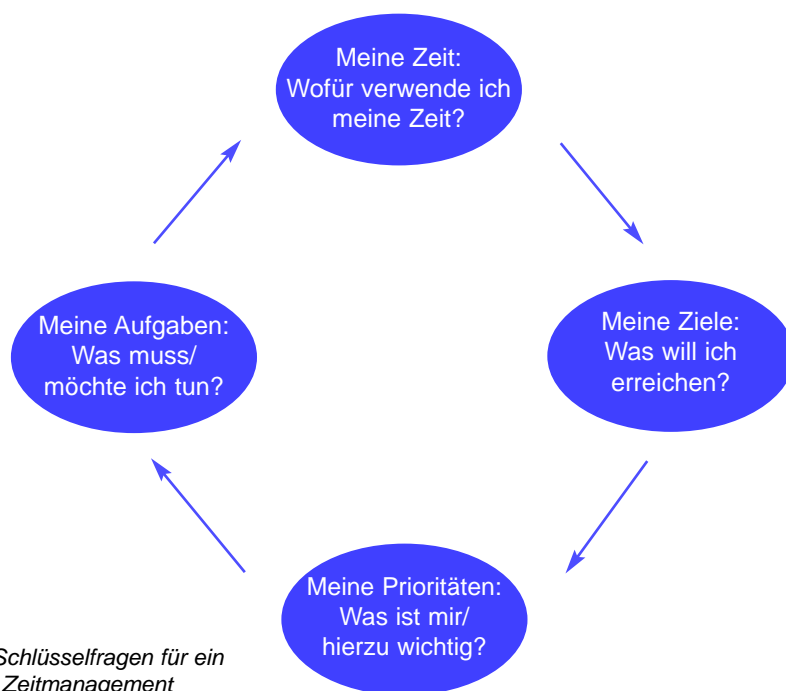


Abbildung: Schlüsselfragen für ein gelungenes Zeitmanagement

Fachbeitrag

- *Perfektionismus muss nicht sein!* Insbesondere Frauen neigen zu einem hohen Grad an Perfektionismus, der aber sehr zeitaufwendig ist. Laut dem nach seinem Erfinder benannten Pareto-Prinzip kann man mit 20% des Zeitaufwands 80% des Ergebnisses erreichen. Sicherlich gibt es Situationen, in denen 80% zu wenig sind, aber gerade in vielen Alltagssituationen lässt sich diese Regel beherrsigen. Ein Sommerfest wird nicht weniger schön, wenn die Tischdekoration nicht perfekt ist, dafür aber dringliche und nicht vorhersehbare Aufgaben erledigt werden konnten.

Wie kann eine Umsetzung im Kita-Alltag gelingen?

Fachkräfte, die ihre Herausforderungen, Bedürfnisse und Ressourcen immer wieder in den Blick nehmen, können zu kompetenten Stressmanagern werden, die

- ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse ernst nehmen und für sich selbst sorgen,
- Eigenverantwortung übernehmen für ihr Handeln – nach dem Motto „*Sei Du selbst die Veränderung, die Du dir wünschst!*“ (Gandhi),
- effektiver mit ihren Ressourcen umgehen und
- dadurch Vorbilder sind für Kinder, Eltern, Kolleginnen und im Team.

Veranstaltungshinweis:

Für alle, die sich vertieft und gemeinsam mit Kolleginnen mit dieser Thematik auseinandersetzen wollen, sei auf die folgenden beiden IFP-Fachtagungen hingewiesen:

- Dr. Beatrix Broda-Kaschube & Dr. Monika Wertfein: „Selbstcoaching – Mit den eigenen Ressourcen sinnvoll umgehen“ am 26. April 2012
- Dr. Beatrix Broda-Kaschube & Dr. Monika Wertfein: „Teammanagement – Das Miteinander stärken“ am 5. Juli 2012

Anmeldemöglichkeiten siehe Seite 46/47

Hierzu ist es notwendig, immer mal wieder im Alltag inne zu halten und zu reflektieren: Wie geht es mir? Habe ich meine Ziele noch im Blick? Auch der Blick zurück ist hilfreich: Was habe ich in den letzten Wochen, Monaten erreicht? Wo konnte ich etwas bewirken? Wo habe ich mich weiterentwickelt? Was habe ich für mich getan? Wo konnte ich Rückhalt finden? Und wem konnte ich Rückhalt geben? Oft verändert sich hier der selbstkritische Blick, da insbesondere in stressreichen Zeiten die Wahrnehmung häufiger auf dem Berg unerledigter Dinge und dem eigenen Gefühl liegt, den Herausforderungen nicht gewachsen zu sein, anstatt auf dem, was man tagtäglich leistet.

Hierzu gehört aber auch, Rückschritte und Fehler als normal einzukalkulieren und sich nicht auf Dauer frustrieren zu lassen. Veränderungen sind immer ein langdauernder Prozess, denn Verhaltensweisen wurden über Jahre hinweg eingeübt. Ein erster wichtiger Schritt zur Veränderung ist das Erkennen von nicht zielführenden oder zufriedenstellenden Verhaltensweisen und die Reflexion von Handlungsalternativen. Diese dann auch in das entsprechende Verhalten umzusetzen, gelingt umso besser, je besser die Situationen vorhersehbar und planbar sind. Auf ein schwieriges Elterngespräch kann man sich z. B. gut vorbereiten und sich auch selbst Anker in Form von Erinnerungshilfen setzen, die bei der Durchführung des Gesprächs helfen können. Demgegenüber wird man in Gesprächen, in denen man unvorbereitet mit etwas Unangenehmen konfrontiert wird, eher Gefahr laufen sich anders zu verhalten als man eigentlich möchte.

Einen großen Stellenwert bei der Umsetzung im Kita-Alltag hat auch das Team als soziale Ressource. In einem Team, in dem ein positives Teamklima vorherrscht, d.h. ein Team, das geprägt ist durch einen hohen Zusammenhalt,

durch Fehlerfreundlichkeit und einen konstruktiven und von Vertrauen geprägten Umgang miteinander, kann man sich gegenseitig unterstützen und somit einen fruchtbaren Boden legen für die Weiterentwicklung jeder einzelnen Mitarbeiterin, aber auch für die Weiterentwicklung des gesamten Teams.

Hierzu ist es wichtig,

- gemeinsame Ziele und Visionen zu entwickeln und weiterzuentwickeln sowie gemeinsam an einem Strang zu ziehen
- sich gegenseitig durch klare Aufgabenteilungen zu unterstützen und hierbei die Unterschiede im Team als Ressourcen zu nutzen

Literatur

Bernitzke, F. (2009) Handbuch Teamarbeit. Grundlagen für erfolgreiches Arbeiten in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Herder.

Fialka, V. (2009). Wie Sie Ihre Zeit optimal nutzen – Zeitmanagement. Freiburg im Breisgau: Herder (basiswissen kita management; Sonderheft von kindergarten heute).

Graf, J. (2007). FamilienTeam-Profi. Sozio-emotionale Kompetenzen fördern – Verhaltensstörungen vorbeugen. Kursleiter-Manual für das Erzieher/innen-Training. München.

Greine, R. (2008). Stress war gestern! Mehr Gelassenheit im Kita-Alltag. Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Pommerenke, U. (2007). Ich kann's – ich mach's. Persönlichkeitsentwicklung im ErzieherInnenberuf. Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.

- Ärgernisse durch Achtsamkeit auf die eigenen Bedürfnisse sowie die der Kolleginnen zu erkennen und zeitnah und konkret anzusprechen
- Und schließlich die Beziehungsebene durch Anerkennung und Dankbarkeit sowie einen Blick auf gemeinsam Erreichtes zu stärken.

Wenn die Umsetzung dieser Aspekte in weiten Teilen gelingt, kann auch der Umgang mit den eigenen Ressourcen besser gelingen, was sich wiederum positiv auf das Team auswirken kann.

Rothe, H.-J. (2005). Ursachen von arbeitsbedingtem Stress und deren Bewältigung. In: Landesvereinigung für Gesundheitsförderung Mecklenburg-Vorpommern e. V. (LVG) (Hrsg.). Betriebliche Gesundheitsförderung (Dokumentation).

Scott, M. (2001). Zeitgewinn durch Selbstmanagement. Frankfurt/Main, New York: Campus.

Seiwert, L. (2007). Das neue 1x1 des Zeitmanagement. München: Gräfe und Unzer. Hilfreiche Literatur auch auf: www.seiwert.de

Siegrist, J. & Dragano, N. (2008). Psychosoziale Belastungen und Erkrankungsrisiken im Erwerbsleben: Befunde aus internationalen Studien zum Anforderungs-Kontroll-Modell und zum Modell beruflicher Gratifikationskrisen (Nr. 3). Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz (S. 305-312).

Storch, M. & Krause, F. (2003). Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Bern: Huber.

Fachkongress „Sprachliche Bildung von Anfang an – Strategien, Konzepte und Erfahrungen“

Der dritte Fachkongress des IFP stand ganz im Zeichen des Projekts „Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen“. Mit diesem Projekt wird der Bildungsbereich Sprache und Literacy und seine Verankerung in der Konzeption und Praxis von Kindertageseinrichtungen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Es beinhaltet ein Fortbildungs- und Beratungsangebot auf der Basis eines Coaching-Konzepts für Kindertageseinrichtungen. Sowohl bei den Referenten als auch beim Publikum des Kongresses fand sich eine gelungene Mischung aus Forschung und Praxis.

In ihrem Grußwort hob Bayerns Familienministerin Christine Haderthauer die Wichtigkeit der Sprachförderung hervor: „Für Kinder schafft der frühe Umgang mit Sprache, Sprechen und Wort lebenslange Bildungschancen und ermöglicht die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben.“ Das Projekt habe sich als Erfolgsmodell herausgestellt. Es sei darüber hinaus das ehrgeizigste und umfangreichste Projekt, das in Bayern im frühkindlichen Bereich umgesetzt wurde.



Prof. David Dickinson

Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen der frühen sprachlichen Bildung

Im einleitenden Fachvortrag schärfte Eva Reichert-Garschhammer vom IFP den Blick für aktuelle Entwicklungen in der frühen Bildung. Den Bildungsplänen, dem Platzaufbau für Kinder bis drei Jahren und auch den Bestimmungen durch die UN-Behindertenrechtskonvention gerecht zu werden, erfordert die Umsetzung wirksamer Konzepte in der sprachlichen Bildung. Dazu gehört es, die Themenfelder der Kinder aufzugreifen, viel Mitsprache und Mitgestaltung zu ermöglichen und in Interaktion und Kooperation zu lernen. Partizipation und Ko-Konstruktion bieten den Rahmen, in dem sich inklusive Pädagogik entwickeln kann. Einrichtungsspezifische Konzepte geben dabei die nötige Unterstützung in der sprachlichen Bildungspraxis für Kindertageseinrichtungen.

Qualität der frühen Spracherfahrungen ist ausschlaggebend

Das Sprachparadoxon erklärte Professor David Dickinson von der US-amerikanischen Vanderbilt University folgendermaßen: Einerseits sind alle Menschen aller Kulturen biologisch darauf ausgerichtet, komplexe Sprachsysteme zu erlernen und als Eltern auch zu lehren. Andererseits tragen die Bezugspersonen betreffende Faktoren dazu bei, dass sich die Sprache der Kinder unterschiedlich gut entwickeln kann. Schlechtere sprachliche Fähigkeiten in der frühen Kindheit sind elementare Ursache für späteres Literacyversagen. Literacyerfolg hängt

stark von demographischen Variablen ab. Häusliche Muster im Umgang mit Sprache – z.B. beim gemeinsamen Buch anschauen – spiegeln Einkommen, Bildung und kulturelle Hintergründe der Bezugspersonen wider. Quantität und vor allen Dingen eine hohe Qualität früher sprachlicher Interaktionen zuhause und in vorschulischen Einrichtungen sind entscheidend, folgerte Dickinson. Es solle beispielsweise großer Wert auf Lehrpersonal mit guten Sprachkompetenzen gelegt werden und Lehrpläne sowie Materialien bereit gestellt werden, die ein reichhaltiges Sprachangebot möglich machen. Auf diese Weise kann der Literacyerfolg bei Risikokindern gesteigert werden. Anhand von Studiendaten und anschaulichen Videobeispielen aus den USA zeigte er auf, wie schwer derartige Interventionen umzusetzen sind. In einer regen Diskussion im Anschluss ging es um das Ausbildungsniveau von Erziehern.

Sprachentwicklung und Reifung des Gehirns

Besonderen Anklang fand Professorin Angela Friederici aus Leipzig mit neuesten Ergebnissen zum Spracherwerb aus der Sicht der Neurobiologie. Bereits im Alter von vier Monaten haben Säuglinge sprachspezifische Betonungsmuster abgespeichert und bevorzugen die Muster ihrer Muttersprache gegenüber rhythmischen Strukturen anderer Sprachen. Für den Einstieg in die Sprache auf Wort- und Satzebene ist die Sprachmelodie relevant – kindgerechtes Sprechen mit deutlichen Pausen und einer ausgeprägten Betonung hilft dem Kind beim Erkennen sprachlicher Einheiten. Obwohl schon mit zweieinhalb Jahren syntaktische Fehler vom Kind bemerkt werden, kann es erst im Alter von sieben Jahren syntaktisch komplexe Sätze verarbeiten. Neuroanatomische Untersuchungen lassen vermuten, dass sich bis zu diesem Alter eine Faserverbindung im Gehirn erst noch entwickeln muss. Friederici schließt daraus, dass die Sprachentwicklung, die Entwicklung des Gehirns und die Eltern-Kind-Interaktion in einem engen Zusammenhang stehen.



Prof. Angela Friederici

Mehrsprachigkeit möglichst früh fördern

Aus dem Bereich der Grundlagenforschung trug Professor Jürgen Meisel von der Universität Hamburg die aktuellen Erkenntnisse zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit zusammen. Kinder, die von Anfang an mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, können diese Sprachen schon vor dem zweiten Geburtstag differenzieren. Sie entscheiden je nach Situation und Gesprächspartner, welche Sprache sie benutzen. Der gleichzeitige Erwerb mehrerer Sprachen ab Geburt kann als mehrfacher Erstspracherwerb gesehen werden – die grammatische Entwicklung und das grammatische Wissen dieser Kinder entspricht der Entwicklung und der Kompetenz monolingualer Kinder. Aus diesen Gründen geht man davon aus, dass Mehrsprachigkeit in der menschlichen Sprachfähigkeit angelegt ist. Anhand vieler Beispiele konnte Meisel auch zeigen, dass, je älter die Kinder beim Zweitspracherwerb sind, diese Spracherwerbsfähigkeiten nicht bestehen bleiben. Grund dafür scheint die Reifung des Gehirns zu sein. Wenn Kinder ab ungefähr vier Jahren eine neue Sprache lernen, werden andere Gehirnareale aktiviert. Gelegentlich komme es auch zu einer anderen räumlichen Organisation im Gehirn.

Nachlese Fachkongress 2011

Der Verlauf des Spracherwerbs und sein Erfolg hängen also maßgeblich vom Alter des sprachlernenden Menschen ab. Nach Abschluss der sensiblen Spracherwerbsphasen gleicht der kindliche Zweitspracherwerb – bezüglich der Grammatik - dem Spracherwerb im Erwachsenenalter. Professor Meisel schloss den Vortrag mit der Forderung, die Unterstützung von Mehrsprachigkeit müsse möglichst früh greifen.

Sprechen Lernen im Supermarkt

Auch Professorin Roberta Michnick Golinkoff von der University of Delaware betonte den Zusammenhang von frühen Sprachfertigkeiten und den Lesekompetenzen. Die Förderung der Sprache – gerade bei sozial schwachen Familien – soll daher stärker forciert werden, forderte die US-amerikanische Spracherwerbsforscherin. Beispielsweise hören Akademikerkinder beinahe doppelt so viele an sie gerichtete Wörter pro Stunde wie Arbeiterkinder – bei Kindern aus Familien, die Sozialhilfe empfangen, ist der Wert nochmals halbiert.



Prof. Roberta Michnick Golinkoff

Für eine gelungene Sprachförderung trug sie einige Prinzipien zusammen: Kinder lernen am besten das, was sie häufig hören und was für sie von Interesse ist. Besonders effektiv ist die spielerische Interaktion, sowohl zu Hause als auch in Bildungseinrichtungen. In für sie bedeutsamen, alltäglichen Kontexten müssen sie unterschiedliche Beispiele von Wörtern und Sprachstrukturen hören. Die Entwicklung von Wortschatz und Grammatik beeinflusst sich wechselseitig. Ihr Resümee: „Baden Sie die Kinder in reichhaltiger Sprache, die das Leben der Kinder betrifft und sprechen Sie mit ihnen über das, was sie interessiert.“ In der anschließenden Diskussion bemängelte sie das politische Vorgehen in den USA – aus finanziellen Gründen werde dort vieles gekürzt, obwohl die Forschung mit klaren Ergebnissen Bedürfnisse aufzeige.

Der elterliche Einfluss auf Sprach- und Literacykompetenzen

Den Schlussvortrag am ersten Kongresstag zum Thema „Sprachliche Bildung und Literacy in der Familie“ hielt Christa Kieferle vom IFP. Sie machte nochmals deutlich, dass Literalitätsentwicklung im Wechselspiel mit der Sprachentwicklung schon sehr früh im Elternhaus beginne. Interaktive Strategien der Eltern, insbesondere die Qualität des sprachlichen Inputs, stünden in engem Zusammenhang mit der Sprachentwicklung. Die Art, wie die Bezugspersonen in interaktiven Routinen (z.B. beim Essen, bei der Körperpflege) Fragen stellen oder den Wortschatz erweitern, beeinflusse die Sprach- und Literacyentwicklung der Kinder. Die Ergebnisse der Literalitätsstudien „World-Vision-Study“ und „Literacy changes lives“ zeigten, dass der Alltag von Kindern aus armen Familien, die weniger Anregungen bekommen und weniger Förderung erfahren, mit geringer Leseaktivität verbunden ist. Mangelnde Literacy-Kompetenzen haben wiederum weitreichende Folgen: Arbeitslosigkeit, niedrige Löhne und Motivationsmangel können daraus

resultieren. Nach dem Vortrag wurde über kulturelle Unterschiede in der Vermittlung von Sprache und Literalität gesprochen. Die Linguistin Kieferle betonte, dass nicht jede Art der Vermittlung zu jeder Kultur passe. Sie hob aber auch hervor, dass nicht um die jeweilige Nation oder Herkunftskultur, sondern um die Individualität des Kindes ginge.

Aus dem Projekt „Sprachberatung in bayerischen Kindertageseinrichtungen“

Der zweite Tag begann mit den Referentinnen Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer und Dr. Inge Schreyer vom IFP. Sie stellten das Projekt „Sprachberatung in bayerischen Kindertageseinrichtungen“ vor und zeigten erste Ergebnisse auf. Das derzeit größte Projekt am IFP läuft bis Ende des Jahres 2011. Seit Beginn der Laufzeit 2008 wurden bayernweit über 200 Sprachberater und Sprachberaterinnen ausgebildet. Dem Projekt liegt ein fachliches Coaching-Konzept für das pädagogische Personal von Kindertageseinrichtungen zu Grunde. „Sprache und Literacy als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag“ ist das Ziel.

Inhaltlich ist das Projekt breit gefächert. Neben der Gestaltung der Lernumgebung, Bildungsaktivitäten und der Entwicklung einer Gesprächskultur sind beispielsweise auch die mehrsprachige Orientierung und die Vernetzung mit kulturellen Einrichtungen und Bibliotheken zentral. Drei Viertel der Teilnehmer haben durch das Projekt Veränderungen in der Kita wahrgenommen (z.B. verbesserte Lernumgebung, vielfältigeres Angebot zur Sprache), fast die Hälfte der Befragten kann auch Veränderungen innerhalb des Teams wahrnehmen (z.B. mehr fachliches Wissen, besseres Klima, mehr Offenheit). 78% der befragten Fachkräfte würden einer anderen Einrichtung die Teilnahme am Projekt Sprachberatung empfehlen.

Forum 1: Sprachliche Bildung in sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen

Christa Kieferle moderierte Forum 1, in dem es darum ging, wie mit sprachlicher Heterogenität in der frühen Bildung konstruktiv umgegangen werden kann. Welche Voraussetzungen dafür nötig sind, erörterte Professor Ingrid Gogolin von der Universität Hamburg. Sie sieht



Eva Reichert-Garschhammer & Christa Kieferle (v.l.)

Nachlese Fachkongress 2011

Mehrsprachigkeit als Chance und betonte, dass in der Vergangenheit bereits viel an Potential, das in der Mehrsprachigkeit liegt, verschenkt wurde. Beispielsweise mithilfe des von ihr vorgestellten Modellprogramms FÖRMIG sollen solche Versäumnisse in Zukunft vermieden werden.

Im Anschluss daran berichteten Marianna Schepetow-Landau (Sprachberaterin), Maria Berlin-Kohlschreiber (Kita-Leitung) und Hamdiye Cakmak (Projektkoordinatorin) über das Projekt „Stadtteilmütter“ in Augsburg. Eine starke Vernetzung der Stadtteilmütter, der Kita und der Sprachberatung als fachliche Begleitung hatte Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz zum Ziel. Bei allen Beteiligten sollte sich zudem die interkulturelle Kompetenz erhöhen. Es gebe inzwischen eine vergleichsweise große Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund, die infolge des Projekts den Sprung aufs Gymnasium schaffe. Für die Schule gebe es leider noch kein vergleichbares Projekt und es bestehe momentan auch nicht die Aussicht auf Veränderungen, wie die Referentinnen feststellten.

Infolgedessen werde versucht, das Schulsystem zu umgehen und zum Beispiel die Unterstützung der Gemeinden zu nutzen.

Forum 2: Entwicklung einer Gesprächskultur in der Einrichtung

Das Forum 2 wurde von Anna Spindler moderiert. Irene Goltsche, Psychotherapeutin aus Rosenheim, sprach über die Methode Video-Interaktions-Begleitung, die genutzt werden kann, um Interaktionen zu analysieren und auf dieser Basis Interaktionskompetenzen gezielt zu stärken. Die Videoaufnahmen bieten einen Ausgangspunkt dafür, ressourcenorientiert und objektiv gelungene Kommunikation und Interaktion in der Kita hervorzuheben und auszuweiten. Die Qualität der Interaktionen spielt eine besonders große Rolle, weil man weiß, dass Kinder in Interaktionssituationen lernen. Hier erwerben sie beispielsweise sprachliche und soziale Kompetenzen. Im Anschluss wurden Filmausschnitte gezeigt.

Im Praxisbeispiel beschrieben die Erzieherinnen Regina Hennes und Melanie Grull, wie man



in Kindertageseinrichtungen überall und jederzeit eine positive Gesprächskultur aufbauen kann. In der konkreten Gestaltung von Alltagssituationen und Räumen, sowie in der Kleingruppenarbeit, sehen sie Mittel, die Gesprächskultur zu unterstützen. Dabei veranschaulichten sie anhand zahlreicher Bilder von Gesprächssituationen in einer Krippe, wie sie Erfahrungen und Interesse des Kindes als Sprachanregung und für Gespräche nutzen. Aus dem Publikum kam der Hinweis, dass Gesprächskultur umfassend zu sehen sei: Das Kind beobachtet auch Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften sowie zwischen Fachkräften und Eltern. Dies bestätigte eine weitere Teilnehmerin. In ihrer Einrichtung gäbe es Tandemteams: Eine deutsche Erzieherin habe immer eine Kollegin mit Migrationshintergrund, das habe eine positive Wirkung auf Kinder und Eltern.

Forum 3: Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip

Eva Reichert-Garschhammer moderierte das dritte Fachforum, in dem Sprache als durchgängiges Prinzip thematisiert wurde. Dr. Katrin Jampert vom DJI beantwortete die Frage: Wie viel Sprache und Literacy steckt in anderen Bildungsbereichen? Ganzheitliche Bildungspraxis stärkt die Sprach- und Literacykompetenzen der Kinder in der täglichen Interaktion mit Erwachsenen und anderen Kindern im „echten Leben“ mit großer Handlungsrelevanz. Durchgängig durch alle Bildungsbereiche und Themen (Musik, Bewegung, Naturwissenschaften, Medien) wird so auch die sprachliche Entwicklung vorangetrieben; Lernen basiert auf Vernetzung. Bildungsprozesse sollten demnach so gestaltet werden, dass möglichst alle Entwicklungsbereiche des Kindes angesprochen werden und auch Literacyaktivitäten mit einbezogen sind.

Aus der Praxis berichteten Alexandra Großer (Sprachberaterin) und Eveline Däschlein (Kita-Leitung) über die Durchführung eines sogenannten Literacy-Centers im Kindergarten. Es



Anna Spindler (l.) mit Referentinnen aus Forum 2

handelt sich dabei um ein Rollenspiel, das unter einem bestimmten Thema steht, hier die „Gärtnerei“. Das Thema wird erforscht und das Rollenspiel findet unter motivierter Begegnung mit Schrift, orientiert am realen Vorbild statt – in diesem Fall durch die Beschriftung von Waren, das Schreiben von Rechnungen, Quittungen etc. Dokumentiert anhand vieler Bilder demonstrierten die beiden Referentinnen den Erfolg des Projekts. Im Anschluss wurden Fragen zur praktischen Umsetzung gestellt und beantwortet. Es wurde zudem betont, dass sich das Prinzip des Literacy-Centers auch für Kinder mit Migrationshintergrund sehr gut eigne.

Forum 4: Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Lern- und Entwicklungsprozesse

Im Forum 4, moderiert von Dr. Bernhard Nagel, stellte Toni Mayr vom IFP verschiedene Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation vor, die eine systematische Erfassung der sprachlichen Entwicklung ermöglichen. SISMIK und SELDAK als Beobachtungsbögen für Kinder

Nachlese Fachkongress 2011

mit und ohne Migrationshintergrund wurden besprochen. Um deren Einsatz, die Auswertung und die daraus ableitbare Förderung im pädagogischen Alltag ging es im weiteren Verlauf des Vortrags. Es wurde hervorgehoben, dass bestimmte Faktoren, wie konkrete Bildungsziele, ein sicheres Verständnis und der konkrete Bezug zur Arbeit die Umsetzung der Beobachtungsergebnisse für das pädagogische Personal wesentlich erleichtern. Auch die zusätzliche Selbstevaluation für Kindertageseinrichtungen mit dem LISKIT-Bogen war Thema. Die Frage, ob es vorgesehen sei, den LISKIT verbindlich einzusetzen, verneinte Anna-Maria März vom Sozialministerium. Toni Mayr fügte hinzu, das sei bei Selbstevaluationen auch nicht sinnvoll.

Maria Bader (Sprachberaterin) erzählte von der Praxis freier Beobachtung und deren Zusammenspiel mit strukturierten Beobachtungen durch SISMIC und SELMAK in einem Kinderhaus. Im Anschluss wurde darüber gesprochen, dass die Beobachtungsauswertung auch für die

Reflexion der Leistungen der Fachkräfte genutzt werden könne. Zudem wurde beklagt, dass der Bildungs- und Erziehungsplan die Beobachtung und die Dokumentation zu wenig berücksichtige. Es bliebe kaum Zeit, die Ergebnisse aus der Auswertung in pädagogische Pläne zu übertragen und so in die erzieherische Arbeit einfließen zu lassen.

Forum 5: Umgang mit Sprachauffälligkeiten

Das Fachforum 5 des diesjährigen Fachkongresses wurde von Claudia Wirts moderiert. Professor Christian W. Glück von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg stellte zunächst verschiedene Formen von Sprachentwicklungsverzögerungen dar und gab einen Überblick über Risikofaktoren. Dieses Wissen können pädagogische Fachkräfte als Entscheidungshilfe bei der rechtzeitigen Empfehlung von Sprachtherapie nutzen.

Im Anschluss berichteten Anja Beck-Dinzinger (Sprachberaterin) und Susanne Teubner (Kiga-Leitung) aus ihrer Praxis im Kindergarten Penzberg. Videos und Fotos veranschaulichten den dortigen Umgang mit sprachauffälligen Kindern. Sprachhandlungsrituale (wie im Morgenkreis), geschützte Räume (wie bei der Buchbetrachtung in der Einzelförderung) und gezielte Sprachspiele (z.B. KIKUS-Sprachförderung in der Kleingruppe) erweitern die sprachlichen Fähigkeiten und geben Sicherheit. Sie betonten außerdem die Wichtigkeit der Elternarbeit („Eltern als Experten“) und die Netzwerkbildung. Das „Netzwerk Sprache“ umfasst Sprachtherapeuten und Frühförderstellen, sowie das nächstgelegene sozialpädiatrische Zentrum. Durch persönliches Engagement aller am Netzwerk Beteiligten könnten bürokratische Hürden überwunden werden. Ihr abschließender Wunsch war es, „Situationen im Kita-Alltag als Sprech Anlass sensibel, individuell und professionell zu nutzen“.



Referentinnen aus Forum 3

Nachlese Fachkongress 2011

Vor der Mittagspause wurden Fragen aus dem Publikum kenntnisreich beantwortet. Dabei ging es um die Definition des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“. Dieser sei laut Christian Glück dann gegeben, wenn Beeinträchtigungen merklich auf den Bildungsprozess Einfluss nehmen (z.B. beim Lesen- oder Rechnenlernen). Darüber hinaus ging es um Ursachen von und den Umgang mit Mutismus, Aussprachestörungen und Late-Talkern. Es wurde außerdem festgestellt, dass Eltern mittlerweile viel Vertrauen in die Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte setzen – dieser Erfolg wird zum großen Teil auf das Sprachberaterprojekt zurückgeführt.

Den Abschluss des Kongresses bildete eine Podiumsdiskussion, die die Qualität sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen im Blick hatte. Moderiert wurde die Runde aus renommierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von Professor Bernhard Kalicki vom DJI. Professor Lilian Fried von der Universität Dortmund machte deutlich, dass Qualität durch das Ergebnis bestimmt ist: „Wir

müssen fragen: Was kommt beim Kind an? Was funktioniert?“ Die Frage, welche Methode die richtige ist, sei nebensächlich. Wichtig sei eine Professionalisierung, die die Diagnostik und auch die richtigen Förderinstrumente vermittele. Konrad Ehlich, emeritierter Professor der Freien Universität Berlin stellte heraus, dass Sprachentwicklung ein Prozess sei, der sensibel durch qualifizierte Fachkräfte begleitet werden müsse. Tests seien lediglich punktuelle Momentaufnahmen, die nur zum Vergleich geeignet seien. Nicht auf diese solle man fixiert sein, sondern sich auf individuelle Förderung konzentrieren. Sven Nickel von der Freien Universität Berlin lobte den vom IFP entwickelten Beobachtungsbogen SISMIC – dieser sei nicht nur zur Diagnostik, sondern auch zur Förderung geeignet.

Im Anschluss an die lebhafteste Diskussion verabschiedete die Leiterin des IFP, PD Dr. Fabienne Becker-Stoll, die über 400 Teilnehmer nach zwei Tagen, die stark vom Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis geprägt waren. Der nächste Fachkongress findet 2013 statt.



Bei der Podiumsdiskussion mitgewirkt haben (v.l.): Prof. Helga Schneider, Prof. Wolfgang Schneider, Prof. Lilian Fried, Prof. Bernhard Kalicki, Prof. Barbara Gasteiger Klicpera, Prof. Konrad Ehlich und Prof. Sven Nickel

Aus der Arbeit des IFP

Kleine Kinder – großer Anspruch 2010! Ausgewählte Ergebnisse der 2. IFP-Krippenstudie

Dr. Monika Wertfein, Anita Kofler & Kerstin Müller

Die Diskussion um Qualitätsstandards und Mindestanforderungen hat begonnen, doch fehlen bislang noch verlässliche Studien (Thole, 2010). Hier besteht dringender Forschungsbedarf, damit Träger, Einrichtungsleitungen, pädagogische Teams sowie Eltern möglichst eindeutige Merkmale an die Hand bekommen, um gute Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung in den ersten Lebensjahren erkennen zu können. Andererseits bedarf es einer fortlaufenden Bestandsaufnahme, um das bestehende Angebot weiter zu entwickeln und Qualität in Kindertageseinrichtungen und im Sinne aller Kinder auch in Zukunft zu gewährleisten.

Aufbauend auf den Ergebnissen der ersten IFP-Krippenstudie (Wertfein & Spies-Kofler, 2008) hat sich die zweite IFP-Krippenstudie „Kleine Kinder – großer Anspruch 2010“ zum Ziel gesetzt, aus Sicht des Personals und eines zertifizierten Untersucherteams zu beleuchten, was grundsätzlich Qualität in Kinderkrippen ausmacht. Im Mittelpunkt der Studie stehen folgende Fragen:

1. Welche pädagogische Qualität weisen die Kinderkrippengruppen in München auf?
2. Welche Arbeitsbedingungen brauchen pädagogische Fachkräfte, um feinfühlig auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes und der Gruppe eingehen zu können und dabei ihre Ressourcen nicht zu überschreiten?

Wer hat an der Studie teilgenommen? Was wurde untersucht?

In 81 Einrichtungen in München, davon 54 Kinderkrippen und 27 Kinderkrippengruppen in Häusern für Kinder, Kooperationseinrichtungen oder altersgeöffneten Kindergärten wurden schriftliche Befragungen und Hospitationen durchgeführt. Die Abbildung auf der gegenüberliegenden Seite zeigt die Verteilung der proportional geschichteten, repräsentativen Zufallsstichprobe von 81 Einrichtungen in München nach Trägerschaft und Einrichtungsform. Die Erhebungen fanden im Zeitraum von Oktober 2009 bis Februar 2010 statt. An der

schriftlichen Befragung haben sich 107 Erzieherinnen und 58 Einrichtungsleitungen beteiligt. Die Leitungen und pro Einrichtung ein bis zwei pädagogische Fachkräfte wurden um ihre Einschätzung der strukturellen Rahmenbedingungen, ihrer Arbeitszufriedenheit und der Zusammenarbeit im Team gebeten. Zusätzlich wurde die pädagogische Qualität in 111 Kinderkrippengruppen, davon maximal in zwei Gruppen pro Einrichtung, eingeschätzt. Eingesetzt wurde hierzu die Krippen-Skala (KRIPS-R) (Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht, Wellner, 2006), ein forschungsbasiertes Beobachtungsinstrument zur Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kinderkrippen, das von geschulten Untersuchern in Zweiertteams durchgeführt wird (ca. dreistündige Hospitation in der Einrichtung und mündliche Nachbefragung der Gruppenleitung).

Ziel der Qualitätserfassung mit der KRIPS-R war es, unabhängig von pädagogischen Konzepten ein möglichst breites Spektrum der pädagogischen Prozessqualität in den Kinderkrippengruppen zu erfassen und den Blick nicht nur darauf zu richten, welche Rahmenbedingungen (Personal, Ausstattung, Tagesablauf, fachliche Unterstützung...) vorhanden sind, sondern auch, ob diese – auch im Vergleich zu anderen Einrichtungen – optimal genutzt werden (können).

IFP-Krippenstudie

Die KRIPS-R umfasst 41 Beobachtungsmerkmale, die in folgende Unterbereiche eingeordnet sind:

1. Platz und Ausstattung
2. Betreuung und Pflege der Kinder
3. Zuhören und Sprechen
4. Aktivitäten
5. Interaktionen
6. Strukturierung der pädagogischen Arbeit
7. Eltern und Erzieherinnen und
8. Zusätzliche Merkmale (Eingewöhnung und Einbezug der familialen Lebenswelt)

Die Qualitätserfassung mit der Krippenskala ermöglicht es einerseits, anhand eines Gesamt-Mittelwertes die Qualität der Einrichtung grob einzustufen und mit anderen Einrichtungen zu vergleichen. Andererseits können die dokumentierten Einschätzungen genutzt werden, um die pädagogischen Fachkräfte detailliert darüber zu informieren, was zur pädagogischen Qualität beiträgt und wo eher Hindernisse bzw. Entwicklungspotentiale vorliegen. Dies erfolgte etwa ein Jahr nach den Hospitationen – es wurden auf Wunsch der Erzieherinnen insgesamt 90 schriftliche Rückmeldungen erstellt und in der Regel in einem ausführlichen Rückmeldegespräch mit der beobachteten Fachkraft besprochen.

Zur pädagogischen Qualität der untersuchten Krippengruppen

Betrachtet man die Gesamtmittelwerte der untersuchten Einrichtungen, wird deutlich, dass sich 67 (82.7%) und somit der Großteil der 81 teilnehmenden Einrichtungen in München in der Zone mittlerer Qualität befinden, 2 (2.5 %) Einrichtungen sind der Zone guter bis sehr guter Qualität zuzuordnen und in 12 (7.4%) Einrichtungen wurde mittels der Außenevaluation unzureichende Qualität vorgefunden.

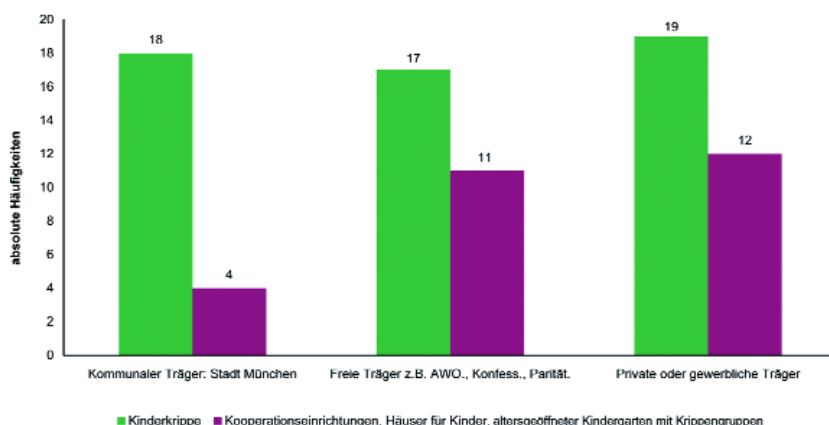
Zieht man ähnliche Studien bzw. Qualitätserhebungen mit der Krippenskala in Deutschland hinzu, sind die Münchner Werte vorwiegend im Bereich der mittleren Qualität durchaus mit diesen vergleichbar (vgl. Braun, 2003; Gralla-Hoffmann et al., 2010).

Da es sich bei der KRIPS-R um ein Instrument zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen handelt, das sowohl pädagogisches Handeln als auch den Einsatz bestehender Ressourcen und Materialien berücksichtigt, kann eine Interpretation der KRIPS-R-Ergebnisse am besten vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmenbedingungen in den einzelnen Einrichtungen bzw. Gruppen erfolgen. Dies ist im Rahmen von individuellen Feedbackgesprächen möglich und sinnvoll (siehe unten).

Welche Stärken und Schwächen lassen sich ablesen, wenn man die einzelnen Subbereiche der Krippenskala in den Blick nimmt?

Die 111 untersuchten Krippengruppen in München zeigen in folgenden Bereichen qualitative Stärken (7-stufige Skala von 1=unzureichende Qualität bis 7=ausgezeichnete Qualität):

Verteilung nach Trägerschaft und Einrichtungsform (n=81)

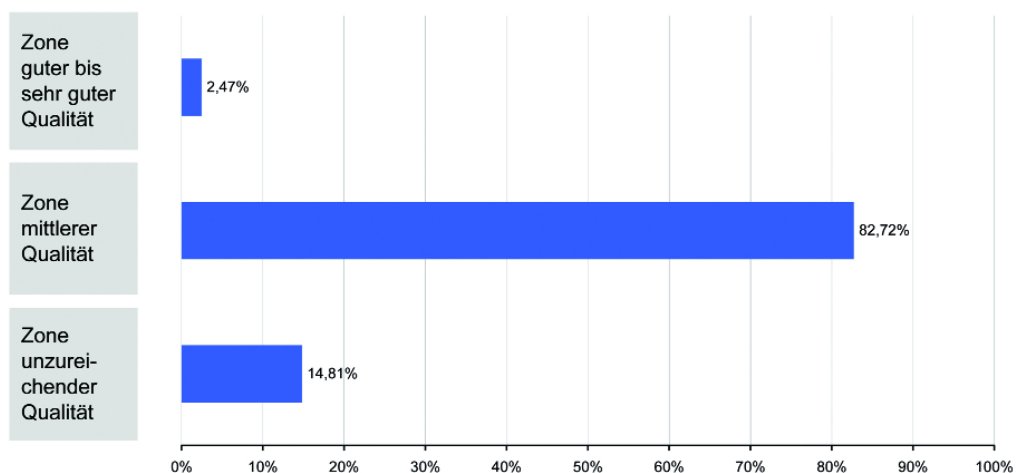


Aus der Arbeit des IFP

- **Eltern und Erzieherinnen** (Mittelwert = 4.87): Hierbei sind die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Berücksichtigung der persönlichen und fachlichen Bedürfnisse der Fachkräfte, die Interaktion und Kooperation im Team, die Kontinuität des Personals sowie die Fortbildungsmöglichkeiten entscheidend.
- **Interaktionen** (Mittelwert = 4.35): Dieser Bereich umfasst die Beaufsichtigung und Begleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten als auch die Interaktionen zwischen den Erzieherinnen und den Kindern. Da die Interaktionen in der Kita alle Aktivitäten prägen, werden sie im Rahmen der Krippenskala nicht nur im Subbereich Interaktionen berücksichtigt.
- **Eingewöhnung und Einbezug der familialen Lebenswelt** (Mittelwert = 4.34): Entscheidend hierbei war die bindungstheoretisch fundierte Durchführung der Eingewöhnung nach den Standards des INFANS-Modells (auch Berliner Modell genannt) und die Kenntnis sowie Berücksichtigung des familiären Umfelds der Kinder im Kita-Alltag.
- **Zuhören und Sprechen** (Mittelwert = 4.17): Hierzu zählen die Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen und Sprachgebrauch sowie das Angebot von Büchern.
- **Platz und Ausstattung** (Mittelwert = 4.13): Dieser Bereich umfasst u.a. Umfang und Gestaltung des Innenraums, Mobiliar und Ausstattung für Pflege, Spiel und Entspannung.

Unzureichende Qualität zeigt sich für die untersuchten Münchner Kinderkrippen durchweg im Bereich *Betreuung und Pflege* der Kinder. Mit einem Mittelwert von 2.04 liegt dieser Bereich deutlich unter den anderen Subbereichen der KRIPS-R. Die Münchner Ergebnisse weichen dabei kaum von den Ergebnissen im deutschlandweiten und internationalen Vergleich ab (vgl. Braun, 2003; Gralla-Hoffmann et al., 2010; Rentzou & Sakellariou, 2011; Barros & Aguiar, 2010). Inhaltlich zielt der Bereich *Betreuung und Pflege* auf die Gestaltung von Begrüßung/ Verabschiedung, Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten, Ruhe- und Schlafzeiten sowie

Pädagogische Prozessqualität in Münchner Einrichtungen für Kinder von 0-3 Jahren (kategorial 3-stufig)



Körperpflege (Wickeln/Toilette; Gesundheitsvorsorge) und Sicherheit ab und damit auf zentrale Aspekte des körperlichen Wohlbefindens der Kinder. Andererseits handelt es sich hierbei um sogenannte Tagesroutinen, die im Kitaalltag schnell zu Stress-Situationen werden, wenn notwendige personelle, zeitliche oder räumliche Ressourcen fehlen, knapp sind oder ungenutzt bleiben.

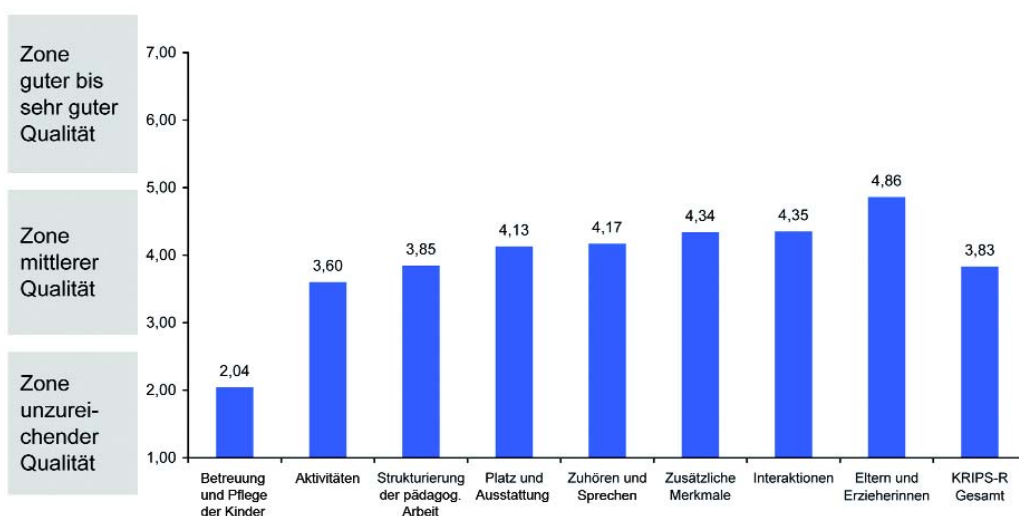
Da es sich bei den Tagesroutinen ebenfalls um wichtige Bildungsanlässe und beziehungsrelevante Situationen handelt, sollte die Qualität in diesen Bereichen detaillierter in den Blick genommen werden. Schließlich können Kinder in diesen „Schlüsselsituationen“ (vgl. Ferber, 2011) wichtige Erfahrungen sammeln, indem sie z. B. beim Tischdecken wichtige Alltagsfertigkeiten, wie das Erfassen von Mengen entwickeln, beim gemeinsamen Mittagessen ihr Lieblingsgericht entdecken, beim Wickeln ihren Körper besser kennenlernen oder nach dem Toilettengang an das Händewaschen mit Wasser und Seife

herangeführt werden. Darüber hinaus geben die Pflegesituationen Fachkraft und Kind immer wieder Gelegenheit, sich auch außerhalb der Gruppe näher zu kommen und vertrauter miteinander zu werden. Dies erfordert klare Absprachen im pädagogischen Team, die Zeit und Raum für solche kleinen, entspannten und pädagogisch wertvollen Zweierzeiten schaffen. Sie sind für die sensitiven Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind notwendig und stellen daher ein grundlegendes Qualitätskriterium für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren dar.

Welche Schlüsse lassen sich aus den Rückmeldegesprächen ziehen?

Das Angebot, die Beobachtungsergebnisse individuell rückzumelden, stieß bei der Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte auf positive Resonanz: 104 (93,7%) Fachkräfte ließen sich bereits zum Hospitationstermin für ein persönliches Feedback vom Untersucherteam vormerken. Mit der Durchführung der persönlichen

Pädagogische Prozessqualität in Münchner Einrichtungen für Kinder von 0-3 Jahren Bereichswerte (N=81)



Aus der Arbeit des IFP

Rückmeldegespräche war es dem Forschungsteam nicht nur möglich, die Beobachtungsergebnisse ausführlich zu erläutern. Vielmehr konnten weiterführende Informationen und Erfahrungen gesammelt werden, die Aufschluss darüber geben,

- dass allein die Durchführung einer Qualitätsstudie bereits dazu beitragen kann, dass Veränderungen im Sinne der Qualitätsentwicklung angestoßen werden. Eine häufige Rückmeldung der pädagogischen Fachkräfte war, dass die Nachbefragung zu einzelnen Qualitätsaspekten bereits zur Selbstreflexion bzw. Reflexion im Team und Veränderungsmaßnahmen angeregt hatte,
- dass ein Personalwechsel in einigen pädagogischen Teams auch als Entlastung erlebt werden kann, vor allem dann, wenn sich Mitarbeiterinnen nicht wohl oder unzureichend unterstützt gefühlt hatten. Für einen Großteil der Fachkräfte, die wir nicht mehr in ihrer ehemaligen Einrichtung antrafen und dennoch kontaktieren konnten, war der selbst gewählte Teamwechsel eine wichtige Chance für ihren beruflichen Werdegang,
- dass die Rückmeldegespräche von den Fachkräften als sehr unterstützend wahrgenommen wurden. Ein Teil der Fachkräfte brachte im Gespräch zum Ausdruck, dass sie zu wenig Gelegenheit haben, sich über qualitative Aspekte ihrer Arbeit Gedanken zu machen und einen Austausch im Team oder mit der Leitung vermissen.

Hinweis auf den Ergebnisbericht

Die ausführliche Darstellung der Studienergebnisse wird im Rahmen der IFP-Berichtsreihe erscheinen und Anfang 2012 als Download auf der Homepage www.ifp.bayern.de vorliegen. Außerdem sind wissenschaftliche Veröffentlichungen zu ausgewählten Studienergebnissen u. a. in der Zeitschrift „Frühe Bildung“ in Vorbereitung.

Quellen:

- Barros, S. & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 527-535.
- Braun, U. (2003). Eine Premiere in der Frühpädagogik! Qualitätsfeststellung in Göttinger Kindertagesstätten und „Evaluation der Evaluation“. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1121.html> [8.11.2010].
- Ferber, S. (2011). Strukturierung des Krippenalltags. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (S. 96-112). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gralla-Hoffmann, K., Antunes, F. M. & Stoewer, D. (2010). Qualifizierung von langzeitarbeitslosen Männern zu Erziehern im Land Brandenburg. Evaluation ihrer pädagogischen Praxis im Berufsfeld. Verfügbar unter: http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/CB_Bericht20100422_korr.pdf [8.11.2010].
- Müller, K. (2011). Teamqualität in Kinderkrippen und ihre Bedeutung für die Interaktionsprozesse. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Augsburg.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2011). The quality of early childhood educators: Children's interaction in Greek child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 38, 367-376.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), 206-222.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2006). *Krippen-Skala*. Revidierte Fassung (KRIPS-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Wertfein, M. & Kofler, A. (2011). *Kleine Kinder – großer Anspruch! Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Wertfein, M. & Spies-Kofler, A. (2008). *Kleine Kinder – großer Anspruch! Studie zur Implementation des BayBEP und zur Qualitätssicherung in Kinderkrippen*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Fachtagungen des IFP – Programm 2012

Sie können sich ab 1. Januar 2012 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 18 bis Nationalmuseum. Eine begrenzte Anzahl von Parkplätzen befindet sich hinter dem Haus der Kunst, Prinzregentenstr. 1.



22. März 2012 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Theater spielen in der Kita

Es werden Umsetzungsideen zum Theater-spielen für und mit Kindern vorgestellt und das sprach- und persönlichkeitsbildende Potenzial sowie Grenzen des Theaterspiels mit Kindern im Krippen- und Kindergartenalter diskutiert.

Zielgruppe: Pädagogische Fachkräfte

Referentinnen: Christa Kieferle, Claudia Wirts

Teilnehmerzahl: 25 Personen

24. April 2012 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Ein Workshop zur Handreichung

Ende 2010 wurde die Handreichung fertiggestellt und an alle Kindertageseinrichtungen in Bayern versendet. Wir möchten diese Handreichung im Workshop vorstellen, Ihre Fragen dazu aufgreifen und einige Themen vor dem Hintergrund Ihrer Praxiserfahrungen gezielt vertiefen: Was bedeutet zum Beispiel die Philosophie des BayBEP für die Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren? Wie entwickeln sich die Kompetenzen der Kinder in dieser Zeit

und wie kann man darauf entwicklungsangemessen eingehen? In diesem Workshop wollen wir einen bewussten Blick auf die Meilensteine der Entwicklung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren werfen, um ihre individuellen Bedürfnisse und Interessen, aber auch ihre Sicht der Welt besser verstehen zu können. Außerdem werden wichtige Schlüsselprozesse für eine hohe Bildungsqualität in den Blick genommen. Wie gelingt eine gute Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern junger Kinder und wie kann der Übergang in eine Kindertageseinrichtung oder in die Tagespflege bestmöglich gestaltet werden?

Wir freuen uns, wenn Sie Ihr Exemplar der Handreichung mitbringen. Sie können sich die Handreichung natürlich auch im Internet unter: <http://www.verwaltung.bayern.de> herunterladen.

Bezug zum BEP: Handreichung „Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten Lebensjahren“

Zielgruppen: Leitungen und Fachberatungen

Referentinnen: Eva Reichert-Garschhammer, Anna Spindler, Dr. Dagmar Berwanger

Teilnehmerzahl: 40 Personen

Fachtagungen 2012

26. April 2012 – 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 Teilnehmer/innen 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: Leitungen, pädagogische Fachkräfte, Fachberatung, Lehrkräfte in Aus-, Fort- und Weiterbildung

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

Teilnehmerzahl: 25 Personen

12. Juni 2012 – 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

5. Juli 2012 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Teammanagement – Das Miteinander stärken

Ein gutes Team ist eine zentrale Voraussetzung für die Qualität in Kindertageseinrichtungen. Für das Funktionieren eines pädagogischen Teams spielen die Leitungskräfte eine entscheidende Rolle, aber auch jede einzelne Fachkraft kann und muss ihren Beitrag leisten. Wie wird man ein Team? Wie bleibt man ein gutes Team? Wie bleibt man im Gespräch? Und wie kann man voneinander lernen? Dies sind zentrale Fragen des Teammanagements und der Personal- und Organisationsentwicklung.

Die Fachtagung bietet die Gelegenheit, sich mit folgenden Themen auseinanderzusetzen:

- Das Team als Ressource – für die Einzelne, die pädagogische Arbeit und die Vernetzung mit anderen
 - Das Team als Prozess – fortlaufende Reflexion und Umgang mit Veränderungen
 - Das Team als Gemeinschaft – Einzelpotentiale und Wir-Gefühl
 - Das Team als Entwicklung – Persönlichkeit, pädagogische Qualität, Einrichtungskultur
- Die Themen werden im Austausch zwischen den Teilnehmer/innen erarbeitet und durch fachliche Impulse und Möglichkeiten zur Reflexion ergänzt.

Bezug zum BEP: Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität (Kap. 8)

Zielgruppen: Leitungen, Fachberatung, Lehrkräfte in Aus-, Fort- und Weiterbildung

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

Teilnehmerzahl: 25 Personen

11. Juli 2012 – 10.00 bis 16.00 Uhr

**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

17. Juli 2012 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Beobachtungsbögen Sismik/Seldak

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Fachtages erwerben die Fähigkeit, die Beobachtungsbögen Sismik und Seldak im Alltag professionell anzuwenden. Sie lernen Hintergrund und Konzeption der beiden Bögen kennen. Sie erfahren, worauf bei der Durchführung mit einzelnen Kindern geachtet werden muss und wie die Gesamtauswertung funktioniert. Des Weiteren geht es um die Frage, wie pädagogische Fachkräfte entsprechend der Beobachtungsergebnisse Kinder bei der sprachlichen Bildung unterstützen können.

Bezug zum BEP: Sprache und Literacy (Kap.7.3), Beobachtung von Lern- und Entwicklungsprozessen (Kap. 8.4.1)

Zielgruppen: Pädagogische Fachkräfte, Leitungen, Ausbildung

Referentin: Christa Kieferle

Teilnehmerzahl: 25 Personen

19. Juli 2012 – 10.00 bis 16.00 Uhr

**Entwicklungsbeobachtung und
-dokumentation mit KOMPIK**

Der Erfassung und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen kommt in der Kita eine zentrale Bedeutung zu. Beobachtungsbögen bilden eine wichtige Grundlage für eine individualisierte, auf das einzelne Kind abgestimmte pädagogische Planung und können dazu beitragen, pädagogische Erfolge sichtbar zu machen und die Qualität von Angeboten zu sichern. Mit KOMPIK (Kompetenzen und Interessen von Kindern) liegt erstmals ein speziell für den Kita-Bereich entwickelter Einschätzungsbogen für den Altersbereich zwischen 3,5 und 6 Jahren vor, der einerseits die wesentlichen Bildungsbereiche des BEP abbildet, und andererseits wissenschaftlichen Standards gerecht wird (s. Beitrag S. 48).

Im Rahmen der Veranstaltung werden sowohl die Online- als auch die Papierversion von KOMPIK vorgestellt und die Teilnehmenden haben die Gelegenheit, sich mit dem Bogen vertraut zu machen. Dabei wird auf die verschiedenen Auswertungs- und Darstellungsmöglichkeiten der Beobachtungsergebnisse eingegangen und es werden Hinweise zur Interpretation gegeben. Einen Schwerpunkt stellt die praktische Umsetzung von Beobachtungsergebnissen dar. Es wird erarbeitet, wie KOMPIK-Ergebnisse praktisch genutzt werden können, z. B. für die pädagogische Planung, für Elterngespräche, für den Austausch mit Kolleginnen oder für die Zusammenarbeit mit Schulen und Fachdiensten oder für die Weiterentwicklung von Angeboten.

Bezug zum BEP: Beobachtung von Lern- und Entwicklungsprozessen (8.4.1)

Zielgruppen: Pädagogische Fachkräfte, Leitungen, Fachberatung

Referenten: Toni Mayr, Martin Krause, Kerstin Müller, Eva Wimmer

Teilnehmerzahl: 25 Personen

Fachtagungen 2012

9. Oktober 2012 – 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, Ausbildungs- und Kooperationsbeauftragte, Elternvertretungen

Referent: Wilfried Griebel

Teilnehmerzahl: 35 Personen

11. Oktober 2012 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Bildungspartnerschaft mit Eltern mit Migrationshintergrund

Die Familie leistet entscheidende Voraussetzungen für den Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen der Kinder. Hierbei spielt die Zusammenarbeit von Eltern und Bildungsinstitutionen eine Schlüsselrolle. Häufig sind es „Verständnisprobleme“, die die Kommunikation und die Zusammenarbeit zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Bildungseinrichtungen erschweren. Welche Möglichkeiten kann die Kindertageseinrichtung bieten? Wie kann sie Eltern in die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung des Kindes einbinden?

Wir setzen uns mit folgenden Themenbereichen auseinander und erarbeiten praktische Lösungen:

- Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses unterschiedlicher kultureller Orientierungen
- Interkulturelle Kompetenz
- Unterstützung der Kommunikation mit Eltern mit Zuwanderungsgeschichte

Bezug zum BEP: Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt (Kap. 6.2.3), Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern (8.3.1)

Zielgruppen: Fachkräfte, Fachberatung

Referentin: Christa Kieferle

Teilnehmerzahl: 25 Personen

17. Oktober 2012 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Von der Integration zur Inklusion

„Jedes Kind ist besonders“ – „Alle Kinder sind willkommen“ – „Echte Teilhabe ist mehr als nur Dabeisein“ – Inklusion ist in aller Munde, doch was bedeutet sie konkret für die Kinder und ihre Eltern, für die Fachkraft und ihr Team, für die Zusammenarbeit mit Fachdiensten und die Gestaltung des Alltags in der Kindertageseinrichtung? Wie kann es gemäß dem BayBEP gelingen, allen Kindern gerecht zu werden und den Unterschieden in Alter, Geschlecht, Herkunft und Entwicklungstempo aufmerksam und wertschätzend zu begegnen? Wo und wie muss die Vielfalt pädagogisch berücksichtigt werden, um allen Kindern faire, gleiche und gemeinsame Lern- und Entwicklungschancen zu bieten?

Ziel der Fachtagung ist es, diesen Fragen nachzugehen, fachliche Impulse zu setzen und einen lebendigen Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmenden anzuregen.

Bezug zum BEP: Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt (Kap. 2.8 und 6.2)

Zielgruppen: Pädagogische Fachkräfte, Leitungen, Fachberatung, Lehrkräfte in Aus-, Fort- und Weiterbildung

Referentin: Dr. Monika Wertfein

Teilnehmerzahl: 30 Personen

18. Oktober 2012 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Kontinuierliche Bildungsprozesse in Kindergarten und Grundschule – Wie anschlussfähig sind unsere Bildungsthemen?

Derzeit werden „Gemeinsame Leitlinien für die Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Schulen“ in Bayern erarbeitet. Ziel dieser Leitlinien ist es, eine bessere Kooperation und Abstimmung von Kindertageseinrichtungen und Schulen zu erreichen und damit mehr Kontinuität in den kindlichen Bildungsbiografien herzustellen.

Wenn pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte eng kooperieren und anhand von konkreten Bildungsbereichen erarbeiten, wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden, ist eine wichtige Voraussetzung für dieses Ziel geschaffen. In diesem Workshop erproben, diskutieren und reflektieren wir kritisch an Beispielen aus den Bildungsbereichen Naturwissenschaften und Mathematik mögliche, praxisorientierte Konzepte. Wichtige Hintergrundinformationen liefern uns zum einen Erfahrungen bei der Umsetzung des hessische Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren, der nunmehr seit 2008 die vorschulische und schulische Bildung eng miteinander verzahnt. Darüber hinaus wird die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ ihre Erfahrungen mit einbringen: die Stiftung hat das Ziel, die alltägliche Begegnung mit Naturwissenschaften, Mathematik und Technik dauerhaft und nachhaltig in allen Kitas und Grundschulen in Deutschland zu verankern.

Bezug zum BEP: Weiterentwicklung des BEP

Zielgruppen: Pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte

Tagungsleitung: Anna Spindler & Dagmar Winterhalter-Salvatore

Referenten: Mitarbeiter des IFP, Projekt Hessen, Stiftung Haus der kleinen Forscher

Teilnehmerzahl: 40 Personen

24. Oktober 2012 – 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 Angebot konzentriert sich auf die Strukturierung von Elterngesprächen und planbare Strategien der Gesprächsführung. Es werden Elemente eines Fachgespräches 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, Fachberatung, Lehrkräfte an Fachakademien

Referentin: Dr. Beatrix Broda-Kaschube

Teilnehmerzahl: 20 Personen

6. November 2012 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Kooperation zwischen Kindergarten, Hort und Grundschule bzw. Ganztagschule

- Kindergartenkinder werden Schulkinder, manche auch 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

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, Ausbildungs- und Kooperationsbeauftragte, Elternvertretungen

Referent: Wilfried Griebel

Teilnehmerzahl: 30 Personen

Aus der Arbeit des IFP

KOMPIK (Kompetenzen und Interessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen) – ein neues Beobachtungsverfahren für Kindertageseinrichtungen

Toni Mayr & Martin Krause

Schon seit einiger Zeit ist Beobachtung ein Thema, das Kitas – Fachkräfte, Einrichtungsträger und Eltern – „umtreibt“. Verantwortlich dafür sind vor allem die Bildungspläne, die in der einen oder anderen Form alle eine Entwicklungsbeobachtung für jedes Kind nahe legen. Deswegen geht es heute – im Unterschied zu früher – nicht mehr so sehr um das „ob“ von Beobachtung, sondern vor allem um das „wie“, d.h. um die Frage: Mit welchen Methoden und Instrumenten, sollen Entwicklung und Lernen von Kindern erfasst werden?

Es gibt zurzeit in deutschen Kindertageseinrichtungen recht unterschiedliche, z. T. auch gegensätzliche Vorstellungen, wie Entwicklung und Bildung von Kindern erfasst und dokumentiert werden sollen. Eine Ursache für diese Unterschiedlichkeit liegt darin, dass der Elementarbereich von der Forderung „Beobachtung für jedes Kind“ mehr oder weniger überrollt wurde. War es lange üblich, Kinder nur fallweise oder anlassbezogen, z. B. bei Auffälligkeiten oder vor dem Schuleintritt, zu beobachten, so kamen Einrichtungen, Träger und Verbände, aber auch die Fachverlage, nun in Zugzwang, schnell Beobachtungsverfahren vorzulegen. Gut ausgearbeitete und erprobte Instrumente gab es bei Einführung der Bildungspläne kaum. Erst nach und nach wurden dann Instrumente systematischer entwickelt – oft nachdem Einrichtungen schon selbst eigene Verfahren erarbeitet und in ihre Praxis eingeführt hatten.

Für eine übergreifende fachliche oder gar wissenschaftliche Reflexion und Diskussion der einzelnen Beobachtungsansätze blieb wenig Zeit und Raum. Zudem gab es von Beginn an auch in der Wissenschaft gegensätzliche Positionen, welche Art von Entwicklungserfassung in Kindertageseinrichtungen angemessen sei

(z. B. Strätz, 2007; Tietze, 2006). Diskussionspunkte waren bzw. sind z. B., ob freie oder strukturierte Beobachtungen „besser“ sind oder ob man nur auf Kompetenzen und/oder auch auf Defizite von Kindern schauen sollte. In diesen Punkten bestehen weiterhin inhaltliche Differenzen, aber auch viele Unklarheiten und Missverständnisse. In der Folge steht heute eine Vielfalt unterschiedlichster Beobachtungskonzepte mehr oder weniger unverbunden nebeneinander. Was bislang fehlt, ist ein „entwicklungsbegleitendes“ Verfahren, das einen tragfähigen Überblick gibt über Entwicklung und Lernen von Kindern in verschiedenen Entwicklungs- und Lernfeldern und einen klaren Bezug zu den Bildungsplänen für den Elementarbereich hat. Diese Lücke wird mit KOMPIK (Mayr, Bauer und Krause, 2011) geschlossen.

Worum geht es bei KOMPIK?

KOMPIK ist ein Verfahren für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und wurde in Kooperation von der Bertelsmann Stiftung und dem Staatsinstitut für Frühpädagogik entwickelt. Er eignet sich für die Beobachtung von Kindern im Alter zwischen 3,5 und 6 Jahren.

Beobachtungsverfahren KOMPIK

Entwicklungsbegleitung

KOMPIK ist als „entwicklungsbegleitendes“ Verfahren konzipiert. D.h. der Bogen soll es zwar auch ermöglichen, „Problemkinder“ frühzeitig zu erkennen, Hauptzielsetzung ist aber ein breiter Einblick in Entwicklung und Lernen von Kindern – als Grundlage für pädagogisches Handeln. Beobachtung mit KOMPIK

- soll es erleichtern, die Perspektive des einzelnen Kindes, sein Verhalten und Erleben besser zu verstehen;
- soll Einblick geben in Verlauf und Ergebnis von Entwicklungs- und Lernprozessen;
- soll eine systematische Reflexion der Wirkungen pädagogischer Angebote ermöglichen;
- soll Grundlage sein für regelmäßige Entwicklungsgespräche mit Eltern;
- soll den fachlichen Austausch und die kollegiale Zusammenarbeit in der Einrichtung unterstützen;
- soll eine Hilfe sein für den Austausch und die Kooperation mit Fachdiensten und Schulen;
- soll helfen, Qualität und Professionalität pädagogischer Arbeit nach außen darzustellen und sichtbar machen.

Die wichtigste Ebene der Nutzung ist die Abstimmung pädagogischer Angebote und pädagogischen Handelns auf die Situation des einzelnen Kindes. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen: Je besser pädagogische Angebote auf das Kompetenzniveau und auf die Interessen der Kinder abgestimmt sind, desto größer ist ihre Wirkung. Damit ist auch klar: KOMPIK zielt nicht ab auf einmaliges Erfassen des Entwicklungsstandes, sondern auf kontinuierliche, begleitende Erfassung von Entwicklungsprozessen über die gesamte Zeit hinweg, die Kinder in der Einrichtung verbringen.

Beobachtung für jedes Kind

All dies bezieht sich nicht nur auf „Problemkinder“, sondern auf alle Kinder. KOMPIK soll auch „durchschnittliche“ und „positive“ Entwicklungen sichtbar machen; denn auch diese

Kinder haben Anspruch auf angemessene Anregungen und optimale Entfaltung. Tatsächlich verlaufen Entwicklungsprozesse oft sehr individuell und der Stand eines Kindes kann in einzelnen Entwicklungsfeldern unterschiedlich sein: Es ist vielleicht im sprachlichen Bereich gut entwickelt, tut sich aber gleichzeitig schwer, Freunde zu gewinnen oder mit anderen zu kooperieren. Gleichzeitig gibt es große Unterschiede zwischen den Kindern – auch innerhalb einer Altersgruppe. Pädagogische Fachkräfte brauchen deshalb einen differenzierten Einblick, um pädagogische Angebote auf die Situation der einzelnen Kinder abzustimmen. Dies bedeutet nicht, dass Kinder nur einzeln gefördert werden sollen, sondern dass Fachkräfte ihre Einblicke in Kompetenzen und Interessen der Kinder auch nutzen für die Arbeit mit Kleingruppen oder für die Gestaltung von Lernecken, aber auch für die pädagogische Planung und das pädagogische Konzept der Einrichtung insgesamt (Viernickel, 2009, S. 37).

Bezug zu Bildungsplänen

Ein zentraler Punkt bei KOMPIK ist der inhaltliche Bezug zu den Bildungsplänen für den Elementarbereich. Diese benennen Themenfelder und Ziele früher Bildung. Zwar gibt es Unterschiede zwischen den Plänen der Bundesländer, aber auch so etwas wie einen gemeinsamen Kern. Auf diesen gemeinsamen Kern fokussiert der Bogen; er soll in möglichst allen Typen von Kindertageseinrichtungen und in allen Bundesländern einsetzbar sein. KOMPIK berücksichtigt neben den Bildungsplänen aber auch aktuelle Forschungsergebnisse aus Entwicklungspsychologie und Frühpädagogik.

Strukturierte Beobachtung

Methodisch arbeitet KOMPIK mit Einschätzungen – auf der Basis einer sorgfältigen Beobachtung der Kinder. Strukturierte Beobachtungsverfahren lassen dem Beobachter zwar weniger Freiraum, sie haben aber auch spezifische Stärken (vgl. z. B. Mayr, 2003):

Aus der Arbeit des IFP

- Sie abstrahieren von manchen Details; es wird damit leichter, sich einen Überblick zu verschaffen.
- Sie sind in der Durchführung weniger aufwändig und einfacher in der Auswertung.
- Sie erleichtern es, Beobachtungen zu vergleichen, z. B.: Wie ist der Stand eines Kindes im Herbst, wie im Sommer?
- Sie lenken die Beobachtung auf besonders relevante Ausschnitte und fördern so die Fachlichkeit von Beobachtungen.
- Sie führen eine gemeinsame Sprache in das Einrichtungsteam ein und erleichtern den Austausch über Kinder.
- Sie ermöglichen die Aufteilung von Beobachtungsaufgaben (z. B. bei Gruppenöffnung).

All dies bedeutet jedoch nicht, dass nur strukturierte Beobachtungen „richtig“ sind und eine Entwicklungsdokumentation ausschließlich aus strukturierten Beobachtungen bestehen sollte. Auch freie Beobachtungen und Portfolios haben ihre spezifischen Stärken, die genutzt werden sollten. Erst in der Zusammenschau der drei Ebenen – strukturierte Beobachtung, freie Beobachtung und Portfolio – ergibt sich ein tragfähiges Bild von Entwicklung und Lernen (Mayr, 2005). In diesem Sinn ist KOMPIK gut kombinierbar, z. B. mit Lerngeschichten oder einem Portfolioansatz.

Wissenschaftlich begründet

Zentral für die Konzeption von KOMPIK ist, dass das Verfahren wissenschaftlichen Qualitätskriterien für Beobachtungsverfahren genügt. Es soll einerseits dem aktuellen Stand entwicklungspsychologischer und frühpädagogischer Forschung entsprechen und andererseits den empirischen Qualitätskriterien „Objektivität“, „Zuverlässigkeit“ und „Gültigkeit“ genügen (Fröhlich-Gildhoff, 2009). Die Frage der wissenschaftlichen Absicherung ist deswegen so wichtig, weil Fachkräfte mit der systematischen Beobachtung jedes Kindes auch eine große

Verantwortung gegenüber Eltern und Kindern übernehmen, dass die Ergebnisse ihrer Beobachtungen auch tragfähig sind.

Praxistauglich

Maßgeblich für die „Praxistauglichkeit“ von KOMPIK ist u. a., dass die meisten Beobachtungen im Rahmen eines normalen Kindergartenalltags gemacht werden können, ohne „Zusatzaufgaben“. Zudem nützt das Verfahren alle technischen Möglichkeiten: KOMPIK kann PC-gestützt bearbeitet und ausgewertet werden.

Entwicklung des Bogens

Die Entwicklung eines Beobachtungsverfahrens, das den oben genannten Kriterien genügt, ist ein aufwändiges Unternehmen. Rahmen für die Entwicklung von KOMPIK war das Projekt KECK (Kommunale Entwicklung – Chancen für Kinder) der Bertelsmann Stiftung. Die Ausarbeitung von KOMPIK dauerte mehr als 2 Jahre. In der ersten Phase wurde in engem Kontakt mit Piloteinrichtungen eine Erprobungsversion entwickelt. Diese wurde dann von maßgeblichen wissenschaftlichen Experten begutachtet. Dazu gehörten Prof. Heiner Gembris, Prof. Klaus Ove Kahrmann, Prof. Hartmut Kasten, Prof. Jutta Kienbaum, Dr. Heinz Krombholz, Prof. Gisela Lück, Prof. Hans Schöler, Prof. Maria von Salisch, Prof. Ulrike Ravens-Sieberer, Prof. Anette Schmitt, Dr. Monika Wertfein, Dagmar Winterhalter-Salvatore und Prof. Renate Zimmer.

In der zweiten Phase wurde diese Fassung an den vier Standorten Heilbronn, Jena, Ingolstadt und Fürstfeldbruck erprobt: Es wurden 1382 Kinder im Alter zwischen 3,5 und 6 Jahren beobachtet und eingeschätzt (385 Fachkräfte, 104 Einrichtungen). In der dritten Phase wurden Untersuchungen zur Qualitätssicherung durchgeführt, z. B. die Überprüfung der Objektivität und der Vergleich von KOMPIK mit einem Entwicklungstest.

Beobachtungsverfahren KOMPIK

Endfassung des Bogens

In der Endfassung umfasst KOMPIK 158 Beobachtungsfragen, die 11 Entwicklungs- bzw. Bildungsbereichen zugeordnet sind. Diese wiederum sind in „Teilbereiche“ aufgliedert:

1. Motorische Kompetenzen

- 1.1 Grobmotorische Kompetenzen
- 1.2 Feinmotorische Kompetenzen

2. Soziale Kompetenzen

- 2.1 Kooperation
- 2.2 Selbstbehauptung

3. Emotionale Kompetenzen

- 3.1 Sprachlicher Emotionsausdruck
- 3.2 Emotionsregulation
- 3.3 Empathie

4. Motivationale Kompetenzen

- 4.1 Exploration
- 4.2 Aufgabenorientierung

5. Sprache und frühe Literacy

- 5.1 Grammatik
- 5.2 Sprechen und Verstehen
- 5.3 Frühe Literacy

6. Mathematische Kompetenzen

- 6.1 Sortieren und Klassifizieren
- 6.2 Ordnen und Formenkenntnis
- 6.3 Zählen und Zahlenwissen
- 6.4 Rechnen

7. Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interesse

- 7.1 Naturw. Grundverständnis u. Denken
- 7.2 Forschen und Experimentieren
- 7.3 Bauen und Konstruieren

8. Gestalterische Kompetenzen und Interessen

- 8.1 Freude am Gestalten
- 8.2 Interesse an Kunstwerken
- 8.3 Gestalterische Kompetenzen

9. Musikalische Kompetenzen und Interessen

- 9.1 Musikalische Interessen
- 9.2 Musikalische Kompetenzen

10. Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen

- 10.1 Gesundheitswissen und -verhalten
- 10.2 Selbständige Hygiene

11. Wohlbefinden und soziale Beziehungen

- 11.1 Psychisches Wohlbefinden
- 11.2 Soziale Beziehungen

Bei manchen Bereichen wird nur nach Kompetenzen gefragt, weil interessenbezogene Fragen keinen Sinn machen (z. B. bei „Motivation“, „Emotionale Kompetenz“ oder „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“), bei anderen Bereichen, z. B. „Motorik“, wurden zwar interessenbezogene Fragen einbezogen, sie konnten aber aufgrund der Auswertungsergebnisse in der Endfassung nicht berücksichtigt werden. Nachfolgend exemplarisch die Fragen für den Teilbereich „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“:

11.1 Psychisches Wohlbefinden

1. wirkt sorglos und unbeschwert
2. kann sich auf Späße einlassen
3. spricht positiv von sich selbst, z.B. „Das kann ich gut.“
4. kann sich über Lob oder Komplimente freuen
5. lacht, ist fröhlich und gut gelaunt
6. ist stolz, wenn es eine Aufgabe geschafft hat
7. wirkt ausgeglichen und entspannt

Bearbeitung des Bogens

Es gibt zwar auch eine Papierversion von KOMPIK, das Verfahren ist aber am besten PC-gestützt zu bearbeiten und auszuwerten. Alle folgenden Ausführungen beziehen sich deshalb auf diese PC-Variante. Abbildung 1 (S. 52) veranschaulicht zunächst, wie der Bogen konkret ausgefüllt wird. Leiste 1 enthält die elf Bereiche. Der grüne Haken für Bereich 1 zeigt an, dass alle Fragen zu diesem Bereich bereits beantwortet wurden. Aus Leiste 2 wird ersichtlich: Hier wird gerade der Bereich 2 „Soziale Kompetenzen“ mit den beiden Teilbereichen „Kooperation“ und „Selbstbehauptung“ bearbeitet. Die grünen Markierungen im Antwortraster stehen jeweils für fertige Einschätzungen. Klickt man auf „info“, so öffnet sich ein

Aus der Arbeit des IFP

Fenster mit einem kurzen Informationstext zum jeweiligen Bereich. Ein Klick auf „Nächste Schritte“ öffnet ein Textfeld, um Förderideen zu notieren: dies soll den Übergang von der Beobachtung zur pädagogischen Planung unterstützen. Im Bild nicht sichtbar ist ein Textfeld für freie Beobachtungen und Anmerkungen zum jeweiligen Entwicklungsbereich.

Auswertung

KOMPIK kann mit unterschiedlichen Zielsetzungen ausgewertet werden. Es gibt drei Möglichkeiten bzw. Ebenen der Auswertung: (1) für das einzelne Kind, (2) für die Einrichtung, (3) für den Sozialraum.

Alle Auswertungsberichte werden vom EDV-Programm geliefert, d. h. Fachkräfte müssen zwar nichts mehr ausrechnen, wohl aber die Ergebnisse fachlich bewerten.

a) Auswertung für das einzelne Kind (Individualbericht)

Mit dem Bogen erhalten pädagogische Fachkräfte einen Überblick über Kompetenzen, Interessen und das Befinden des einzelnen Kindes. Die Ergebnisse sind die Grundlage für die pädagogische Arbeit. Die erste und grundlegende Form der Auswertung ist die qualitative

Auswertung der einzelnen Fragen. Die Fragen geben einen detaillierten Einblick in Kompetenzen und Interessen im jeweiligen Entwicklungsbereich. Diese Auswertung erfordert keine weiteren Berechnungen; sie kann unmittelbar nach dem Abschluss der Beobachtungen durchgeführt und für die pädagogische Arbeit genutzt werden. Wenn Beobachtungen für mehrere Zeitpunkte vorliegen, lässt sich für jede einzelne Frage auf einen Blick sehen, ob sich hier „etwas bewegt hat“ (siehe Abb. 2 auf Seite 53).

Eine andere, stärker zusammenfassende Form der Auswertung ist das sogenannte „Mittelwertprofil“. Es informiert über das „Niveau“ eines Kindes in einem bestimmten Entwicklungsbereich oder Teilbereich. Mittelwerte eignen sich vor allem für den Vergleich „innerhalb“ eines Kindes: Es ist durchaus aufschlussreich, die Mittelwerte bei einem Kind für verschiedene Zeitpunkte gegenüber zu stellen. So wird sichtbar, wo Veränderungen im Verlauf der Zeit stattgefunden haben und wo nicht (siehe Abbildung 4 auf Seite 54).

b) Auswertung auf Einrichtungsebene (Kita-Bericht)

Wenn KOMPIK für alle Kinder einer Kita ausgefüllt worden ist, besteht die Möglichkeit, sich

Fragebogen für
Mustermann, Max
 Alter: 3 Jahre 11 Monate | männlich
 Gruppe: keiner Gruppe zugeordnet
 Letzte Bearbeitung: 07.09.2011 7:06:36 | Fragebogen zum Stichtag: 07.09.2011

1 = sehr selten / nie
 2 = selten
 3 = manchmal
 4 = häufig
 5 = sehr häufig
 1 = trifft nicht zu
 2 = trifft wenig zu
 3 = trifft teilweise zu
 4 = trifft überwiegend zu
 5 = trifft völlig zu

Entwicklungsbereich	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Soziale Kompetenzen											
2.1 Kooperation											
2.2 Selbstbehauptung											
Das Kind ...											
B1 führt ihm übertragene Aufgaben zuverlässig aus	1	2	3	4	5						
B2 hält Regeln, Anweisungen und Absprachen ein	1	2	3	4	5						
B3 fragt um Erlaubnis, wenn es etwas benutzen möchte, das jemand anderem gehört (z.B. das Spielzeug eines anderen Kindes)	1	2	3	4	5						
B4 kann, wenn es notwendig ist, eigene Wünsche zurückstellen	1	2	3	4	5						
B5 verhält sich in der Gruppe kooperativ gegenüber anderen Kindern	1	2	3	4	5						
B6 arbeitet bei komplexen Aufgaben/Projekten gut mit anderen Kindern zusammen	1	2	3	4	5						
B7 kann Dinge, die begehrt sind, mit anderen Kindern teilen (z. H. Spielsachen oder Süßigkeiten)	1	2	3	4	5						

Leiste 1
Leiste 2

Abbildung 1 (Quelle: Bertelsmann Stiftung)

Beobachtungsverfahren KOMPIK

Alter: 4,5 Jahre Alter: 5,5 Jahre

2.2 Selbstbehauptung						
Das Kind ...						
B8	kann sagen, wenn es etwas möchte oder einen Wunsch hat	1	2	3	4	5
B9	kann Dinge, die es mit anderen Kindern oder der Erzieherin ausgemacht hat, einfordern	1	2	3	4	5
B10	traut sich zu sagen, wenn es sich von der Erzieherin ungerecht behandelt fühlt	1	2	3	4	5
B11	kann sich mit angemessenen Mitteln wehren, wenn es von anderen Kindern körperlich oder verbal bedrängt wird	1	2	3	4	5
B12	sagt es, wenn es anderer Meinung ist als die anderen Kinder in der Gruppe oder ein Erwachsener, vertritt seine Meinung	1	2	3	4	5
B13	kann eine Grenze setzen, wenn etwas passiert, was es nicht mag (z.B. sagt es „Lass das“, „Hört auf“)	1	2	3	4	5
B14	traut sich, vor einer größeren Gruppe etwas vorzutragen (z.B. Erzählen, Singen, Vorführen)	1	2	3	4	5

Abbildung 2 (Quelle: Bertelsmann Stiftung)

einen sogenannten Kita-Bericht erstellen zu lassen. Eine Auswertung gibt z. B. an, wie viele Kinder in einer Einrichtung in ihrer Entwicklung „gefährdet“ bzw. „sehr gefährdet“ sind“ (siehe Abbildung 3 unten). Solche Auswertungen können als Grundlage für die Reflexion der Situation der Einrichtung dienen und hilfreich sein für die Fortschreibung einer Einrichtungskonzeption oder für die Planung des pädagogischen Angebots der Einrichtung.



Abbildung 3 (Quelle: Bertelsmann Stiftung)

c) Auswertung auf Sozialraum-Ebene

Der soziale Hintergrund von Familien hat großen Einfluss auf die Bildungschancen für Kinder. Die damit verbunden Probleme sind nicht allein innerhalb der Kita zu lösen. Handlungsbedarf besteht hier vor allem auch auf kommunaler und regionaler Ebene. Für gute Lösungen brauchen Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit zunächst detaillierte Informationen über die Lebenssituation von Kindern. KOMPIK kann im Rahmen von KECK auch für diesen Zweck genutzt werden. KECK ist ein Projekt der Bertelsmann Stiftung, das Daten zur sozialen Lage, Bildung und Gesundheit von Kindern anschaulich und vergleichbar in einem Online-Atlas darstellt (www.keck-atlas.de). Mit Hilfe von KOMPIK können hier Daten über den Entwicklungsstand von Kindern bezogen auf die unterschiedlichen Sozialräume in einer Kommune erfasst und kartographisch aufbereitet werden. Abbildung 5 auf Seite 54 unten zeigt beispielhaft den Sprachstand der Kinder, erhoben mit KOMPIK, für verschiedene Sozialräume. Zusätzlich können hier auch noch Informationen zur sozialen Lage der Kinder abgerufen und die Entwicklungsdaten der Kinder damit in Beziehung gesetzt werden.

Aus der Arbeit des IFP

B) Mittelwerte (Motorische Kompetenzen)



Abbildung 4 (Quelle: Bertelsmann Stiftung)

Damit bekommen alle Beteiligten – Eltern und Erzieherinnen, aber auch die Verwaltungen und die politisch Verantwortlichen – einen Überblick über den Entwicklungsstand und die soziale Lage „ihrer“ Kinder. KECK kann so wertvolle Informationen liefern, um neue Ideen und Handlungsstrategien zur Verbesserung der Bildungs- und Entfaltungschancen von Kindern

zu diskutieren und umzusetzen. Auf Basis von KECK kann schließlich auch die Wirkung ergriffener Maßnahmen eingeschätzt werden.

Wie komme ich zu dem Bogen?

KOMPIK wird allen interessierten Fachkräften und Trägern durch die Bertelsmann Stiftung kostenlos zur Verfügung gestellt. Im Internet können der Bogen und die Begleitmaterialien unkompliziert unter www.keck-atlas.de oder www.kompik.de herunter geladen werden. Kommunen, die sich für eine Teilnahme an KECK interessieren können sich unter www.keck-atlas.de/keck-kommunen/teilnahmebedingungen über die Rahmenbedingungen informieren und ein Registrierungsformular ausfüllen. Sie erhalten dann einen kostenlosen Zugang zum geschlossenen Bereich der KECK-Website mit den EDV-Werkzeugen.

Literatur

- Fröhlich-Gildhoff, K. (2009). Individualisierte Pädagogik benötigt individualisierte Beobachtung und Diagnostik. Kita aktuell BY, 11, 229-231.
- Mayr, T. (2003). Strukturierte Beobachtung als Grundlage professionellen Handelns. In Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), Was Horte Schulkindern zu bieten haben (S. 157-160). München: Don Bosco.
- Mayr, T. (2005). Beobachten und Dokumentieren – Neue Perspektiven. Welt des Kindes, 5, 8-12.
- Strätz, R. (2007). Das Kind wahrnehmen, beobachten, verstehen. In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung (S. 115-130). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W. (2006). Frühpädagogische Evaluations- und Erfassungsinstrumente. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.). Pädagogik der frühen Kindheit (S. 243-253). Weinheim. Beltz.
- Viernickel, S. (2009). Beobachtung als pädagogische Aufgabe. In S. Viernickel (Hrsg.), Beobachtung und Erziehungspartnerschaft (S. 35-51). Berlin: Cornelsen Scriptor.

KECK-Gebiete Kompetenzwerte Sprache

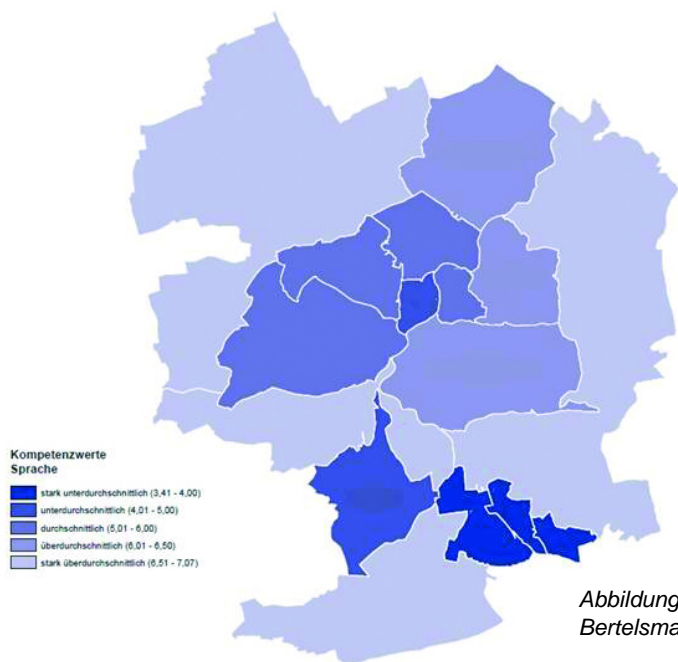


Abbildung 5 (Quelle: Bertelsmann Stiftung)

Neue Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung im Kindesalter: „Frühe Bildung“

Im Herbst 2011 startete die Zeitschrift „Frühe Bildung“ mit dem Schwerpunktthema „Professionalisierung“. Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich und wird vom Hogrefe Verlag herausgegeben.

Die Zeitschrift wendet sich an WissenschaftlerInnen, an DozentInnen, die in Hochschulen, Fachschulen und Weiterbildungen frühpädagogische Fachkräfte ausbilden und beraten, an Studierende sowie an fachwissenschaftlich interessierte MitarbeiterInnen in Jugendämtern, Kindertageseinrichtungen, Trägerinstitutionen und Grundschulen.

Die Zeitschrift „Frühe Bildung“ versteht sich als multidisziplinäres Forum der wissenschaftlichen und praktisch-relevanten Diskussion aller Themen der frühen Bildung einschließlich des Schulübergangs und der Schuleingangsstufe. Sie repräsentiert mit theoretischen und empirischen Beiträgen den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Hinblick auf Erziehung, Bildung und Betreuung im Kindesalter.

Aufgegriffen werden Fragen der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften, der organisatorischen Verankerung früher Bildung sowie der individuellen Entwicklung von Kindern in frühen Bildungskontexten. Publiziert werden auch aktuelle Diskurse, Projekte und Innovationen der Frühpädagogik.

Die Zeitschrift „Frühe Bildung“ wird von einem multidisziplinären Team herausgegeben, dem folgende Personen angehören:

- PD Dr. Fabienne Becker-Stoll, Leiterin des Staatsinstituts für Frühpädagogik
- Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Evangelische Hochschule Freiburg
- Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, geschäftsführender Herausgeber, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
- Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Alice-Salomon-Hochschule Berlin
- Prof. Dr. Franz Petermann, Universität Bremen
- Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Universität Bamberg
- Prof. Dr. Wolfgang Schneider, Universität Würzburg
- Prof. Dr. Susanne Viernickel, Alice-Salomon-Hochschule Berlin



Förderung kultureller Bildung: Bayerische Landeskoordinierungsstelle Musik (BLKM) nimmt Arbeit auf

Seit dem 1. September 2011 beherbergt das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) die Bayerische Landeskoordinierungsstelle Musik (BLKM). Diese neue Einrichtung ist eine Arbeitsgemeinschaft der Staatsministerien für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS), für Unterricht und Kultus (StMUK), für Wissenschaft, Forschung und Kunst (StMWFK) sowie des Bayerischen Musikrats (BMR).

Der Auftrag der BLKM lautet, die musikalische Bildung in Bayern vom Kleinkind bis zum Senior zu stärken. Das gelingt durch Sammlung, Darstellung und Vernetzung von Musikbildungsprojekten, durch die Unterstützung neuer Initiativen zur musikalischen Breitenbildung, durch Qualitätssicherung sowie durch Kooperationen in und zwischen Kindertageseinrichtungen, Schulen, Vereinen, Musikbildungseinrichtungen und Musikbildungsprojekten für alle Generationen.

Die BLKM wird von einem Team geleitet, das mit Birgit Huber (ISB/StMUK), Dr. Beatrix Broda-Kaschube (IFP/StMAS) und Christiane Franke (BMR/StMWFK) auch auf der Umsetzungsebene die ressortübergreifende Initiative unterstreicht und Fachkompetenz auf jedem Bereich gewährleistet.

Im ersten Schritt konzentriert sich das BLKM-Team auf Musikbildungsprojekte, Fortbildungsmodelle und „good practice-Beispiele“ im Bereich Kindertagesstätte und Grundschule. Dazu werden im Vorfeld sogenannte Bestands-erhebungen durchgeführt, um per Umfrage zu ermitteln, welche Musikmodelle bereits umgesetzt werden und wie der Bedarf zu definieren ist. Parallel dazu werden bereits bewährte Modelle nach Maßgabe der Bildungsleitlinien und unter dem Blickwinkel der Übertragbarkeit und Finanzierbarkeit beschrieben. Auf diese Weise will man bedarfs- und zielorientiert Handlungsempfehlungen entwickeln.

Kontakt

Bayerische Landeskoordinierungsstelle Musik
c/o Staatsinstitut für Frühpädagogik
Winzererstr. 9
80797 München

Ansprechpartnerinnen:

- Birgit Huber, Tel.: 089-998251944
Birgit.Huber@isb.bayern.de
- Christiane Franke, Tel.: 089-998251974
Christiane.Franke@musikinbayern.de
- Dr. Beatrix Broda-Kaschube,
Tel.: 089-998251936
Beatrix.Broda-Kaschube@ifp.bayern.de

Erhebung der Daten für die GEMA-Pauschalregelung

Das StMAS hat mit der GEMA eine Pauschalregelung zur Vervielfältigung von Lied- und Notentexten getroffen. Durch diese pauschale Abgeltung profitieren die Einrichtungen insgesamt nicht nur finanziell, sondern sie müssen auch keine zeitaufwendigen Statistiken mehr anfertigen. Allerdings fehlen derzeit noch entsprechende Daten als Basis für die Pauschalregelung. Um diese zu ermitteln, wird mit Beginn des Jahres 2012 eine repräsentative Untersuchung an bayerischen Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Diese Untersuchung setzt sich aus zwei Teilen zusammen: einer Nutzungsmeldung für die GEMA, die über das ganze Jahr hinweg quartalsweise abgegeben werden soll sowie einer Befragung zur Umsetzung des Bildungsbereichs Musik. Wir würden uns sehr freuen, wenn sich möglichst alle Einrichtungen, die diese Fragebögen erhalten, an der Untersuchung beteiligen.

Kostenloses Präventionsmaterial für mehr Sicherheit am Wasser Informationen für alle Kindergärten in Bayern

Ertrinken ist bei Kindern die zweithäufigste unfallbedingte Todesursache, bei den Ein- bis Vierjährigen sogar die häufigste. Die Jugend der Deutschen Lebens-Rettungs-Gesellschaft (DLRG) in Bayern hat sich zum Ziel gesetzt, die Zahl der Ertrinkungsunfälle von Kindern zu senken. Die Präventionskampagne „Cool & Sicher!“ bringt Kindern in Kindergärten und Schulen altersgemäß und aktionsorientiert die wichtigsten Regeln für mehr Sicherheit am Wasser bzw. am Eis näher. Interessierte Kindergärten können sich bei den Schulteamern der DLRG-Jugend Bayern unter schulaktion@bayern.dlrg-jugend.de bzw. 09181/3201-250 melden und einen Termin für einen Besuch in ihrem Kindergarten ausmachen.

Weil viele Eltern das Risiko eines Unfalls am Wasser unterschätzen, ist es besonders wichtig, auch die Eltern über die Risiken und deren Vermeidung aufzuklären. Daher bieten wir den Kindergärten nicht nur Elternabende zu diesem Thema an, sondern haben auch Informationsmaterialien entwickelt.

Die Informationsmaterialien zu den Themen Sicherheit am Wasser, Baderegeln und Eisregeln können von allen Kindergärten in Bayern unter www.baderegeln.info bzw. www.eisregeln.info kostenlos und portofrei bestellt werden. Auf den Internetseiten finden Sie außerdem jede Menge weitere Informationen zur Sicherheit am Wasser bzw. am Eis.



FORUM Fortbildung: Gemeinsame Qualitätsstandards für Weiterbildungen

Mitglieder des seit 1991 bestehenden FORUM Fortbildung sind die maßgeblichen Fortbildungsverantwortlichen für das Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen in Bayern, d.h. die Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege, die Bayerische Verwaltungsschule sowie die Landeshauptstadt München. Ausbildung und Forschung sind vertreten durch die LAG der Bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik sowie das Staatsinstitut für Frühpädagogik. Im Mittelpunkt dieses trägerübergreifenden Fachforums stehen Fragen der Konzeptionierung und landesweiten Weiterentwicklung der Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder.

Die Auseinandersetzung mit Qualitätsstandards in der Weiterbildung ist ein wichtiger inhaltlicher Schwerpunkt der gemeinsamen Arbeit im

FORUM Fortbildung. Als Ergebnis des Diskussionsprozesses wurden im Sommer 2010 die folgenden gemeinsamen Standards für Weiterbildungen erarbeitet:

- Die Dauer der Weiterbildung beträgt mindestens 80 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten. Dies entspricht ca. 10 Tagen bzw. 60 vollen Stunden.
- Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer besteht eine Teilnahmeverpflichtung. Ein Abschluss setzt eine erfolgreiche Teilnahme an allen Modulen voraus.
- Es muss mindestens ein mündlicher oder schriftlicher Leistungsnachweis erbracht werden.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten ein Zertifikat, aus dem der Umfang und die (kompetenzbasierten) Inhalte der Weiterbildung ersichtlich sind.



Nachrichten aus dem IFP

- Die Inhalte der Weiterbildung basieren auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Der Bezug zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP) muss hergestellt werden, ebenso muss eine Verknüpfung mit der Praxis vorhanden sein.
- Die Weiterbildung muss selbstreflektorische Anteile in Bezug auf Haltung und eigene Kompetenzen enthalten.
- Transfersichernde Maßnahmen sind vorhanden, um den Nutzen der Weiterbildung nachhaltig zu sichern.
- Die Referentinnen und Referenten weisen eine einschlägige Qualifikation auf, entweder eine einschlägige berufliche Bildung mit (Fach-) Hochschulabschluss oder eine vergleichbare Weiterbildung. Ferner benötigen sie berufliche Erfahrung, auch in der Erwachsenenbildung.

Die gemeinsam erarbeiteten Qualitätsstandards basieren zum einen auf der kontinuierlichen Beobachtung der Entwicklungen im Feld, zum anderen auf einer vergleichenden Sichtung und Diskussion der von den Mitgliedern des FORUM angebotenen Weiterbildungen. Ebenso wurden die Entwicklungen und Ergebnisse im Bundesprojekt „Weiterbildungsinitiative für frühpädagogische Fachkräfte“ (WIFF), in dessen Rahmen auch Vertreter/-innen des FORUM Fortbildung in Expertengruppen mitarbeiten, in die Diskussionsprozesse eingebunden.

Die gemeinsamen Qualitätsstandards werden fortlaufend im FORUM Fortbildung reflektiert und gemäß neuen Entwicklungen im Feld nötigenfalls angepasst. Dies betrifft insbesondere die Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), der eine Zuordnung von Weiterbildungen zu Niveaustufen vorsieht, um eine größere Durchlässigkeit im Bildungssystem zu gewährleisten.

Weitere Informationen zum FORUM Fortbildung

Die Mitglieder des FORUM Fortbildung sind

- Arbeiterwohlfahrt, Landesverband Bayern: Joachim Feichtl
- Bayerische Verwaltungsschule: Gabriele Warfolomjeew
- Bayerisches Rotes Kreuz, Landesgeschäftsstelle: Isabel Putzer
- Evangelischer KITA-Verband Bayern: Christiane Münderlein
- Paritätische Akademie Süd: Alice Schalkhaußer
- Verband katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern: Martha Eber
- Landeshauptstadt München, Pädagogisches Institut, Referat für Bildung und Sport: Ursula Harbich
- LAG der Bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik: Werner van Laak
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP): Dr. Beatrix Broda-Kaschube

Nähere Informationen zum FORUM Fortbildung finden Sie im Internet unter

www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/fortbildung.html

Auf der Website www.fortbildung.ifp.bayern.de finden Sie buchbare Fort- und Weiterbildungsangebote der im FORUM Fortbildung vertretenen Träger sowie die Links zu deren aktuellen Fortbildungsprogrammen und/oder -datenbanken.

Publikationen aus dem IFP

„Ohren spitzen – Hör- und Sprachschatzkiste“ für Kindergärten

Herausgegeben von Stiftung Zuhören, IFP & LMU München

Die Anfang 2012 erscheinende Hör- und Sprachschatzkiste „Ohren spitzen!“ ist das Ergebnis des Projekts „Ohren spitzen – Kreatives Lernen durch Zuhörförderung in Kindertageseinrichtungen“. Gefördert durch die Robert-Bosch-Stiftung und das Bayerische Staatsministerium für Arbeit, Sozialordnung, Familie und Frauen wurde dieses Projekt gemeinsam getragen von folgenden Partnern:

- Stiftung Zuhören als initiiierende und federführende Organisation
- Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der LMU München
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
- 39 Kindergärten in Bayern und Hessen

Das Projekt „Ohren spitzen!“ wurde vor dem Hintergrund gestartet, dass im öffentlichen Meinungsbild und in der Bildungspraxis von Kindertageseinrichtungen wie auch Schulen Zuhören in seiner Bedeutung bis heute unterschätzt und irrtümlicherweise als selbstverständliche Kompetenz vorausgesetzt wird. Zuhören ist neben dem Sprechen, Lesen und Schreiben diejenige kommunikative Fähigkeit, die wir im Lebensalltag am häufigsten ausüben. Zuhören ist Voraussetzung für gelingende Kommunikation und Beziehungsgestaltung. Zuhören können ist für Kinder wie Erwachsene eine hohe Kunst und primär eine Grundhaltung im Umgang mit anderen und nach Stand der Forschung eine zu erwerbende Kompetenz. Bildungseinrichtungen, die Kinder in ihrer Zuhörkompetenz gezielt stärken, setzen einen Lernprozess in Gang, durch den Kinder in ihrer Sprachkompetenz und in vielen weiteren Basiskompetenzen ganzheitlich gestärkt werden. Zuhören zum Basisthema im Bildungsgeschehen zu machen – dies unterstützt zugleich die sozialen Umgangsformen und somit das soziale Klima in der Einrichtung.

In der Hör- und Sprachschatzkiste finden sich daher vielfältige pädagogische Anregungen rund ums Thema Zuhören. Die Materialien beruhen auf dem neuesten Forschungsstand und wurden in enger Kooperation mit den am Projekt beteiligten Kita-Teams entwickelt.

Die Hör- und Sprachschatzkiste beinhaltet:

Hör- und Sprachschatzordner

- Einführung ins Thema Zuhören
- Fachartikel über Wege zur zuhörfreundlichen Kindertageseinrichtung
- Kurzbericht über die Evaluationsergebnisse des Projekts „Ohren spitzen“
- Hinweise zum Umgang mit dem Material
- Einführungen zu den sechs Modulen
- Index, Übersicht über alle Karteikarten
- Stichwortverzeichnis für die Nutzung der Karteikarten zu verschiedenen Anlässen im pädagogischen Alltag

Kartenschatzbox: Karteikarten zu den 6 Modulen

- Modul 1: Hör-Spiele drinnen und draußen
- Modul 2: Vom Hörschatz zum Wortschatz: Geschichten hören, Geschichten erzählen
- Modul 3: Tönen, Klängen und Geräuschen auf der Spur
- Modul 4: Wer fühlen will, muss hören: Ausdruck, Gefühl und Handlung
- Modul 5: Gemeinsam Hörspiele anhören und erleben
- Modul 6: Die Ohren der anderen öffnen: Hörstücke und Hörspiele produzieren

Die Karteikarten enthalten vielfältige Praxisanregungen und Ideen, Kinder in ihrer Zuhörkompetenz zu stärken, und verknüpfen diese mit den verschiedenen Bildungsbereichen. Die einzelnen Anregungen lassen sich in beliebiger Weise miteinander vernetzen, auf jeder Karteikarte finden sich daher Ideen zur Weiterführung.

Publikationen aus dem IFP

Wichtig ist, die Karteikarten nicht einzeln „abzuarbeiten“, sondern flexibel einzusetzen, vor allem im Rahmen von bereichsübergreifender Projektarbeit. Sämtliche Anregungen sind durch eigene Ideen und Erfahrungen zu ergänzen.

Weitere Materialien

- Film-DVD mit Praxisbeispielen aus den Modelleinrichtungen zu allen Modulen
- Klassische Musikstücke – zum Download im Internet (zu Modul 3)
- Vier ausgewählte Hörspiele und ein dazugehöriges Bilderbuch (zu Modul 5)
- Blanko-Puzzlestücke zur Gestaltung einer eigenen Schatzkarte

Die in der Hör- und Sprachschatzkiste enthaltenen Anregungen sind so gestaltet, dass sie die Inhalte der Bildungspläne in motivierender und unkomplizierter Weise in den Kita-Alltag integrieren und dabei an den vorhandenen Ressourcen anknüpfen. Denn in der Kita ist das Thema Zuhören stets aktuell und in vielen Bildungsangeboten bereits enthalten – nur wurde es bisher meist nicht bewusst wahrge-

nommen und gezielt begleitet. Mit der Hör- und Sprachschatzkiste verbunden ist die Hoffnung, dass die Teams möglichst vieler Kindertageseinrichtungen daraus wertvolle Anregungen und Impulse für sich und ihre Arbeit ziehen, dass die Lust am Zuhören geweckt wird und „Ohren spitzen“ bald ganz selbstverständlich zum Kita- und Lebensalltag gehört.

Auf dem Didacta-Symposium Basiskompetenzen Zuhören und Sprechen – zuhörfreundliche Kitas und Grundschulen am 25.2.2011 in Stuttgart wurde die Hör- und Sprachschatzkiste erstmals öffentlich vorgestellt, zusammen mit vielen weiteren Beiträgen aus Wissenschaft, Aus- und Fortbildung sowie Praxis. Alle Beiträge sind im Internet eingestellt:

<http://www.vds-bildungsmedien.de/veranstaltungen/symposien-zur-didacta/symposien-2011/>

Stiftung Zuhören, IFP & LMU München (Hrsg.) (2011): Ohren spitzen! Hör- und Sprachschatzkiste. Troisdorf: Bildungsverlag EINS. 89,90 Euro



Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen

Von Eva Reichert-Garschhammer und Christa Kieferle

Dieses Buch ist aus dem in Bayern durchgeführten Projekt „Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen“ entstanden. Zielsetzung des Sprachberatungsprojekts ist die Weiterentwicklung der Qualität sprachlicher Bildung auf der Grundlage des geltenden Bildungsplans, dem aktuellen Forschungsstand und einer zeitgemäßen pädagogischen Praxis. Anliegen des interdisziplinären AutorInnenteams ist die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung durch eine Verankerung als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Kita-Alltag. Dies gelingt, wenn sprachliche Bildung im Kontext von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion verstanden und gestaltet wird.

Sprachliche Bildung stellt die Basis aller Bildungsprozesse dar und ist eng mit allen anderen Bildungsbereichen verknüpft. Sprachkompetenz ist eine der wichtigsten Grundlagen für die Schul- und Bildungschancen – von Anfang an. Um kleine Kinder auf dem Weg zum kompetenten Sprecher begleiten zu können und ihnen eine sprachanregende Umgebung zu bieten, braucht es fundiertes Fachwissen über die kindliche Entwicklung im Allgemeinen und die Sprach- und Kommunikationsentwicklung im Besonderen: Sprachliche Bildung im Kontext von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion zu sehen, signalisiert den Paradigmenwechsel, der auch international als anzustrebender Standard in allen Bildungseinrichtungen im aktuellen fachpolitischen Fokus steht.

Ein Bildungsverständnis im Sinne von Partizipation und Ko-Konstruktion basiert auf einer Kultur des gemeinsamen Lernens und Entscheidens, die das Kind als kompetenten Mitgestalter seiner Bildung und Entwicklung in den Mittelpunkt stellt. Diese gemeinsame Lernkultur bie-

tet eine optimale Grundlage für eine inklusive Pädagogik, zu deren Gelingen alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen, Stärken und Interessen aktiv beitragen, und die gerade diese Vielfalt als Bereicherung und Chance betrachtet, voneinander zu lernen und zu profitieren.

Bei einer im Dialog gestalteten Bildungspraxis werden Sprache und Literacy zur Handlungsbasis für das gesamte Bildungsgeschehen, findet sprachliche Bildung stets und quer durch alle Bildungsbereiche statt. Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag zu verankern und zugleich auf einen ganzheitlichen Ansatz zu stellen, berücksichtigt das vernetzte Lernen im Kindesalter. Kinder entwickeln Kompetenzen wie Sprache nicht isoliert, sondern stets im Kontext von aktuellen Situationen, sozialem Austausch und Themen, die sie interessieren. (Sprachliche) Bildungsprozesse werden deshalb methodisch so gestaltet, dass möglichst viele Kompetenz- und Bildungsbereiche zugleich angesprochen sind.

Das Bild vom aktiven Kind und eine auf Partizipation und Ko-Konstruktion basierende Bildungspraxis verändern Rolle und Haltung der Erwachsenen. Es geht nicht mehr um „Sprachförderung“, die vom Verständnis her eine erwachsenenzentrierte Perspektive widerspiegelt, sondern um die Planung und Gestaltung von sprachlichen Bildungsprozessen gemeinsam mit den Kindern. Eltern und pädagogische Fachkräfte begegnen Kindern als Bildungs- und Dialogpartner und nehmen als Moderatoren eine offene, dialogische Grundhaltung ein. Die Individualität kindlicher (Sprach-)Entwicklung erfordert zudem eine systematische Beobachtung der Lern- und Entwicklungsprozesse und

Publikationen aus dem IFP

eine individualisierte und differenzierte Bildungsorganisation. Lebensnahe und anschlussfähige Bildungsprozesse gelingen, wenn auch die Kooperation von Familie, Kindertageseinrichtung und Schule im Sinne einer Bildungspartnerschaft weiterentwickelt und eine rege Öffnung zum Gemeinwesen praktiziert wird.

Vor diesem Hintergrund ist das Handbuch in folgende fünf Teile aufgebaut:

Teil 1 beschreibt die verschiedenen Aspekte der Sprachkompetenz und zeigt den aktuellen Forschungsstand zu Sprach- und Literacyentwicklung ebenso wie zu sprachlichen Entwicklungsauffälligkeiten und -störungen – jeweils unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit – auf.

Was sprachliche Bildung von Anfang an in den Bildungsorten Familie und Kindertageseinrichtung bedeutet, wird in Teil 2 vorgestellt. Hier geht es um die notwendigen Veränderungen, wenn sprachliche Bildung im Kontext von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion gestaltet wird, und methodische Anregungen, wie sprachliche Bildung auch auf der Grundlage eines ganzheitlichen, bereichsübergreifenden Ansatzes in der Praxis effizient umgesetzt werden kann.

Teil 3 beschreibt die Schlüsselprozesse für die Qualität sprachlicher Bildung. Dazu zählen die Entwicklung einer Kultur des gemeinsamen Lernens und Entscheidens, die Gestaltung der pädagogischen Handlungsbasis, d. h. der Gesprächskultur, Lernumgebung und interkulturellen Pädagogik, die Herstellung von Transparenz der Bildungs- und Lernprozesse auf individueller und gemeinschaftlicher Ebene durch Beobachtung und Dokumentation, die Kooperation und Vernetzung mit den Bildungsorten Familie und Schule und die Netzwerkbildung mit Fachinstitutionen und Gemeinwesen



sowie die Entwicklung eines einrichtungsspezifischen Konzepts zur sprachlichen Bildung, das in der Einrichtungskonzeption verankert sowie regelmäßig überprüft und fortgeschrieben wird.

Das Wissen über geeignete Strategien zur Weiterentwicklung der Qualität sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen wird in Teil 4 zusammengefasst. Eingeflossen sind dabei die mehrjährigen Erfahrungen mit der Implementierung der Bildungspläne, so vor allem im Kapitel zu Innovationsfähigkeit und Bildungsqualität. Welche Verfahren es zur Selbst- und Fremdevaluation im Bereich sprachlicher Bildung heute gibt, wird ebenso aufgezeigt wie der moderne Ansatz von Teamcoaching am Beispiel von Sprachberatung. Die tabellarischen Übersichten in Teil 5 vertiefen Kernaspekte und bieten konkreten Wissenserwerb „auf einen Blick“.

Eva Reichert-Garschhammer & Christa Kieferle (Hrsg.) (2011). Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i.Br.: Herder. 336 Seiten, 29,95 Euro.

Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.

Von Wilfried Griebel und Renate Niesel

Das Buch ist das Nachfolgewerk zu „Transitionen“ aus dem Jahre 2004. Es ist ein völlig neu erarbeitetes Buch, das die vielfältigen Erkenntnisse der stark gewachsenen nationalen und internationalen Forschung sowie die Erfahrungen aus vielfältigen Modellprojekte zum Übergang aufbereitet und für eine Anwendung in der Praxis nutzbar macht. Ein neues Gewicht wird auf die Perspektive und Position von Eltern im Übergang gelegt.

Das Buch ist in acht Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel gibt einen Überblick über die theoretischen Wurzeln der Transitionsforschung. Im zweiten Kapitel wird das im Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (IFP) entwickelte Transitionsmodell vorgestellt. Dieses wurde in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen und im Austausch mit der Praxis überprüft und weiterentwickelt. Das dritte Kapitel hat – vielleicht überraschend – die Geburt des ersten Kindes als Markierungspunkt der Transition von der Partnerschaft zur Elternschaft in der Familienentwicklung zum Thema. Das Gelingen dieses Übergangs ist jedoch maßgeblich für das Familienklima und für die Interaktionsqualität und die Stabilität in der Familie und damit auch für die Bildungslaufbahn eines Kindes von Bedeutung.

Das vierte Kapitel bildet einen der Schwerpunkte dieses Buches. Es beschäftigt sich mit den frühen Transitionen in eine Bildungseinrichtung, wenn das Kind das dritte Lebensjahr noch nicht vollendet hat. Erläutert wird, welche theoretischen Grundlagen für das fachlich fundierte Handeln für diese junge Altersgruppe und ihre Eltern relevant sind und wie das IFP-Transitionsmodell als Arbeitshilfe für die Strukturierung und Begleitung der „Eingewöhnung“ bzw. der

Übergangsbewältigung von Kindern und Eltern genutzt werden kann. Das fünfte Kapitel zum Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung mit dem „normalen“ Kindergartenalter, also nach dem dritten Geburtstag, ist daneben in der öffentlichen Diskussion wie in der empirischen Forschung zur Zeit in den Hintergrund geraten. Aber auch die schon etwas älteren Kinder und ihre Eltern profitieren von einer sorgsamem Übergangsgestaltung, die sich an den mit dieser Entwicklungsaufgabe verbundenen Anforderungen auf der Ebene des Einzelnen, der Beziehungen und der Lebensumwelten orientiert.

Das sechste Kapitel „Transition zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes“ stellt diesen Übergang als ko-konstruktiven Prozess aller Beteiligten dar. Herausgearbeitet wird, dass die Betrachtung der Schulfähigkeit als Eigenschaft des Kindes zu kurz greift und vielmehr das Zusammenwirken aller Beteiligten aus Familie, Kindertageseinrichtung und Schule für das Gelingen des Übergangs verantwortlich ist, was sich als „Kompetenz des sozialen Systems“ zusammenfassen lässt. Herausgearbeitet wird, dass die Berücksichtigung der Heterogenität der Schulanfänger durch ihren Entwicklungsstand, ihr Geschlecht, den sozio-ökonomischen Status, ihre Sprachkompetenz sowie die unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründen nötig ist. Eine Übergangsgestaltung, die sich an fachlichen Kriterien orientiert und den Blick auf das einzelne Kind und seine Familie einschließt, ist gerade für diejenigen unerlässlich, die über geringe Ressourcen verfügen bzw. deren Entwicklungsbedingungen mit Risikofaktoren behaftet sind. Verstärkt wurde die Betonung der Entwicklungsaufgabe für Eltern, Eltern eines Schulkindes zu werden,



und die damit anstehenden Schullaufbahnentscheidungen. Wieder wird die Perspektive der Kinder selbst einbezogen. Die Forschungsbasis zu diesem Übergang ist noch relativ schmal. Das in diesem Kapitel dargestellte Anforderungsprofil zum Übergang in die weiterführende Schule könnte anregend für Pädagogen und Pädagoginnen, aber auch für künftige Forschungsarbeiten wirken. Das neunte Kapitel zeigt, wo und wie das IFP-Transitionsmodell inzwischen national und international seinen Niederschlag gefunden hat und verweist auf aktuelle Projekte. Den Abschluss bildet ein umfangreiches Literaturverzeichnis.

Transitionen kommen im Leben eines jeden Menschen, also auch bei pädagogischen Profis, vielfach vor. Da die professionelle Haltung immer auch vom persönlichen Erleben mitbestimmt wird, wurden in jedem Kapitel Anregungen zur Reflexion eingefügt. Das Buch ist weder

unter Aspekten der Entwicklung im Erwachsenenalter. Auf einige erprobte Modelle und Konzepte der Übergangsbegleitung wird hingewiesen, ebenso wie auf Bestrebungen, die Kooperation zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen weiter zu verbessern. Der Frage, was wir heute über die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen wissen, wird nachgegangen.

Das Kapitel sieben vertieft wichtige Aspekte der fachlichen Diskussion im Zusammenhang mit der konzeptionellen Fassung von Transitionsforschung und Transitionsgestaltung, wie z. B. zum Zusammenspiel von Kontinuität und Diskontinuität, von Transition und Resilienz und der Verbindung zur aktuellen Inklusionsdebatte. Das achte Kapitel richtet die Aufmerksamkeit auf das Ende der Grundschulzeit und damit auf den Übergang in die weiterführenden Schulen

ein rein wissenschaftliches Werk, noch ein reines Praxisbuch. Ein Anliegen ist es, für frühpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte an Schulen den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Praxis erkennbar und für die eigene Arbeit nutzbar zu machen. Dies unterstreichen die eingefügten Praxisbeispiele. Das Buch soll aber auch für Eltern lesbar und nutzbar sein, da Übergangsprozesse durch die Kommunikation und Partizipation aller Beteiligten gelingen und Eltern somit eine wichtige Rolle spielen. Nicht zuletzt richtet sich das Buch auch an die Studierenden mit dem Studienziel „Kindheitspädagogin“ oder „Kindheitspädagoge“ ebenso wie an Studierende für das Lehramt.

Wilfried Griebel & Renate Niesel (2011).
Übergänge verstehen und begleiten.
Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor.
232 Seiten, 19,95 Euro.

Rezensionen

Neue Bücher

Norbert Neuß (Hrsg.) (2011). **Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.** Berlin: Cornelsen. 272 Seiten, 24,95 €

Das Buch umfasst 21 Textbeiträge von Autorinnen und Autoren aus Wissenschaft und Praxis. Eingeleitet wird mit einer Geschichte der Krippenpädagogik, die auch die Krippenpolitik der DDR einschließt und die Konsequenzen aus dem ab dem Jahre 2013 geltenden Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz für Kinder nach Vollendung des ersten Lebensjahres darstellt. Es folgt ein Kapitel zu Lebensbedingungen von Kleinkindern in Deutschland, das sich auf Armutslagen und Armutsprävention konzentriert. Ein Kapitel zum entwicklungspsychologischen Basiswissen gibt einen guten, sehr kompakten Überblick über die Entwicklungsaufgaben der ersten drei Lebensjahre und die Kompetenzen, mit denen junge Kinder diese Aufgaben meistern. Nach dem Kapitel „Bindung und Beziehung in den ersten drei Lebensjahren“ steht die Praxisorientierung im Vordergrund, wie z. B. zur Konzeptionsentwicklung, zur Raumgestaltung,

zur Eingewöhnung, zu Schlüsselsituationen im Krippenalltag, zu ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten oder zur Nutzung von Bildungs- und Lerngeschichten als ein Handwerkszeug der individuellen Förderung, der Dokumentation aber auch zur Beziehungsvertiefung und Reflektion. Das Kapitel über Peerinteraktionen, deren Bedeutung in den ersten drei Lebensjahren häufig noch unterschätzt wird, illustriert sehr anschaulich, wie junge Kinder voneinander profitieren und wie Erzieherinnen diese Prozesse unterstützen können. Hinzu kommen Kapitel, die ihre Schwerpunkte auf rechtliche Aspekte setzen, wie „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ oder „Aufsichtspflicht und Sicherheit“. Eines der letzten Kapitel stellt die professionelle Haltung, die durch Werthaltungen und Einstellungen die Qualität von Bildung, Erziehung und Betreuung in den ersten drei Lebensjahren entscheidend bestimmt, in den Mittelpunkt und bietet dazu einen Katalog zentraler Reflexionsfragen an.

Bezüge zwischen den Kapiteln werden zwar hergestellt, die Anordnung der einzelnen Kapitel erscheint jedoch manchmal etwas zufällig. So steht das Kapitel zu Lebensbedingungen von Familien ganz am Anfang, die „Zusammenarbeit mit Eltern“ wurde ganz an den Schluss gesetzt. Zu dem eher allgemeinen Kapitel zu Bindung und Beziehung hätte eine thematische Verknüpfung mit dem Eingewöhnungskapitel gut gepasst, um deutlicher herauszuarbeiten, warum die erprobten, bindungstheoretisch fundierten Eingewöhnungsmodelle in der dargestellten Weise aufgebaut sind. Das Thema Sprachentwicklung hat einen Schwerpunkt im Kapitel zum entwicklungspsychologischen Basiswissen sowie im Kapitel „Musik, Sprache und Fingerbewusstsein“, in dem Bewegung und Artikulation, Körperlichkeit und Rhythmus die Förderung der Sprech- und Sprachentwicklung sehr eindrücklich dargestellt werden. Ob das Kapitel zur gerade in Mode gekommenen „baby-Signal“-Methode tatsächlich zum Grundwissen der Krippenpädagogik gehört, sei dahin gestellt.



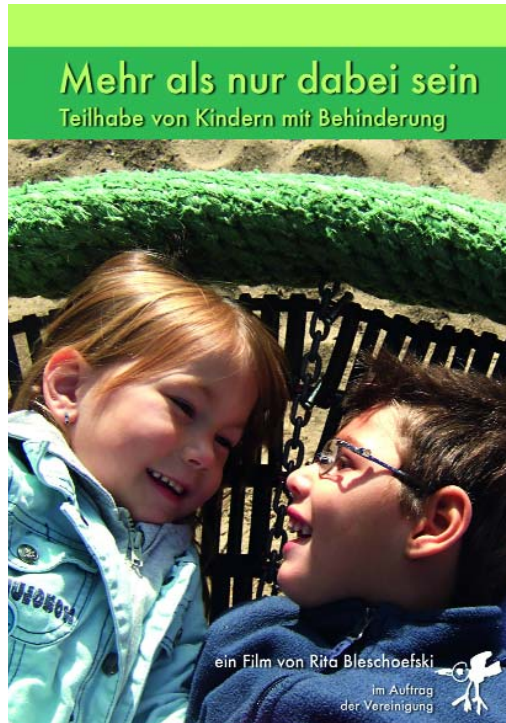
Unter dem Anspruch „Grundwissen“ lassen manche Beiträge die Wissensbasis, auf der gute Praxis basiert, etwas zu kurz kommen. Insgesamt ist es jedoch ein lohnendes, praxisorientiertes Werk für die Aus- und Weiterbildung. Kernaussagen werden hervorgehoben und zu jedem Kapitel werden Übungen vorgeschlagen, die von Reflexionsanregungen bis hin zu umfangreichen Aufgabenstellungen reichen, die Projektcharakter haben. Wegen der vielen Praxisbezüge eignet sich das Buch auch für ein Selbststudium, wenn sich Fachkräfte berufsbegleitend für die Arbeit mit der jüngsten Altersgruppe weiterqualifizieren möchten.

Renate Niesel

Rita Bleschoefski (2009). **Mehr als nur dabei sein. Teilhabe von Kindern mit Behinderung.** DVD, Länge: 28:43 Minuten.

Die DVD, herausgegeben von der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH, leistet einen sehr anschaulichen Beitrag zur Diskussion rund um das Thema Inklusion in Kindertageseinrichtungen. In knapp 30 Minuten stellt der Film in der Praxis und an konkreten Beispielen dar, worauf es ankommt, wenn Kinder mit Behinderung an der Kita-Gemeinschaft teilhaben sollen und wenn Teilhabe mehr sein soll als nur dabei zu sein. Unter dem inklusiven Motto „Jedes Kind ist etwas Besonderes!“ zeigen pädagogische Fachkräfte aus Einrichtungen des größten Trägers in Hamburg, wie sie diesen Gedanken professionell umsetzen. Der Film gliedert sich in die Themenbereiche

- Der Weg von der Familie in die Kita: Aufnahme und Eingewöhnung in enger Zusammenarbeit mit den Eltern
- Was brauchen Kinder mit Behinderung, um in das Spiel mit anderen Kindern wirklich einbezogen zu sein?
- Alltag in der Gemeinschaft: gemeinsames Essen als Lerngelegenheit und soziales Ereignis
- Interdisziplinäre Teams: Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Therapeutinnen als Qualitätsmerkmal



- Tagesablauf und Raumgestaltung: Orientierung durch bekannte Strukturen
- Angebote mit allen Sinnen: Ton, Kleister, Wasser, Darbietung von Lebensmitteln
- Lernwerkstatt: allen Kindern Teilhabe und Erfolgserlebnisse ermöglichen

Das Besondere dieses Films ist es, dass auch Kinder mit schweren Behinderungen im Mittelpunkt stehen und im konkreten Kitaalltag sowie der Gemeinschaft mit Kindern ohne Behinderung gezeigt werden. Hiermit greift der Film indirekt die Unsicherheiten und Ängste auf, die auch von professioneller Seite inklusiven Bestrebungen oftmals entgegenstehen. Zu empfehlen ist dieser Film allen, die sich persönlich oder in ihrer Einrichtung auf den Weg von der Integration zur Inklusion machen und ihre Grundhaltung zur gemeinsamen Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung reflektieren möchten.

Der Film kann bestellt und eingesehen werden unter www.web-loggia.de oder direkt bei Rita Bleschoefski unter bleschoefski@web-loggia.de

Dr. Monika Wertfein

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

„Quaka III“ – Qualifizierungskampagne für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit Kindern unter 3 Jahren

Der Anspruch, den Ausbau der Betreuungsplätze für die unter Dreijährigen in Bayern auch qualitativ zu begleiten, begründet den bestehenden und stetig wachsenden Bedarf an Fortbildungen für Fachpersonal zur pädagogischen Arbeit mit Kleinkindern. Der Erfolg der Quaka I in den Jahren 2008/2009 und des Folgeprojekts Quaka II in den Jahren 2010/2011 sowie die weiterhin große Nachfrage bestätigten die Wichtigkeit dieser Qualifizierungsinitiative. Das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen stellt deshalb erneut Mittel zur Weiterführung der Qualifizierungskampagne zur Verfügung. Es konnte in konsequenter Fortführung der erfolgreichen Zusammenarbeit das Pädagogische Institut der Landeshauptstadt München als Vertragspartner für diese zweite Verlängerung gewinnen.

Ziel der Kampagne ist, pädagogische Mitarbeiter(innen) in Kindertageseinrichtungen gezielt für die Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren zu qualifizieren und sie dadurch in ihrer täglichen Praxis zu unterstützen. Zudem soll das Thema sowohl mit den Trägervertreter(inne)n als auch mit den Lehrkräften der Ausbildungsstätten für das pädagogische Personal erörtert und vertieft werden. Dies soll zu einer höheren Qualität der Bildungs- und Betreuungsarbeit in den bayerischen Kinderkrippen und altersgeöffneten Einrichtungen ebenso beitragen wie zu mehr Zufriedenheit der Eltern.

Die wesentlichen inhaltlichen Schwerpunkte der Qualifizierungskampagne sind:

- Haltung und professionelle Rolle der Erzieher/-innen, Bild vom Kind
- Eingewöhnung und Übergänge gestalten (Transitionen)
- Beobachtung und Dokumentation/Hospitation
- Lernerfahrungen und Bildungsbereiche
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Quaka III beginnt im Januar 2012 und umfasst die Organisation und Durchführung folgender Fortbildungsangebote:

1. Grundqualifizierungen
2. Teamqualifizierungen
3. Trägertage
4. Vertiefungstage für Teilnehmer(innen) der Quaka-Grundqualifizierungen 2010-2011
5. Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte an Fachakademien für Sozialpädagogik und Berufsfachschulen für Kinderpflege sowie für Fachberatungen

Weitere Informationen zu Kosten, Anmeldung und Terminen erhalten Sie beim Pädagogischen Institut der Landeshauptstadt München:

Pädagogisches Institut
LH München/Kindertageseinrichtungen
Herrnstraße 19

80539 München

www.quaka.muc.kobis.de

www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/bep/fortb-quaka.php

Bei Fragen zum Anmeldeverfahren wenden Sie sich bitte an Beatrix Bestehorn,
Tel.: 089 233-28871.

Bei inhaltlichen Fragen wenden Sie sich bitte an die Projektleitung, Ursula Harbich,
Tel.: 089 233-28197.

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

„Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst“ – Eine Qualifizierungsmaßnahme für Grundschullehrkräfte zur pädagogischen Fachkraft in Kindertageseinrichtungen

Mit dem rasanten Ausbau der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren durch die zuständigen Kommunen ist der Bedarf an Erzieherinnen und Erziehern in Bayern in den letzten Jahren gestiegen. Auch wenn es bayernweit genug Absolventen für den Erzieherberuf gibt, fehlen in Ballungsräumen häufig Fachkräfte. Um dem wirksam zu begegnen, greift der Freistaat den zuständigen Kommunen mit einem Bündel an Maßnahmen unter die Arme. So hat das Kultusministerium die Ausbildungsplätze für Erzieherinnen und Erzieher ausgebaut und den Zugang zur Erzieherausbildung für Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger sowie Quereinsteiger erleichtert. Das Familienministerium unterstützt u. a. ein neues Qualifizierungsprojekt der Landeshauptstadt München speziell für Grundschullehrkräfte. Dieses bietet allen Lehrkräften mit Lehrbefähigung an bayerischen Grundschulen, die nicht in den Schuldienst übernommen werden, die Chance, sich für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu qualifizieren.

Das Curriculum der Qualifizierungsmaßnahme wurde in enger Zusammenarbeit zwischen dem Referat für Bildung und Sport, Bereich KITA, dem Institut für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität, der Städtischen Fachakademie für Sozialpädagogik und dem Pädagogischen Institut erarbeitet. Es besteht aus einer mindestens sechsmonatigen praktischen Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung (bei Teilzeitmodellen entsprechend länger) sowie theoretischen Fortbildungseinheiten in Kursen.

Erstmals führte die Landeshauptstadt München das Modellprojekt „Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst“ von Januar 2011 bis August 2011 durch. Bereits 41 Grundschullehrkräfte konnten am 1. August 2011 ihre Abschlusszertifikate in Empfang nehmen und wurden als pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen übernommen.

Ab sofort können bis zu 100 weitere Personen mit Lehramtsbefähigung für das Lehramt an Grundschulen an der Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen, unabhängig davon, wo in Bayern sie in einer Kindertageseinrichtung tätig sein wollen. Interessierte Gemeinden und Träger sind daher aufgerufen, entsprechende Ausbildungsstellen zur Verfügung zu stellen. Während der Qualifizierungsmaßnahme erfolgt die Anstellung der Grundschullehrkräfte als Ergänzungskraft, nach erfolgreichem Abschluss der Maßnahme als Fachkraft im Erziehungsdienst. Parallel dazu können die Grundschullehrkräfte auf der Warteliste des Kultusministeriums bleiben.

Beginn der Maßnahme ist der 1. Januar 2012. Weitere Informationen zum Projekt sind unter <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/> abrufbar. Bewerbungen sind an das Pädagogische Institut im Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München unter: www.pi-muenchen.de/index.php?id=30 zu richten.

Bei Fragen zur Qualifizierungsmaßnahme wenden Sie sich bitte an:
Veronika Gruber vom Pädagogischen Institut,
Tel.: 089/233-23904
E-Mail: veronika.gruber@muenchen.de

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Interview mit Katrin Lobendank – Absolventin der Qualifizierungsmaßnahme I „Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst“

Wie wurden Sie auf die Qualifizierungsmaßnahme „Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst“ aufmerksam?

Ich habe in Österreich studiert und bekam deshalb in Bayern auf meinen Notendurchschnitt einen Malus. Danach hat er nicht mehr gereicht, um in den Staatsdienst übernommen zu werden. Deswegen habe ich nach Alternativen gesucht. Auf den Internetseiten der Stadt München bin ich dann fündig geworden. Für mich war die Qualifizierungsmaßnahme eine echte Option. Ich hatte schon ein Praktikum in einer Kindertageseinrichtung gemacht und wusste, dass mir die Arbeit dort Freude macht.

Wie beurteilen Sie im Nachhinein die Qualität der Maßnahme?

Die Maßnahme schließt sehr gut an die Vorerfahrungen der Grundschullehrkräfte an. Inhaltlich wurden einige Themen auch nur aufgefrischt, aber eben jetzt mit einem sozialpädagogischen Blick betrachtet. Mehr hätte ich mir noch gewünscht zum Thema „Bindung“. Dieser Bereich wurde in meinem Studium nur sehr peripher behandelt. Auch zur elementarpädagogischen Didaktik hätte ich noch mehr Anregungen gebraucht. Was mir sehr gut getan hat, waren die Möglichkeiten zum offenen Austausch mit Gleichgesinnten, Dozentinnen und Praxisanleiterinnen.

Können Sie spontan einige Dinge aufzeigen, die Sie als Schulpädagogin dazu gelernt haben?

Vor allem mich zurückzunehmen habe ich gelernt. Zunächst einmal auf das zu schauen, was das Kind von sich zeigt und dann erst zu überlegen, wie ich es förderlich unterstützen kann. Auch dass die ganz basalen Dinge des

alltäglichen Lebens wichtige Bildungsanlässe für Kinder sein können, ist mir bewusst geworden. Ich kann mich jetzt schon gut darauf einlassen.

Sie haben am 1. August 2011 Ihr Zertifikat zur Anerkennung als Fachkraft in Kindertageseinrichtungen erhalten. Haben sich Ihre Aufgaben geändert?

Ich konnte in der Einrichtung bleiben und dort eine Fachkraftstelle übernehmen. Wir sind ein offenes Haus. Im Rahmen der Vorschulpädagogik unterstütze ich die Fördererzieherin. Bei der Arbeit mit den 5- bis 6-jährigen Kindern kann ich meine Kompetenzen gut einbringen. Das gilt auch für die Zusammenarbeit mit der Grundschule. Daneben betreue ich ein Projekt zur Lebenskompetenzförderung. Das Konzept ist auf die Zielgruppe der 4- bis 6-Jährigen zugeschnitten. Eingebettet in den Alltagskontext passe ich es ganz individuell den Bedürfnissen der Kinder an.

Wo sehen Sie Ihr zukünftiges Berufsfeld, in der Früh- oder in der Schulpädagogik?

Mir geht es in der Kindertageseinrichtung sehr gut. Unser Team arbeitet super zusammen. Ich genieße es, eingebunden zu sein, mich absprechen und austauschen zu können. Momentan will ich nicht zurück in die Schule. Es ist wunderbar, jeden Morgen von den Kindern mit einem Lachen begrüßt zu werden.

Dieses und das nachfolgende Interview wurden geführt von Magdalena Hellfritsch, Referentin im STMAS, Referat VI3 „Frühkindliche Bildung und Erziehung“.

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Interview mit Julia Seipt – Absolventin der Qualifizierungsmaßnahme „Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst“

Wie wurden Sie auf die Qualifizierungsmaßnahme „Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst“ aufmerksam?

Nach Abschluss des zweiten Staatsexamens bin ich nicht in den Staatsdienst übernommen worden. Da habe ich mich auf den Internetseiten der Stadt München umgeschaut, ob ich bei einer städtischen Schule unterkommen könnte. Dabei bin ich auf den Link zum Pädagogischen Institut gestoßen:

<http://www.pi-muenchen.de/index.php?id=30>.

Ein echt glücklicher Zufall! Ich habe mich dann sofort beworben und wurde als pädagogische Ergänzungskraft eingestellt.

Wie beurteilen Sie im Nachhinein die Qualität der Maßnahme?

Ich konnte in zwei verschiedenen Kindertageseinrichtungen praktische Erfahrungen mit Vorschulkindern sammeln. Die theoretischen Module haben mir das breite Spektrum frühpädagogischen Grundlagenwissens aufgezeigt. Vor allem der Theorie-Praxis-Bezug war für mich sehr hilfreich.

Können Sie spontan einige Dinge aufzeigen, die Sie als Schulpädagogin dazu gelernt haben?

Vor allem mein Blick auf das Kind hat sich geändert und der Unterschied zwischen der schulpädagogischen und der sozialpädagogischen Arbeitsweise wurde mir deutlich. In der Schule liegt nach meiner Erfahrung der Hauptfokus auf der Erfüllung des Lehrplans. Im frühpädagogischen Bereich steht man in engem Austausch mit dem Kind. Man hat Freiräume, um sich auf die Bildungsanforderungen des Kindes einzustellen und sich mit ihm auf den Weg zu machen. Das genieße ich momentan sehr.

Sie haben am 1. August 2011 Ihr Zertifikat zur Anerkennung als Fachkraft in Kindertageseinrichtungen erhalten. Haben sich Ihre Aufgaben geändert?

Im Rahmen der Bundesinitiative „Offensive Frühe Chancen – Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“ bin ich jetzt in zwei förderfähigen Einrichtungen eingesetzt, nämlich in einem Kindergarten und in einer Kooperationseinrichtung. Mir geht es richtig gut damit. Ich kann meine Kompetenzen voll einbringen und bin in sehr gut kooperierende Teams eingebunden.

Wo sehen Sie Ihr zukünftiges Berufsfeld, in der Früh- oder in der Schulpädagogik?

Das Grundschullehrerthema steht für mich momentan nicht im Mittelpunkt. Ich arbeite jetzt als interkulturelle Fachkraft im Rahmen des Bundesprojekts und bin im Team voll anerkannt.



Auf dem Weg zu multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen – Weiterqualifizierungsmaßnahme für Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger

Am 1. Dezember 2012 hat Sozialstaatssekretär Markus Sackmann im Rahmen des 3. Gipfels zur Zukunft der sozialen Berufe den Startschuss für die Weiterqualifizierung von Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger, die zukünftig als Fachkraft für die pädagogische Arbeit in allen Kindertageseinrichtungen einsetzbar sein möchten, gegeben.

Bisher sind Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger ausschließlich in integrativen Kindertageseinrichtungen als pädagogische Fachkräfte anerkannt. Mit Blick auf die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen gewinnt der Ausbau multiprofessioneller Teams immer mehr an Bedeutung. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind vor die Aufgabe gestellt, ihre inklusive Bildungspraxis weiter zu entwickeln. Hier können Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger mit ihren spezifischen heil- und sozialpädagogisch-pflegerischen Fachkompetenzen zusätzliche Professionalität in die Teams bringen.

Damit sich Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger für den Einsatz als Fachkraft in allen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung qualifizieren können, wurde ein speziell auf diese Berufsgruppe abgestimmtes Curriculum in enger Zusammenarbeit zwischen dem Referat „Frühkindliche Bildung und Erziehung“

im Familienministerium, der Landesarbeitsgemeinschaft der Bayerischen Fachschulen für Heilerziehungspflege und Heilerziehungspflegehilfe und dem Berufsverband der Heilerziehungspflege entwickelt. Es besteht aus einer neunmonatigen begleiteten und reflektierten Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung (bei Teilzeitmodellen entsprechend länger) sowie theoretischen Fortbildungseinheiten in Kursen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben über ihre bisherigen Fachkompetenzen hinaus spezifisches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Arbeit mit Kindern im frühpädagogischen Bereich. Zu den zentralen Inhalten des Konzepts gehört die intensive Auseinandersetzung mit dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, dem Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz und mit ausgesuchten Themen des Lehrplans für die Fachakademien für Sozialpädagogik.

Mit bestandener Abschlussprüfung erhalten die Absolventen das Zertifikat „Heilerziehungspflegerin/Heilerziehungspfleger im Erziehungsdienst“. Dieser Abschluss wird in die „Liste bereits geprüfter Berufe“ übernommen und berechtigt zur Tätigkeit als Fachkraft in Kindertageseinrichtungen für Kinder von 0-3 Jahren, von 3-6 Jahren und für Schulkinder (siehe auch www.blja.bayern.de, Rubrik Themen/Aufgaben, Unterrubrik Kindertagesbetreuung).

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Als Projektträger konnten die „Rummelsberger Dienste für Menschen“ gGmbH gewonnen werden. Das Projekt „Heps@Kitas“ wird gefördert vom Bayerischen Familienministerium. Beginn ist Februar 2012. Auch der Verband katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern plant in Kooperation mit der Erzdiözese München und Freising die Durchführung eines HEP-Projekts. Voraussetzungen für die Teilnahme:

- Staatliche Anerkennung als Heilerziehungspflegerin als Heilerziehungspfleger
- Anstellung in einer Kindertageseinrichtung

Für weitere Informationen zum Projekt „Heps@Kitas“ wenden Sie sich bitte an:

Tanja Schatzl
Leitung Fortbildungsinstitut Ebenried
Ebenried 111
90584 Allersberg
Tel.: 09179/9656-106
Fax: 09179/9656 103
E-Mail: Institut@fachschule-hep.de

Ansprechpartnerin beim Verband katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern ist:

Pia Theresia Franke
Geschäftsführerin
Maistraße 5
80337 München
Tel.: 089 530725 - 0
Fax: 089 530725 - 25
E-Mail: franke@kath-kita-bayern.de



Das Foto zeigt (v.l.): Harald Frei, Geschäftsführer der Rummelsberger Dienste für Menschen, Stephanie Bäsman, stv. Schulleitung der Fachschule Heilerziehungspflege Ebenried und Sozialstaatssekretär Markus Sackmann.

Autorinnen und Autoren

Autorinnen und Autoren des IFP-Infodienstes

Dr. Beatrix Broda-Kaschube, M.A.

Kommunikationswissenschaftlerin; Arbeitsschwerpunkte: Aufbau eines Netzwerkes von Konsultationseinrichtungen (Ko-Kitas); Leitung von Kindertageseinrichtungen; Leitung des FORUM Fortbildung; Musikbildung in Kitas

Martin Krause

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

Christa Kieferle

Linguistin M.A. und Sprachheilpädagogin M.A.; Arbeitsschwerpunkte: Beobachtung und Dokumentation von Spracherwerbssprozessen, Bildungsort Familie, Mehrsprachigkeit, interkulturelle Pädagogik

Anita Kofler

Dipl.-Psychologin, staatlich anerkannte Erzieherin Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei, Qualität in Kindertagesstätten, Literacy und Sprache

Dr. Sigrid Lorenz

Dipl.-Soziologin; Arbeitsschwerpunkte: Implementation des BayBEP, Evaluation, Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Toni Mayr

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

Kerstin Müller

Dipl.-Pädagogin; Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Qualität; Teamentwicklungsprozesse; Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei; Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen

Eva Reichert-Garschhammer

Juristin, Abteilungsleitung; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung und Implementierung von Bildungsplänen (Bayern, Hessen) und Bildungsleitlinien (Bayern); Mitwirkung an verschiedenen Implementierungsprojekten des BayBEP

Patrick Schanz, B.A.

Soziologe, studentische Hilfskraft am IFP; Arbeitsschwerpunkte: Mitarbeit in dem Projekt „Den Übergang im Blick. Wir fragen Eltern“ und der Fortbildungskampagne Dialog Bildung

Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann, M.A.

Referentin am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik, -förderung und -therapie bei Mehrsprachigkeit, Interkulturelles Lernen

Dr. Monika Wertfein

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren; Qualität in Kindertageseinrichtungen; Sozio-emotionale Kompetenzen in Familie und pädagogischer Praxis

Dagmar Winterhalter-Salvatore

Heilpädagogin; Arbeitsschwerpunkte: Implementierung des BayBEP, insbesondere der naturwissenschaftlichen, mathematischen und technischen Bildung; Kooperation mit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Claudia Wirts

Sprachheilpädagogin und Sonderpädagogin, M.A. Arbeitsschwerpunkte: Sprache, Interaktion, sprachliche Bildung mit Kindern unter drei Jahren, Inklusion und Integration, interkulturelle Pädagogik, Literacy

www.ifp.bayern.de



Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern
16. Jg., 2011, 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: K.F.L., Jürgen Fälchle, Monkey Business, frankoppermann
alle © www.fotolia.de

Druck: Humbach & Nemazal, Pfaffenhofen

Stand: November 2011