

Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern

IFP-Infodienst
21. Jahrgang, 2016



Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern



Die Themen des IFP-Infodienstes:

Kita 4.0 – Digitalisierung als Chance und Herausforderung

Beobachtung und Dokumentation im Hort

25 Jahre Forum Fortbildung am IFP

Liebe Leserinnen und Leser,

mobile Medien, Internet und Co. haben in unserem Lebensalltag Einzug gehalten. Die neuen digitalen Technologien verändern unser Leben wie nur wenige Dinge vorher. Anders als wir wachsen Kinder wie selbstverständlich in einer digitalisierten Welt von Anfang an auf. Nicht nur an ihren Familien, auch an uns liegt es, wie sie jetzt und in Zukunft damit umgehen. Eva Reichert-Garschhammer legt im aktuellen Stichwort „Kita 4.0“ eine Übersicht vor, welche Chancen und Herausforderungen mit der Digitalisierung für Kindertageseinrichtungen verbunden sind – sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch mit Blick auf die Veränderungen, die für das gesamte Kitasystem anstehen.

Unser Online-Familienhandbuch www.familienhandbuch.de für Eltern und Sie als pädagogische Fach- und Lehrkräfte geht ins 15. Jahr. Sie finden im Heft einen Flyer zu unserem Informationsportal und freuen uns, wenn Sie diesen in Ihrer Einrichtung auslegen – gerne können Sie weitere Exemplare und auch Poster zum Aufhängen kostenfrei unter mail@familienhandbuch.de anfordern.

Wie immer eine anregende Lektüre wünscht Ihnen
Susanne Kreichauf, *Redakteurin des IFP-Infodienstes*

Das aktuelle Stichwort		Nachrichten aus dem IFP	
Kita 4.0 – Digitalisierung als Chance und Herausforderung	5	Hinweise zu den Fachtagungen 2017	40
Fachbeiträge		6. IFP-Fachkongress am 28. & 29. Juni 2017: Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf	41
Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren für Schulkinder	15	25 Jahre Forum Fortbildung am IFP	42
Datenschutz im Kontext von Beobachtung und Dokumentation	23	Service-Portal unterstützt bei der Integration von geflüchteten Kindern in Kita, Hort und Grundschule	45
Pilotinterviews mit Müttern und Vätern in geflüchteten und asylsuchenden Familien über den Übergang ihres Kindes in das Bildungssystem in Deutschland	25	Veröffentlichung aus dem IFP	
Aus der Arbeit des IFP		Vorkurs Deutsch 240 in Bayern – Eine Handreichung für die Praxis	46
Inklusion vor Ort (IVO-Studie)	30	Rezensionen	47
Flüchtlingskinder und ihre Familien in der Kita. Studie zur Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung in Kitas	31	Nachrichten aus dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration	
Erste Zwischenbilanz zum PQB-Modellversuch sowie Zahlen und Informationen aus der wissenschaftlichen Begleitung	32	Fachkräfte für den Freistaat sichern: Staatliche Anerkennungen bei pädagogischen Studienabschlüssen im Ausland	49
Bund-Länder-Initiative „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“	35	Integration von Asylbewerberkindern durch Kindertagesbetreuung	50
		Weiterhin ein Erfolgsmodell – Zertifikatskurse zur Gewinnung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen	51
		Neuregelung des § 34 Abs. 10a Infektionsschutzgesetz	52

Das aktuelle Stichwort: Kita 4.0 – Digitalisierung als Chance und Herausforderung

Eva Reichert-Garschhammer

Die Digitalisierung in Form von mobilen Medien und Internet der Dinge durchdringt unseren Alltag – in fast allen Gesellschaftsbereichen sind digitale Technologien Voraussetzung und Begleiter neuer, rasanter Entwicklungen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat im Jahr 2014 die Technologie als ebenso revolutionär wie die Erfindung des Buchdrucks bezeichnet; sie habe die Art, wie wir uns informieren, wie wir leben und wie wir kommunizieren, in den letzten 25 Jahren dramatisch verändert.

Besonders Smartphones und Tablets ermöglichen mit ihrer Internetanbindung und mobilen Anwendungssoftware orts- und zeitunabhängig

- Zugriff auf unerschöpfliche Informationen und Services,
- neue schöpferische und kreative Prozesse,
- neue Kommunikationsformen in vielfältigen Kontexten und sozialen Netzwerken,
- neue soziale Teilhabechancen (z.B. für Menschen mit Behinderungen).

Sowohl junge als auch alte Menschen sind zu befähigen, sich in einer digitalisierten Welt zurechtzufinden, denn digitale Kompetenzen sind für den Erfolg im Arbeitsleben und für eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe unverzichtbar. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Digitalisierung und deren Einfluss auf Arbeitsweisen und Methoden sind damit von zentraler Bedeutung für den Bildungsauftrag von Kita, Schule, Hochschule, Fort- und Weiterbildung: Digitalisierung ist damit zum einen Gegenstand von Bildung, aber auch ein Werkzeug im Bildungsprozess selbst. Es müssen sowohl die Chancen der Digitalisierung für alle nutzbar gemacht, aber auch Sicherheit vor den damit verbundenen Risiken gewährleistet werden.

Die digitale Gesellschaft war Thema des Wissenschaftsjahres 2014, das das BMBF und die Initiative Wissenschaft im Dialog (WiD) jährlich ausrichten. Auf breiter Ebene diskutiert wurden die digitale Revolution und ihre Folgen für unsere Gesellschaft in Bezug auf digitales Miteinander,

digitale Wirtschaft und digitales Wissen. Dies mündete in politische Strategien:

- Digitale Agenda 2014-2017 der Bundesregierung (August 2014)
- Zukunftsstrategien der bayerischen Staatsregierung: BAYERN DIGITAL (StMWI, Juli 2015) und Digitale Bildung in Schule, Hochschule und Kultur (StMBW, Januar 2016)
- KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. Version 1.0 (Entwurf, April 2016), die auf der BMBF/KMK-Konferenz „Digitaler Wandel in der Bildung: Perspektiven für Deutschland“ (Juni 2016) diskutiert wurde.

Vor diesem Hintergrund erhielt das IFP vom StMAS im Juni 2016 den Auftrag, ein Konzept zur Kita 4.0 Bayern zu entwickeln, das in diesem Artikel in seinen Grundzügen vorgestellt wird und das sich als Grundlage für eine breite Fachdiskussion in Bayern versteht.

Kinder in der digitalen Welt – Kinderrecht auf digitale Bildung von Anfang an

Kinder wachsen heute in eine digitalisierte Lebenswelt hinein und machen – oftmals in der Familie – immer früher erste Erfahrungen mit mobilen Medien und dem Internet. Dabei benötigen sie aber aufmerksame Begleitung und kompetente Unterstützung.

Nach der UN-Kinderrechtskonvention haben Kinder ein Recht auf bestmögliche Bildung von Anfang an (Art. 28, 29) und ein Recht auf Zugang zu Medien (Art. 17). Ihr heutiges Aufwachsen in einer

Das aktuelle Stichwort

digitalen Welt bringt diese Rechte zusammen und verändert ihre Ansprüche auf ihr Bildungsrecht. Die Begleitung digital-gestützter Bildungsprozesse in Familie und Kita beginnt, sobald junge Kinder selbst Erwartungen an digitale Medien richten und diese „als Vermittler von Botschaften und Aktionsfelder realisieren“ und nicht mehr nur als bloße Reizquelle (Theunert/Demmler 2007, 140).

Bildungsort Familie – Digitalisierung des Familienalltags

Familienhaushalte mit zwei- bis fünfjährigen Kindern sind mit digitalen Geräten überdurchschnittlich gut ausgestattet: Handy, Computer und Internet sind in fast jedem dieser Haushalte vorhanden, die Ausstattung mit Tablet und Smartphone nimmt rasant zu. Mobile Medien erweitern die Nutzungsmöglichkeiten in der Familie und führen dazu, dass die Internetnutzung bereits bei Kindern ab drei Jahren eine relevante Alltagsbedeutung hat. Schon kleine Kinder erkennen, dass digitale Geräte im Leben ihrer Eltern und großen Geschwister eine wichtige Rolle spielen, und stre-

ben danach, diese Faszination auch selbst zu erfahren: Die intuitive, kindgerechte Bedienungsfläche von Tablet und Smartphone macht es ihnen einfach, die digitale Welt zu erobern. Die Touchscreen-Funktion ist für sie höchst attraktiv, da die Gestenkommunikation wie drücken, zoomen, wischen, ihren Fähigkeiten sowie ihrer Art und Weise entgegen kommt, sich mit Gegenständen auseinanderzusetzen. Über das Erkennen von Symbolen können auch schon viele Kinder ohne Lese- und Schreibfähigkeit Internetseiten aufrufen. Sofern Eltern es erlauben oder Geschwister es ermöglichen, werden mobile Medien und Internet von jungen Kindern mit genutzt.

Auch der Markt für digitale Kinderangebote wie Bilderbuch-Apps und digitale Spiele wächst rasant, aber auch Online-Videofilme oder Videochats mit Verwandten ist für viele kleine Kinder bereits Alltag. Oftmals ist „analoges“ Spielzeug wie Puppen und Spielzeugautos mit digitalen Komponenten oder Onlineangeboten verknüpft oder mit dem Internet verbunden. Ob und wie



sich junge Kinder die digitale Lebenswelt in ihrer Familie erobern können und dabei begleitet werden, hängt maßgeblich vom Bildungsgrad ihrer Eltern und davon ab, in welchen digitalen Welten ihre Eltern leben: In einer Studie wurden in Sachen Internetumgang sieben Typen von Eltern identifiziert – von digital souverän bis hin zu internetfern verunsichert.

Bildungsort Kita – Digitalisierung als Gegenstand und Werkzeug früher Bildung

Aus ihrem kinderrechtsbasierten Bildungsauftrag leitet sich für Kitas die Aufgabe ab, Kinder bei der Erschließung ihrer Alltagswelt zu unterstützen – und darin ist auch der digitale Teil der Alltagswelt mit eingeschlossen. Kinderwelten sind Medienwelten, denn digitale Medien sind heute allgegenwärtig, erfüllen bestimmte Bedürfnisse und sind hervorragende Lernhelfer. Bereits junge Kinder sind aktive Medienrezipienten; ihre Medienerlebnisse und -themen aus Familie und Freizeit bringen sie in die Kita aktiv ein. Frühe Bildung in der digitalen Welt umfasst in der Kita zwei ineinandergreifende Aspekte:

- Digitalisierung als Gegenstand bzw. Inhalt von früher Bildung, d.h. Bildung *über* die digitale Welt und deren Technologien
- Digitalisierung als Werkzeug bzw. Methode im frühen Bildungsprozess, d.h. Bildung *mit* digitalen Medien und Technologien.

Als Werkzeug erlangt die Digitalisierung zudem zentrale Bedeutung im Rahmen der Kitaaufgaben Inklusion/Pädagogik der Vielfalt sowie Bildungs- und Entwicklungsdokumentation.

Digitalisierung als Gegenstand von früher Bildung

Der souveräne Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien stellt heute neben Lesen, Schreiben und Rechnen eine vierte Kulturtechnik dar – dies kommt im englischen Begriff *digital literacy* sehr gut zum Ausdruck. Das aktuell diskutierte Kultusministerkonferenz-Modell „Kompetenzen in der digitalen Welt“ basiert auf einem Verständnis von Bildung in der digitalen

Wie können Kinder dabei unterstützt werden, eine sichere, verantwortungsvolle Internetnutzung zu lernen?

1. Technische Sicherheitsvorkehrungen im Vorfeld treffen
2. Die Begleitung der Kinder an bestimmten, selbst auferlegten Regeln ausrichten
3. Kinder an qualitativ hochwertige Inhalte heranzuführen und in ihrem Bewusstsein stärken, was für sie gute und schlechte Medieninhalte sind
4. Mit Kindern Gespräche über Sicherheitsthemen im Internet führen (z.B. Hilfe organisieren, Umgang mit Gefühlen und Konflikten, Nein sagen, Passwörter, Recht am eigenen Bild, Urheberrecht, Selbstwahrnehmung bei Medienutzung)
5. Mit Kindern Regeln über Medien- und Internetnutzung aufstellen und mit Regelverstößen feinfühlig umgehen

Welt, das zentrale Ideen von Medien- und informationstechnischer Bildung aufgreift, zeitgemäß verzahnt und weiterentwickelt, um den zukünftig noch stärker digital vorhandenen Zugängen zu Medien und Services zu entsprechen. Das Kompetenzmodell geht dabei über die reine Medienkompetenz hinaus und umfasst sechs Kompetenzbereiche (vgl. KMK 2016):

1. Suchen und Verarbeiten
2. Kommunizieren und Kooperieren
3. Produzieren
4. Problemlösen
5. Analysieren und Reflektieren
6. Schützen

Das Zukunftsmedium Internet steht für eine Welt voller Wissen, Information, Kommunikation und Lernchancen, die jungen Kindern im Sinne von Chancengerechtigkeit nicht verschlossen bleiben darf. Frühe positive Lernerfahrungen mit der Nutzung von Internet und digitalen Medien zu verschiedenen Zwecken, aber auch ein Verstehen von deren Funktionsweisen und Zusammenhängen versetzen Kinder in die Lage, diese Kulturtechnik sinnvoll und nutzbringend im Lebensalltag und später in Schule, Ausbildung und Beruf einzusetzen. Daher sind bereits junge Kinder früh-

zeitig und umfassend zu befähigen, sich in einer digitalisierten Welt zurechtzufinden. Dies gelingt am besten über eigene Erfahrungen und praktische Kenntnisse.

Der Schwerpunkt früher digitaler Bildung in der Kita liegt weniger im Erwerb von Anwenderwissen und technischer Fertigkeiten, sondern darin, dass junge Kinder aktiv, kreativ, kommunikativ und kooperativ mit und über digitale Medien lernen:

- Digitale und sprachliche Kompetenzstärkung gehen Hand in Hand. Der englische Begriff *digital literacy* betont die Fähigkeit, digitale Werkzeuge aktiv zur Kommunikation, kreativen Aus-

tausch und kooperativen Problemlösung für aufgeworfene Fragen einzusetzen. Wörtlich übersetzt geht es um digitale Alphabetisierung und damit um Teilhabe an sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen.

- Digitale Bildung zielt auch auf die kreative Gestaltungsfähigkeit, denn digitale Medien sind Werkzeuge, mit deren Hilfe man etwas gestalten, erstellen, erzeugen kann, insbesondere eigene Medienprodukte. Hierauf ist ein Schwerpunkt zu setzen.
- Frühzeitig zu legen ist auch der Grundstein für eine sichere, verantwortungsvolle Internetnutzung. Digital kompetente Kinder sind viel eher vor Risiken im Internet geschützt. Je früher sie sich aktiv mit Medien auseinandersetzen können, desto größer sind die Chancen, zu lernen, mit den im Netz drohenden Gefahren (z.B. ungeeignete Inhalte, Suchtpotenzial) kompetent umzugehen.

Digitale Medientechnik ermöglicht neue kreative Herangehensweisen im Kitaalltag!

- Mithilfe von Tablet & Apps können gemeinsam mit den Kindern digitale Malereien, Bilder- und Geräuscherätsel, Fotogeschichten und -collagen, Bilderbücher, Hörspiele, Trickfilme... erstellt werden.
- Schon das Aufnehmen von Fotos, Videos und Tönen mit Tablets kann in verschiedenen Alltagssituationen, kreativen Spielen und zahlreichen Projekten vielfältig eingesetzt werden. Viele Apps eignen sich sehr gut für den Einsatz in der Projektarbeit.
- Bisher wurden Waldtage vielleicht mit einem Bilderbuch eingeführt. Heute gibt es auch gute Apps, mit denen die Kinder ins Thema einsteigen können (z.B. bestekinder-apps.de/natur-lern-apps), bevor es mit Becherlupe, Sammelbeutel und Proviant hinaus in den Wald geht. Mit in den Wald kommt auch das Tablet, um Tierspuren, Pflanzen und Nester fotografieren, Tierstimmen aufnehmen und vor Ort Pflanzen bestimmen zu können. Zurück in der Kita wird gemeinsam geforscht, bestimmt und analysiert.
- Steht ein Beamer zur Verfügung, können im „Kitakino“ z.B. die selbst gemachten Fotos vom Waldtag oder anderer Aktivitäten gemeinsam angeschaut oder bisherige Vorlese-rituale erweitert werden um das „Bilderbuch-Kino“, in dem ausgewählte Bilderbuch-Apps zu einer ganz besonderen Aktion für die ganze Kindergruppe werden, zu der auch die Eltern eingeladen sind.

(Eder/Roboom 2014, Roboom 2014, Roboom/Eder 2015; LH München 2014)

Digitalisierung als Werkzeug im frühen Bildungsprozess

Digitaler Kompetenzerwerb geschieht über den Einsatz digitaler Technologien im Bildungsprozess, was diesen unterstützt, neue bereichernde Gestaltungschancen eröffnet und damit zur weiteren Qualitätsverbesserung beitragen kann. Digitale Werkzeuge und Medien bieten vielfältige Möglichkeiten, um eine zeitgemäße, partizipative Bildungskultur zu sichern, Lerninhalte und -methoden auszudifferenzieren, zu individualisieren und damit qualitativ weiterzuentwickeln in Richtung inklusive Bildung. Digital gestützte Bildungsprozesse sind motivierend und machen Spaß.

Zu fokussieren sind die Chancen digitaler Medien, ohne die Risiken auszublenden. Diese bestehen für junge Kinder in ihrer aktiven, alltagsintegrierten Nutzung zur Informationsgewinnung, Kommunikation und für kreative, gestalterische Zwecke und in ihrer Verknüpfung mit Sprachbildung. Der Kitaalltag bietet viele Möglichkeiten, Kinder einzuladen, zu ermutigen und zu inspirieren, etwas zu gestalten (z.B. Waldtag realisieren, Gar-

ten anlegen, Geräte bauen, Brot backen, Kindertheater aufbauen, sich um Tiere kümmern); gemeinsame Gestaltungsprozesse ermöglichen es, Kindern zu zeigen, dass vieles besser geht, wenn zur Lösung der Fragen und Probleme auch digitale Medien zum Informieren, Rechnen, Planen, Dokumentieren ergänzend genutzt werden (vgl. Stiftung Kinderland Baden-Württemberg 2012).

Das Besondere am Tablet ist seine mobile Multifunktionalität, die Fülle kreativer Werkzeuge und Anwendungsmöglichkeiten in einem Gerät (Grundfunktionen, Apps). Dieser digitale Alleskönner vereinfacht spontanes, situationsorientiertes Handeln und eröffnet eine Vielzahl neuer kreativer Möglichkeiten, die die bisherige pädagogische Arbeit quer durch alle Bildungsbereiche ergänzen und bereichern. Aufgrund der kinderleichten Bedienung können Kinder selbst aktiv werden, was wesentlich ist. Es gibt Kindersuchmaschinen (www.fragfinn.de, www.blinde-kuh.de) und eine Fülle von Apps für Kinder, von denen viele sehr gut sind: Bilder-/Kinderbuch-Apps mit interaktiven Modulen, kreative Apps zum Malen/Gestalten, Info-Apps, Lern-Apps (frühes Rechnen, Schreiben, Lesen), Spiele-Apps – Websites mit App-Empfehlungen geben Orientierung. Digital-gestützte Bildungsarbeit in der Kita fokussiert den Einsatz von Tablets, Apps & Co als Werkzeug, der stets pädagogischen Zielen folgt und pädagogisch zu begleiten ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass nur mehr Tablet und Internet zum Einsatz kommen, zur digitalen Kitaausstattung zählen auch weitere Geräte.

Digitalisierung als Schlüsselthema inklusiver Bildung

Wenn der Prozess der zunehmenden Digitalisierung pädagogisch begleitet wird, lassen sich aktuelle bildungspolitische Herausforderungen viel besser bewältigen. Der Einsatz digitaler Medien als Werkzeug im Bildungsprozess in der Kita eröffnet vollkommen neue Bildungschancen und unterstützt den Abbau von Barrieren und die Umsetzung von Inklusion.

Chancen der Digitalisierung für die inklusive Bildung – drei Beispiele:

- *Chancengerechtigkeit in der digitalen Welt sichern heißt auch Zugänge für alle. So schafft z.B. digitales (Vor-)Lesen mit Tablet & Apps neue Anreize auch für Eltern, wenn Kitas deren Nutzung anregen. Nach der Vorlesestudie 2012 birgt das digitale Kinderbuchangebot ein hohes Potenzial, gerade auch Familien mit formal niedriger Bildung mit neuen Vorlese-Angeboten in der Kita zu erreichen und Vorlesen noch stärker in den Familienalltag zu integrieren (Roboom 2014).*
- *„Alex hat es schwer in der Gruppe. Der erst vor kurzem nach Deutschland gezogene Junge spricht kaum ein einziges Wort Deutsch, was ihn isoliert. Seine Erzieherin bringt das Tablet mit, auf dem eine Übersetzungs-App installiert wurde und zeigt Alex, wie er dieses bedienen kann. Mit der App kann er einfache russische Wörter sprechen, die das Tablet wiederholt und auf Deutsch vorträgt. Das funktioniert natürlich auch anders herum. Das Programm ersetzt kein Erlernen der neuen Landessprache, gibt Alex aber ein Gefühl von Heimat und Zugehörigkeit und weckt das Interesse der anderen Kinder an Alex, den sie mangels Kommunikation bisher fast übersehen haben. Mit dem App macht Sprachbarriere plötzlich einen Riesenspaß. Wie sagt man ‚Apfel‘ oder ‚Mädchen‘ auf Russisch und wie kann Alex ‚Danke‘ oder ‚Bitte‘ auf Deutsch sagen?“ (Bostelmann/Fink 2014, 70 f.)*
- *„Tim, vierjährig, sitzt mit seinem Vater am Tisch und berichtet über seine Wochenenderlebnisse. Mit viel Freude erzählt er von seinem Ausflug ins Freibad. Tim hat keine expressive Sprache. Er kann aber mit Hilfe von Bildern und Symbolen auf seinem Tablet-Computer mit seinem Gegenüber kommunizieren. Er klickt dazu hintereinander mehrere Piktogramme (grafische Darstellung) an und bildet auf diesem Weg ganze Sätze. Der Tablet-Computer ist sein ständiger Begleiter und sein großer Stolz...“ (BFV 2013, 8).*

Die allermeisten Kinder kommen heute sehr früh in ihrer Familie mit digitalen Medien in Berührung. Sozio-ökonomische Unterschiede in der Mediennutzung und -verfügbarkeit und in der elterlichen Medienkompetenz erzeugen jedoch eine digitale Kluft, die zur digitalen Spaltung der Gesellschaft beitragen kann. Kompetenzentwicklung in der digitalen Welt darf jedoch nicht nur jenen Kindern vorbehalten sein, deren Familie sie darin begleitet

und unterstützt. Diese Chancenungleichheit begründet die Verantwortung der Kita als erster professioneller Bildungsort, allen Kindern in einer digitalisierten Lebenswelt gleiche Chancen zu bieten, am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und es aktiv mitzugestalten.

Für eine gelingende Zusammenarbeit mit Flüchtlingskindern und -familien ist der Einsatz digitaler Medien in der Kita bedeutsam, da sie Kommunikation und Organisation erleichtern. Zum Überbrücken der Sprachbarrieren bieten sich in der Anfangsphase Apps mit Bildwörtern, Piktogrammen oder Übersetzungs-Apps mit Spracherkennungsmodus (z.B. TicTic) an.

Digitale Technologien ermöglichen auch Kindern mit Behinderungen mehr Teilhabe am sozialen Leben und öffnen ihnen mehr denn je die Tür zur

regulären Kita. Sie kompensieren vorhandene Einschränkungen, machen Bildung und Informationen erfahrbar und erweitern individuelle Erfahrungs- und Handlungsräume und Teilhabechancen. Daher ist es zentrale Aufgabe inklusiver Kitas, gerade auch für diese Kinder Zugang und Nutzung digitaler Medien zu gewährleisten und digital-gestützte Projekte und Bildungsaktivitäten mit inklusiver Ausrichtung zu realisieren.

Digitalisierung der Bildungs- und Entwicklungsdokumentation – mehr Zeit für Kinder

Die Digitalisierung bietet neue Möglichkeiten, die Kitaaufgabe Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder effizient wahrzunehmen und die in der Kitapraxis bestehenden Barrieren abzubauen. Smartphones und Tablet-PCs verbinden verschiedene Funktionen, die sich bei der Dokumentation kindlicher Entwicklung bewährt haben. Sie sind schneller zur Hand und senken dadurch die Nutzungshürden. Es können Texte geschrieben und Fragebögen ausgefüllt, aber auch Fotos, Videos und Audiodateien integriert werden.

Es gibt inzwischen erste Angebote für Kitas, mit Tablet Lern- und Entwicklungsprozesse zeitsparend und fundiert kind-, gruppen- und einrichtungsbezogen zu dokumentieren und auszuwerten:

- online-basierte Beobachtungsbögen, die teils auch kostenlose Download-Möglichkeit bereitstellen (z.B. der am IFP entwickelte KOMPIK-Bogen) und deren Software die Berechnungen übernimmt
- tablet-fähige Kombi-Lösungen, die Beobachtungsbögen, E-Portfolio und freie Beobachtungsvermerke onlinegestützt verbinden und auch eine Zusammenschau der Ergebnisse der verschiedenen Beobachtungsverfahren sowie eine aktive Einbeziehung der Kinder und Eltern ermöglichen (z.B. Stepfolio von Ergovia).

Der erste Schritt zum digitalen Portfolio...

„Viele Portfolios und Bildungsdokumentationen beginnen mit den ICH-Seiten, auf denen Eltern und Erzieherinnen persönliche Fakten über das Kind festhalten ... Die neuen Medien machen es möglich, dass Kinder diese Auskünfte selbst gestalten und aufzeichnen können – die ersten Schritte zum digitalen Portfolio sind getan!

„Ich stelle meinen Kindergarten vor!‘ So beginnt der kleine Film, den Fabian mit Hilfe der App ‚Poppet Pal‘ gedreht hat. Er hat dazu mit dem Tablet Fotos von verschiedenen Räumen und Ecken des Kindergartens gemacht, die ihm besonders gut gefallen. Fabian schiebt das erste Bild mit dem Finger in die Mitte des Displays und erklärt dazu. ‚Das ist unter Gruppenraum. Hier spielen wir immer (...).‘ Bild für Bild wird mit gesprochenen Erklärungen versehen, bis ein Film entsteht, mit dem er zufrieden ist“ (Bostelmann/Fink 2014, 40f).

Dieses Vorgehen stärkt Kinder in ihrer Selbständigkeit, digitalen und sprachlichen Kompetenz und ermöglicht z.B. auch, das Recht am eigenen Bild mit Kindern zu thematisieren.

Bündnis mit den Familien als wichtigster Bildungspartner

Digitale Bildung in der Kita erfordert die aktive Einbeziehung der Familie als einflussreichsten Bildungsort, denn Kinder sammeln ihre ersten digitalen Lernerfahrungen zuhause und entwickeln dort auch ihren Mediennutzungsstil. Der Aufbau eines starken Bündnisses zwischen Familie und Kita ist die entscheidende Voraussetzung dafür, dass die von den Kindern in der Kita gemachten neuen Lernerfahrungen im kreativen Umgang mit digitalen Medien auch in die Elternhäuser hineinwirken und auch dort zu nachhaltigen Veränderungen führen können.

Die Unterstützung von Familien kann gerade im Bereich der digitalen Bildung junger Kinder besonders viel bewirken, denn der Informationsbedarf von Eltern ist nachweislich enorm hoch. Die Stiftung Medienpädagogik Bayern hat daher ein medienpädagogisches Referenten-Netzwerk in Bayern aufgebaut, das – auch mit Blick auf die kontroverse Diskussion des Einsatzes digitaler

So können Sie Eltern in ihren digitalen Kompetenzen stärken:

- *Eltern in eine Kindergruppe einladen, in denen der digitale Medieneinsatz als Werkzeug bereits zum Alltag gehört – Hospitationen verdeutlichen ihnen, dass es um kreatives Gestalten statt Konsumieren in der Kita geht;*
- *Mit Tablet-Einsatz entstandene Werke beim nächsten Kitafest den Eltern präsentieren (z.B. Filme, Bilderbücher, Fotoserien) – dies bietet ihnen auf unterhaltsame und kreative Weise einen Einblick in den lebendigen Kitaalltag;*
- *App-Ausprobier-Stationen auf Eltern-Kind-Aktionstagen oder Festen, die sich hervorragend eignen, um schnell ein interessantes Bild oder ein kurzes Video mit Kindern und Eltern zu erstellen und die Werke als Erinnerung mit nach Hause zu nehmen;*
- *Nutzung digitaler Formate der Elterninformation und -beratung (z.B. Elternbriefe des Kita per Rundmail, Hinweis auf Online-Elternratgeber wie „Schau Hin“)*

Technologien in Kitas – Elternabende vor Ort kostenlos durchführt und Elternmaterialien verteilt:
www.stiftung-medienpaedagogik-bayern.de

Ziele und Maßnahmen der Zukunftsstrategie Kita 4.0

In deutschen Bildungseinrichtungen ist der regelmäßige Einsatz digitaler Medien im Bildungsprozess noch kein Standard. Über alle Bildungsstufen hinweg besteht ein erheblicher Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf, der in Familie und Kita beginnt. Trotz rechtlich-curricularer Verankerung – in Bayern in §9 AVBayKiBiG und im Medienkapitel des BayBEP – und verschiedener Unterstützungsmaßnahmen (z.B. Handreichungen, Online-Infoportale, Fortbildungen) können aktuelle Studien in deutschen Kitas kaum Fortschritte in einer flächendeckend praktizierten Medienbildung belegen. Der Medieneinsatz fokussiert nach wie vor die für Kitas klassischen Medien wie Bilderbücher, Fotoapparat und CD-Player, um Musik und Hörspiele anzuhören. In der Medienarbeit mit Kindern dominieren rezeptive, audioorientierte Angebote und Fotografie,

während Aktivitäten, in denen die Kinder selbst Medienprodukte schaffen (z.B. Bilderbücher, Videofilme, Hörspiele), selten sind. Medienbezogene Gespräche mit Kindern erfolgen als Reaktion auf Fragen und Verhaltensweisen der Kinder, seitens der Fachkräfte werden sie kaum aktiv angeregt (Friedrichs/Meister 2015, Meister u.a. 2012). Die Gründe für den geringen Stellenwert digitaler Bildung in der Kitapraxis sind gut erforscht und konkretisieren den hohen Handlungsbedarf. Gängige Reaktionen auf die neuen Anforderungen der digitalisierten Lebenswelt sind nach wie vor eine Überbetonung des Gefahrenpotenzials und die medienfreie Kita als anzustrebendes Ideal. Diese bewahrpädagogische Haltung ist bei Eltern junger Kinder ebenso vorherrschend wie bei pädagogischen Fachkräften – selbst dann, wenn sie jung und medienaffin sind.

Trotz dieser kritischer Haltung befürwortet die Mehrheit der Fachkräfte, Kinder in ihrer digitalen Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Diese Aufgeschlossenheit hat jedoch kaum Auswirkungen auf ihre pädagogische Praxis, was auf weitere Barrieren zurückzuführen ist:

- mangelnde Mediengeräteausstattung in den Einrichtungen,
- fehlende zeitgemäße Antworten auf die Digitalisierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, in der digitale (Medien-)Bildung traditionell einen ebenso geringen Stellenwert hat,
- begrenztes Wissen der Fachkräfte zur digitalen (Medien-)Bildung,
- geringes Vertrauen in die eigene digitale und medienpädagogische Kompetenz,
- fehlende Vorstellungen und Anregungen, wie digitale Medien alltagsintegriert und kreativ in der Kita einsetzbar sind (Friedrichs/Meister 2015, NMF 2016).

Kita 4.0 – digitale Transformation des Kitasystems

Aus den Chancen der Digitalisierung resultieren neue Anforderungen an die Organisation und Gestaltung von Bildung in der digitalen Welt von der Kita bis zur Weiterbildung. Deren Realisierung erfordert nach Diskussionsstand im Kita- und Schulbereich Unterstützungsmaßnahmen auf allen Systemebenen, da sie Kinder sowie Eltern und pädagogisches Personal gleichermaßen betreffen im Sinne lebenslangen Lernens. Kita 4.0 steht daher nicht nur für digitale Bildung mit Kindern in der Kita, sondern vor allem auch für eine digitale Transformation des gesamten Kitasystems.

⇒ Qualitätsentwicklung und Inklusion in Kitas mit digitalen Medien – Entwicklungs- und Forschungsaufgaben

Frühe Bildung muss die Digitalisierung und deren rasante Entwicklung in den Blick nehmen, wissenschaftlich analysieren, in passgenaue pädagogisch-didaktische Konzepte überführen und

an die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft fortlaufend anpassen. Alle Bemühungen früher digitaler Bildung in Kitas sind wissenschaftlich zu begleiten, damit die mit der Digitalisierung verbundenen Teilhabechancen möglichst von allen kompetent genutzt werden können.

Die Handlungsempfehlungen sehen daher als Startmaßnahme einen wissenschaftlich begleiteten Modellversuch Digitale Kita vor, in dem mit Modellkitas übertragbare Konzepte für digital-gestützte Bildungs- und Arbeitsprozesse in der Kita unter Einbeziehung des Bildungsorts Familie entwickelt und erprobt und diese Kitas zu Konsultationseinrichtungen qualifiziert werden. Die Digitalisierung der am IFP entwickelten Beobachtungsbögen wurde vom IFP bereits in Gang gesetzt.

⇒ Digitale Infrastruktur und Ausstattung bayerischer Kitas

Wesentliche Voraussetzung für einen gewinnbringenden Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge im Kitalltag ist eine an pädagogischen Zielsetzungen orientierte IT-Ausstattung und -Infrastruktur an allen bayerischen Kitas – modern, zuverlässig und hoch verfügbar. Deren Sicherstellung inklusive Support erfordert eine enorme Anstrengung, die nur gemeinsam mit verschiedenen Partnern geleistet werden kann und ein Paket verschiedener Maßnahmen umfassen wird.

Der Einsatz privater Geräte von pädagogischen Fachkräften, Kindern und Eltern im Kitaalltag gewinnt zunehmend an Relevanz („Bring your own device“, BYOD) und bedarf dringend einer Klärung, Anfragen ans IFP hierzu häufen sich.

Neben kitaeigenen Geräten perspektivisch auch die Nutzung privater Geräte in Bildungs- und Arbeitsprozessen zu ermöglichen, wird empfohlen. Mit den Spitzenverbänden der öffentlichen und freien Wohlfahrtspflege sind daher die Rechtsfragen hierzu zu klären und eine gemeinsame Position zu entwickeln.

⇒ Kompetenzsicherung des pädagogischen Personals – Digitalisierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Digitalisierung wird Bildung, Lernen und Mediennutzung verändern, ebenso das Aufgabenprofil des pädagogischen Personals, dessen Medienexpertise immer wichtiger wird. Voraussetzung für die Kompetenzstärkung der Kinder in der digitalen Welt, aber auch für den Zugang zu beruflichem Fachwissen und die eigene berufliche Weiterentwicklung ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen selbst über digitale Kompetenzen verfügen. Digitalisierung ist daher auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals als Gegenstand und Werkzeug zu verankern.

Aufgabe ist, die digitalen und medienpädagogischen Kompetenzen der Fachkräfte aufzubauen und aufgrund des raschen technologischen Wandels stetig zu aktualisieren. Hierfür sind zeitgemäße online-basierte Formate phasenübergreifend zu etablieren und umfassend zu nutzen, insbesondere Blended-Learning-Angebote, Massive Open Online Courses (MOOCs) sowie landeseinheitliche und in der jeweiligen Landesverantwortung administrierte Online-Plattformen. So entsteht ein zeit- und ortsunabhängiges Angebot, auf das ein großer Teilnehmerkreis flexibel und kostenfrei zugreifen kann.

Im Kitabereich gibt es erste online-basierte Fortbildungsangebote (z.B. drei Onlinekurse der Universität Bayreuth zu Bildung und Bewegung, das StMAS hat hierzu eine Anschubfinanzierung geleistet). Im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „BISS – Bildung durch Sprache und Schrift“ wird eine Online-Qualifizierungsplattform für Kita und Schule aufgebaut (z.B. blended-learning-Kurse, Lehrfilme, Apps), an denen auch das IFP beteiligt ist. Zur frühen digitalen Bildung in Kita gilt es ein blended-learning-Angebot neu zu entwickeln, um den hohen Qualifizierungsbedarf zu decken; dessen Vernetzung mit der pädagogischen Qualitätsbegleitung bietet sich an.

⇒ Offener Zugang zu Bildungsmedien und Qualifizierungsangeboten

Eine Expertenbefragung im Wissenschaftsjahr 2014 ergab: Freie, d.h. kostenlose und barrierefreie Zugang- und Zugriffsmöglichkeiten zu Wissen und Information gehören zu den größten Chancen der Digitalisierung („open access“). Online-Plattformen mit intelligenten IT-Managementsystemen, die einen offenen Zugang zu Bildungsmedien und online-basierten Qualifizierungsangeboten ermöglichen („open educational resources“, OER), zählen damit zu den wichtigsten Trends des digitalen Zeitalters (forsa 2014). Diese Entwicklung lässt sich für bayerische Kitas durch zwei ineinandergreifende Maßnahmen nutzbar machen:

- BayBEP-Weiterentwicklung zum online-basierten BildungsplanPLUS
- Aufbau einer Online-Plattform Kita 4.0 Bayern.

Zunehmende Internetnutzung und steter Netzzugang legen es nahe, die neue Bildungsgeneration nicht nur als Print bereit zu stellen, sondern auch digital aufzubereiten, als zentrales Bildungsmedium kostenfrei für alle Akteure in Internet verfügbar zu machen und mit einem Serviceteil für



Beispiele für innovative Online-Plattformen, die zum Stöbern einladen:

⇒ *mebis – Landesmedienzentrum Bayern für den Schulbereich:*
www.mebis.bayern.de

⇒ *Initiative Gutes Aufwachsen mit Medien*
www.gutes-aufwachsen-mit-medien.de

⇒ *Online-Elternratgeber Schau hin!*
www.schau-hin.info

⇒ *Initiative Kindermedienland Baden-Württemberg*
www.kindermedienland-bw.de

⇒ *Medienkompetenz-Kitas NRW*
www.meko-kitas-nrw.de

die Praxis zu verknüpfen, der kontinuierlich weitergepflegt und aktualisiert wird (z.B. erläuternde Informationen, gute Praxisbeispiele und -filme, weiterführende Materialien). Anknüpfungspunkt für den BildungsplanPLUS ist das für bayerische Schulen bereits eingeführte innovative Online-System LehrplanPLUS, um auch den Anschluss an die Eingangsklassen 1 und 2 der Grundschule herzustellen. Die Vorbereitungsarbeiten am IFP werden 2017 beginnen, begleitet durch eine Bay-BEP-Fachkommission wie schon bei der Entwicklung des aktuellen Bildungs- und Erziehungsplans. Eine Online-Plattform Kita 4.0 Bayern erschließt die digitalen Möglichkeiten für alle Akteure im Kitasystem und auch für Eltern und macht frühe Bildung digital. Sie kann verschiedene Angebote umfassen, wie z.B.:

- ein Infoportal, das bisherige dezentrale Portale und Initiativen sowie die vorhandenen Angebote vieler Stellen zu früher digitaler Bildung in Kita und Familie bündelt und vereint;
- eine Mediathek (z.B. gute Apps und Kurzfilme für Kinder, Kindersuchmaschinen);
- ein digitales Beobachtungs- und Dokumentationssystem für Kitas;
- eine Lernplattform für das Kitapersonal (z.B. Online-Kurse, Lehrfilme, Lern-Apps, kollaborative Fachtextarbeit).

⇒ **Ausbau von E-Government, Bildungsmanagementsystemen und Kita-Verwaltungsprogrammen**

Digitale Datenverarbeitung eröffnet im Kitabereich neue Möglichkeiten für Verwaltung, Steuerung, statistische Datenerhebung und Service-Angebote. Der Freistaat Bayern und bayerische Kommunen nutzen bereits vielfältige Software-Lösungen (z.B. kibig-web), deren Ausbau bedeutsam ist. So erleichtern bspw. online-gestützte Kitaanmeldesysteme den Eltern die Kitaplatz-Suche und verringern den Verwaltungsaufwand für die Verteilung der angemeldeten Kinder auf die freien Plätze. Am IFP wurden Bildungsforschung und -monitoring seit 2015 auf digitale Verfahren umgestellt (z.B. Online-Befragungen, tablet-gestützte Erhebungen in Kitas).

⇒ **Klärung der rechtlichen Rahmenbedingungen**

Datenschutz, Urheberrecht sowie Aspekte des Telekommunikationsrechts und des Kindermedienschutzes sind Rechtsgebiete, die durch die Digitalisierung für Kitas neue Bedeutung erlangen. Hierzu bestehen ein hoher Informationsbedarf der Praxis und ein gesetzlicher Weiterentwicklungsbedarf.

Ausblick

Das Bayerische Familienministerium wird eine Arbeitsgruppe einrichten, in der das Grobkonzept Kita 4.0 diskutiert und Kooperationsmaßnahmen vereinbart werden, und 2017 einen Fachtag hierzu veranstalten. Das IFP wird das Thema Kita 4.0 ab sofort als neuen Arbeitsschwerpunkt systematisch auf- und ausbauen und möglichst noch in diesem Jahr eine Expertise veröffentlichen, die auf der IFP-Homepage abrufbar sein wird.

Die umfangreiche Literaturliste zu diesem Beitrag kann bei der Autorin erfragt werden; aus Platzgründen wurde im Text auf Angaben der verwendeten Literatur weitgehend verzichtet.

Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren für Schulkinder

Andreas Wildgruber

Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen bilden eine wesentliche Grundlage für pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen. Sie unterstützen somit die Pädagogik und den Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Diese für den frühpädagogischen Bereich formulierten Aussagen gelten ebenso für Tageseinrichtungen für Schulkinder. Das pädagogische Personal hat den Auftrag, Bildungs- und Entwicklungsverlauf und -prozesse bei den Kindern zu begleiten und zu dokumentieren (§1, Abs. 2 AVBayKiBiG). Ausgangspunkte für die Wahl und Nutzung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in Horten sind daher der Bildungsauftrag und die pädagogischen Ziele, die mit Beobachtung und Dokumentation erreicht werden sollen.

Der sozialpädagogisch orientierte Auftrag zur Bildung, Erziehung und Betreuung in Tageseinrichtungen, auch für Schulkinder, ist insbesondere im Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungs-gesetz sowie der zugehörigen Ausführungsverordnung dargestellt. Danach unterstützt das pädagogische Personal die Entwicklung der Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten insbesondere unter Berücksichtigung von Basiskompetenzen, z.B. Werthaltungen, lernmethodische Kompetenz oder Verantwortungsübernahme. Darüber hinaus werden die ganzheitliche Bildung und Erziehung in den verschiedenen themenbezogenen Bereichen wie Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, etc. hervorgehoben. Verwiesen wird dazu auch auf die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (StMAS & StMBW 2014) und den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (StMAS & IFP 2012). Die Leitlinien heben das mit der Schule geteilte Bildungsverständnis und den gemeinsamen Bildungsauftrag hervor, denn Bildung „ist im Lebenslauf das Ergebnis eines vielfältigen Zusammenwirkens aller Bildungs-orte“ (StMAS & StMBW 2014, S. 47). Bildung erfolgt an verschiedenen Bildungsorten (z.B. Schulen, Horte) sowie in Lernwelten (z.B. Medien, Gleichaltrigengruppen). Bildung im Hort ist daher übergreifend zu denken als ihr Anteil, den

sie zur Bildungsbiographie des einzelnen Kindes beiträgt. Zum anderen erinnert dies daran, Bildung auch sozialräumlich zu denken, z.B. zu berücksichtigen, welche Bildungsmöglichkeiten dem Kind im Wohnumfeld zur Verfügung stehen und das Kind dabei zu unterstützen, diese Ressourcen für sich zu entdecken und zu nutzen.

Für die Beobachtung und Dokumentation im Hort bedeuten diese Ausführungen, dass es wichtig ist, sie in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Kind, mit Eltern und Schule durchzuführen, um über den Austausch von Perspektiven ein umfassendes Bild vom Kind und eine anschlussfähige Bildungskonzeption und -praxis zu erreichen. Das Kind kann besser verstanden werden, wenn auch seine Bildungs- und Entwicklungsbedingungen bzw. Ressourcen in Familie, Gleichaltrigen-Gruppen und der Gemeinde/dem Stadtteil berücksichtigt werden.

Als weiteren Bezugspunkt verpflichtet die UN-Kinderrechtskonvention dazu, das Kindeswohl bzw. die Rechte und Bedürfnisse von Kindern als einen zentralen Maßstab der Qualität von Bildungsorten zu definieren (Maywald 2016). Daher ist es wichtig, auch das Kind nach seiner eigenen Sichtweise darauf zu fragen und diese Sichtweise angemessen zu berücksichtigen (Partizipation).

Beobachtung und Dokumentation in Tageseinrichtungen für Kinder im Schulalter unterstützen das pädagogische Personal,

- die Perspektiven, das Verhalten, die Begabungen und Interessen des Kindes besser zu verstehen,
- besseren Einblick in Bildungs- und Entwicklungswege sowie -stand des Kindes zu bekommen,
- mit dem Kind über das Beobachtete ins Gespräch zu kommen und seine Lernfortschritte gemeinsam mit ihm zu reflektieren,
- die Wirkungen der pädagogischen Aktivitäten im Hort zu reflektieren,
- pädagogische Aktivitäten zu planen, sowie
- Gespräche mit den Eltern, im Team, mit Lehrkräften in der Schule und mit externen Diensten und Einrichtungen auf Grundlage der Beobachtungen zu führen (analog zum BayBEP, S. 452-453).

Diese umfangreichen Ziele von Beobachtung und Dokumentation unter Berücksichtigung des weit-

gespannten Bildungs- und Erziehungsauftrags können kaum mit einem einzigen Beobachtungsverfahren erreicht werden. Ein Beobachtungsverfahren für alle Bereiche und Ziele birgt die Gefahr, dass die Bereiche nur oberflächlich behandelt werden können und für die Anregung des pädagogischen Handelns nicht mehr aussagekräftig genug sind. Zudem gibt es für die Altersgruppe der Schulkinder aktuell kein wissenschaftlich fundiertes Beobachtungsverfahren, das alle Bildungs- und Entwicklungsbereiche abdeckt. Beispielsweise ist der Beobachtungs- und Einschätzbogen „KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern“ (Mayr, Bauer & Krause 2012) für die Altersgruppe der Schulkinder in seiner aktuellen Version nicht geeignet.

Jedoch gibt es unterschiedliche Beobachtungsverfahren, die für bestimmte Beobachtungsziele und -inhalte besonders gut geeignet sind, denn sie ermöglichen es, Aussagen mit ausreichender Tiefe zu treffen. Je nach Ziel, das das pädagogische Personal mit der einzelnen Beobachtung



erreichen will, sollte auch das geeignete Verfahren ausgewählt werden. Aufgrund der mangelnden zeitlichen Ressourcen der Fachkräfte können nicht alle Beobachtungsinhalte vertieft beobachtet werden. Die Professionalität der Kita-Leitungen und des pädagogischen Personals zeigt sich darin, hier Schwerpunkte zu setzen und in der Kooperation mit den Eltern und Schulen jedoch Aussagen zu allen Inhalten treffen zu können. Ein umfassender Blick auf das Kind gelingt, wenn sich das pädagogische Personal mit den Eltern über deren Perspektive sowie mit den Lehrkräften über deren fachlich fundierte Beobachtungen austauscht.

Für Tageseinrichtungen für Schulkinder liegen für folgende wichtige Inhalte geeignete Verfahren vor:

- Sprach- und Literacy-Entwicklung
- Sozial-emotionale Entwicklung
- Lernprozesse: - Kompetenzen
- Interessen & Strategien
- Wohlbefinden in der Kita & Partizipation

Sprache und Literacy haben eine zentrale Bedeutung für alle Lern- und Entwicklungsprozesse. Sie sind grundlegend für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung und Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis der Kinder. Sie sind damit auch grundlegend für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, um Freunde zu finden und Teil einer Gruppe zu werden (Integration in die Gesellschaft) sowie für Selbst- und Mitbestimmung (Partizipation). Sprachliche Bildung ist in Kindertageseinrichtungen und Schulen Grundprinzip und Voraussetzung für den Schulerfolg (vgl. Bayerische Bildungsleitlinien, S. 44). In Horten besteht besonders die Möglichkeit, Kinder in freien Gesprächs- und Spielsituationen und in Hausaufgaben-Situationen zu beobachten. Hier gibt es besonders viele Möglichkeiten zum spielerischen Umgang mit Sprache und zur literacybezogenen Selbstinitiative des Kindes. Pädagoginnen und Pädagogen in Horten sollten deshalb eine ei-

gene Perspektive auf sprachliche und Literacy-Kompetenzen der Kinder entwickeln und Kinder regelmäßig dahingehend beobachten.

Die Bereiche sozial-emotionale Entwicklung sowie Lernprozesse/-strategien gelten als Ressourcen, die die weitere Lernbiografie, z.B. den Schulerfolg, und die weitere Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. Es handelt sich um Fähigkeiten der Selbstregulation, zum einen die Fähigkeit eigene Gefühle, z.B. Belastungen, regulieren zu können, zum anderen Verhalten und Kognitionen wie selbständiges Arbeiten oder Durchhaltevermögen angemessen einsetzen zu können. Weiter umfasst es Kompetenzen, soziale Beziehungen angemessen zu gestalten, wie z.B. Freundschaften, das Verhältnis zu den Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch, sich an Regeln zu halten. Neben diesen Kompetenzen ist es im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung auch wichtig, dass Kinder Raum bekommen, ihre Bedürfnisse zu leben, subjektiv bedeutsame und sinnhafte Lernprozesse zu erleben und eigene Interessen zu entwickeln.

Diese Bereiche sind wichtig für eine gute Entwicklung der Kinder und sie stellen wichtige Bildungsziele dar, die in der Schule manchmal zu kurz kommen, da diese in der Praxis den Schwerpunkt auf akademische, kognitive, überprüfbare Kompetenzen legt (Hofer 2014). Deshalb sollten sie in Tageseinrichtungen für Schulkinder umso mehr Berücksichtigung finden. Die Bedeutung dieser Bereiche wird auch durch die Kinderrechtssicht bestätigt. Sie sind wichtig für das Wohlbefinden der Kinder in der Kita und Indikator des Wohlbefindens dort (insbesondere Aspekte der Explorationsfreude und Engagiertheit). Daneben ist gerade die sozial-emotionale Entwicklung ein Bereich, für den im Hort viel Freiraum und Lernpotential für die Kinder vorhanden ist. Im Folgenden werden entsprechende Instrumente, u.a. der Beobachtung, vorgestellt.

Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

Sprach- und Literacy-Entwicklung

⇒ „selsa – Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter“

Für die Beobachtung wurde im IFP der Beobachtungsbogen „selsa – Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter (1. bis 4. Klasse)“ entwickelt (Mayr, Hofbauer, Simic & Ulich 2012). Er unterstützt die Beobachtung zum einen des Sprachverhaltens differenziert nach verschiedenen Situationen, z.B. strukturierten Gesprächsrunden, freie Gesprächsrunden unter Kindern oder dem Umgang mit Printmedien/Büchern. Damit wird deutlich, inwieweit ein Kind Interesse an sprachlichen Aktivitäten hat, sich darin einbringt und diese zu Bildung und Entwicklung nutzt, sowie welche Fähigkeiten es zeigt. Ein Vorteil ist, dass der Bogen hier explizit die Situation in Kindertageseinrichtungen aufgreift. Zum anderen fokussiert der Bogen auf das sprachliche Wissen des beobachteten Kindes im engeren Sinn, insbesondere auf Wortschatz und Grammatik.

Toni Mayr, Christiane Hofbauer, Mirjana Simic & Michaela Ulich

selsa
Sprachentwicklung und Literacy
bei Kindern im Schulalter
(1. bis 4. Klasse)

Beobachtungsbogen

Name des Kindes _____

Geschlecht Junge Mädchen

Klassenstufe _____

Zeitraum der Bearbeitung _____

Fachkraft/Fachkräfte, die den Bogen ausgefüllt hat/haben _____

Verlag Herder

ifp
Institut für Frühpädagogik

Der Bogen besteht aus 90 Fragen, in denen Verhalten und Wissen auf Skalen (z.B. Kind zeigt das Verhalten „nie“ bis „sehr oft“) eingeschätzt wird. Das Verfahren wurde nach dem aktuellen Forschungsstand entwickelt und für die Altersgruppe sowie für das Feld der Tageseinrichtungen für Schulkinder geprüft und erfüllt die zentralen wissenschaftlichen Qualitätskriterien (Objektivität, Reliabilität). Es liegen wissenschaftlich ermittelte Vergleichswerte für Kinder in diesem Alter vor, so dass die Beobachtungsergebnisse in die Kompetenzen anderer Kinder eingeordnet werden können. Ein Begleitheft mit wichtigen Erklärungen zum theoretischen Hintergrund, zur Auswertung und zu Konsequenzen für die pädagogische Arbeit ist veröffentlicht.

Sozial-emotionale Entwicklung, Lernprozesse mit Schwerpunkt Kompetenzen, Wohlbefinden:

⇒ „perik – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag“

Der Beobachtungsbogen „perik – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag“ (Mayr & Ulich 2006) umfasst die Bereiche „Kontaktfähigkeit“, also wie der Kontakt des Kindes zu anderen Kindern ist, „Selbststeuerung/Rücksichtnahme“, also ob es Wünsche zurückstellen kann oder sich in die Situation Anderer versetzen und Rücksicht nehmen kann, „Selbstbehauptung“ im Sinne dessen, wie das Kind eigene Interessen vertritt und „Stressregulierung“, also ob es ausgeglichen wirkt, wie es auf Belastungen reagiert und mit inneren Spannungen umgeht. Der Bereich „Aufgabenorientierung“ thematisiert z.B. wie das Kind an Aufgaben herangeht oder wie zielstrebig es ist und der Bereich „Explorationsfreude“ beinhaltet die Freude am Erkunden und die Bereitschaft, sich mit Neuem auseinanderzusetzen. Mit der Beobachtung dieser Bereiche wird deutlich, welchen Grundstock das beobachtete Kind für aktuelles Wohlbefinden, aber auch für den

Umgang mit zukünftigen Herausforderungen hat (Resilienz). Der Bogen bezieht sich dabei explizit auf die Situation in Kindertageseinrichtungen. Er besteht aus 36 Fragen, bei denen die Beobachterin bzw. der Beobachter die Kompetenzen des Kindes auf einer Skala von 1 („gar nicht“) bis 5 („durchgängig“) einschätzt. Dieses Verfahren wurde für Kindergartenkinder wissenschaftlich entwickelt und mit Kindern

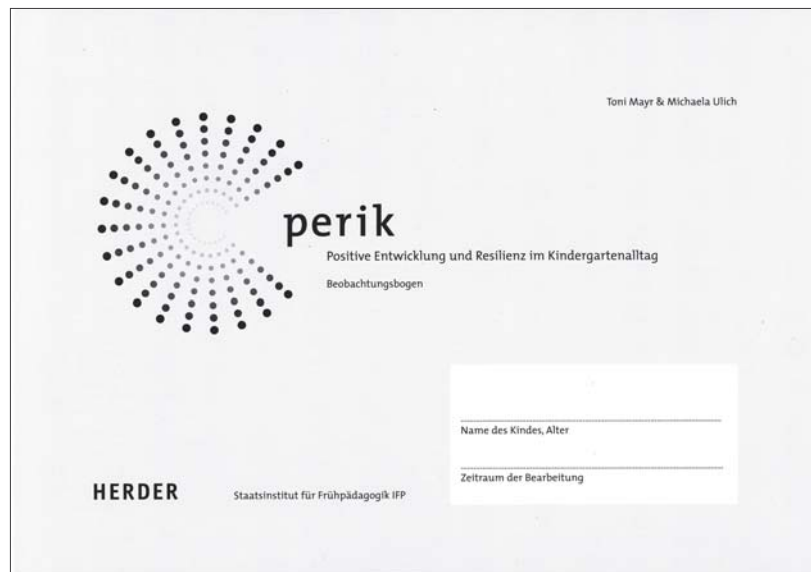
im Alter von vier bis knapp sieben Jahren wissenschaftlich geprüft. Es erfüllt für diese Altersgruppe die zentralen wissenschaftlichen Qualitätskriterien (Objektivität, Reliabilität). Für die Beobachtung in Tageseinrichtungen für Schulkinder ist zu beachten, dass die Inhalte und Fragen auch für sehr viele, gerade die jüngeren Schulkinder wichtig und passend sind, so dass der Bogen eingesetzt werden kann. Für manche, weit entwickelte Kinder werden die Fragen im Bogen möglicherweise zu leicht sein. Darüber hinaus können die Beobachtungsergebnisse nicht in die Kompetenzen anderer Kinder eingeordnet werden, denn es liegen keine wissenschaftlich ermittelten Vergleichswerte für Schulkinder vor. Jedoch liegen gute Erfahrungswerte aus Tageseinrichtungen für Schulkinder vor. Ein Begleitheft erklärt und unterstützt das Arbeiten mit dem Bogen.

Soziale Entwicklung, Lernprozesse mit Schwerpunkt Kompetenzen:

⇒ „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)“

Die „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) wurde für die Beobachtung von Schulkindern im Alter von 6 bis 18 Jahren entwickelt (Petermann & Petermann 2013). Zur Beobachtung des Sozialverhaltens fokussiert der Bogen auf folgende Verhaltensbereiche: „Koopera-

tion“ des Kindes, z.B. inwiefern es Kompromisse schließt, „Selbstwahrnehmung“ des Kindes, z.B. ob es bei Konflikten mit anderen eigene Fehler sieht, „Selbstkontrolle“ des Kindes, z.B. inwiefern es impulsives Verhalten kontrolliert, „Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft“ des Kindes, z.B. ob das Kind erkennt, wenn andere Hilfe brauchen, „Angemessene Selbstbehauptung“ des Kindes, z.B. inwiefern es Kritik angemessen äußert, sowie „Sozialkontakt“ des Kindes, z.B. ob es angemessen Distanz hält. Für die Beobachtung des Lernverhaltens sind folgende Bereiche enthalten: „Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer“, z.B. inwiefern das Kind ohne ständige Rückmeldung/Hilfestellung arbeitet, „Konzentration“, z.B. ob das Kind seine Aufmerksamkeit gezielt auf eine Aufgabe lenkt, wenn dies erforderlich ist, „Selbstständigkeit beim Lernen“, z.B. inwiefern das Kind eine Aufgabe vollständig allein ausführt, sowie „Sorgfalt beim Lernen“, z.B. ob das Kind mit schulischen Arbeitsmaterialien sorgfältig umgeht. Der Bogen enthält insgesamt 50 Fragen, zu denen das Verhalten des Kindes in den letzten vier Wochen auf einer vierstufigen Skala („Verhalten tritt nie auf“ bis „Verhalten tritt häufig auf“) eingeschätzt wird. Das Verfahren wurde für den Einsatz durch Lehrkräfte in Schulen nach dem aktuellen Forschungsstand entwickelt, was insbesondere bei den Fragen zum Lernverhalten deutlich wird.





Diese sind in Tageseinrichtungen für Schulkinder für das Verhalten in Hausaufgaben-situationen geeignet, die Fragen hinsichtlich des Sozialverhaltens dagegen situationsübergreifend. Das Verfahren erfüllt die zentralen wissenschaftlichen Qualitätskriterien (Objektivität, Reliabilität). Es sind wissenschaftlich ermittelte Vergleichswerte für Kinder in diesem Alter im Manual veröffentlicht, so dass die Beobachtungsergebnisse in die Kompetenzen anderer Kinder eingeordnet werden können.

Lernprozesse mit Schwerpunkt Interessen & Strategien, Wohlbefinden:

⇒ „Bildungs- und Lerngeschichten“

Die Bildungs- und Lerngeschichten wurden ursprünglich für Kindergartenkinder entwickelt und anschließend auf den Hort spezifiziert (Kleeberger & Leu 2009). Bei diesem Verfahren wird auf der Basis einer ca. 20-minütigen offenen Beobachtung das Verhalten des Kindes danach analysiert, welche „Lern-dispositionen“ zum Ausdruck kommen. Lern-dispositionen „stehen für bestimmte Fähigkeiten und Strategien, mit denen ein Kind in

charakteristischer Weise Situationen strukturiert, Lernmöglichkeiten wahrnimmt, auswählt, auf sie antwortet oder ihnen ausweicht, sie sucht oder schafft“ (Kleeberger & Leu 2009, S. 25). Als Lern-dispositionen werden unterschieden: „Interessiert und Engagiert-Sein“ als Ausdruck von Zugehörigkeit und Wohlbefinden, „Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten“, „Sich Ausdrücken und Mitteilen“ sowie „An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen“ u.a. als Ausdruck dessen, wie die Kinder Raum für Selbst- und Mitbestimmung nutzen. Mit diesen Perspektiven auf das Verhalten des Kindes geraten wichtige Aspekte der sozial-emotionalen Entwicklung, des Sprachverhaltens in der jeweiligen Situation, Interessen und Lernprozesse des Kindes in den Blick. Daraus können Schlussfolgerungen auf das Wohlbefinden und auf Partizipationsmöglichkeiten gezogen werden. Im Gegensatz zu den bisherigen anderen Instrumenten stehen nicht quantitative Einschätzungen über Kompetenzen im Vordergrund, sondern ressourcenorientiert ein kriteriengeleitetes Nachdenken über das Verhalten des Kindes (Strategien) und seine Nutzung von Lerngelegenheiten. Im Weiteren werden auf der Grundlage einer oder mehrerer Beobachtungen Lerngeschichten, kleine Briefe an das Kind, verfasst. Die Beobachtungen und die Lerngeschichte sind Basis für das Gespräch und die Reflexion mit Kolleginnen, dem Kind und seinen Eltern. Diese Vorgehensweise ist zum einen ein Weg, verschiedene Perspektiven aufeinander zu beziehen, zum anderen gelebte Partizipation.

Offenes Dokumentationsverfahren:

⇒ Portfolio

Portfolio ist ein offenes Dokumentationsverfahren zur Integration unterschiedlicher Dokumente wie z.B. bezogen auf ein Kind Ergebnisse kindlicher Aktivitäten (z.B. Fotos, Kunstwerke, Projektergebnisse), Gedanken und Aussagen von Kindern, Aufzeichnung freier Beobachtungen, Bildungs- und Lerngeschichten (Kleeberger & Leu, 2009), evtl. auch strukturierte Formen der Beobachtung. Die Qualität von Portfolios ist abhängig von der

Klarheit der Zielsetzungen des Portfolios, der Auswahl an Dokumenten und der Nutzung des Portfolios. In ihm werden *Lernprozess*, z.B. Photos von der Vorgehensweise des Kindes, Reflexionen über die Entwicklung des Kindes, und *Lernprodukt*, z.B. Kunstwerke, verbunden und damit der Reflexion zugänglich gemacht. Je nach Auswahl der Dokumente und Sichtweisen darauf können die Dokumente hin auf Entwicklungsprozesse, Interessen und Lernstrategien von Kindern reflektiert werden. Um das Potential von Portfolios ausreichend zu nutzen, ist die Reflexion im Team und zusammen mit den Kindern und Eltern zu empfehlen. So können unterschiedliche Sichtweisen aufeinander bezogen werden und das Portfolio wird zum Mittel der Partizipation. Aus Sicht der Kinderrechte haben Kinder ein Recht auf Entscheidung, welche Dokumente in das Portfolio kommen, und sollten nach ihrer eigenen Sichtweise auf den dokumentierten Lernprozess oder das dokumentierte Lernprodukt gefragt werden. Das liegt umso näher angesichts dessen, dass Kinder im Schulalter über vielfältige sprachliche und kognitive Kompetenzen zur Selbst- und

Mitbestimmung verfügen. Über ihre Offenheit können Portfolios der Vielschichtigkeit und Komplexität kindlicher Lernprozesse gut gerecht werden. Gleichzeitig ist jedoch auch keine Qualitätssicherung im Verfahren enthalten – Qualität entsteht aus der Nutzung. Zum Thema Portfolio sind eine Reihe von Praxisbüchern erschienen, unter anderem von den Autoren Bostelmann, Groot-Wilken, Schubert-Suffrian & Regner, Seuster sowie Wagner.

Offenes Dokumentationsverfahren:

⇨ *Kinderbefragung*

Auch mit einer Kinderbefragung können einige der Ziele erreicht werden, die oben für Beobachtungen genannt wurden. Deshalb wird diese Methode hier genannt, auch wenn sie kein Beobachtungsverfahren ist. Eine Befragung ermöglicht es, die Perspektiven von Kindern, ihr Erleben und Verhalten besser zu verstehen, zum Beispiel hinsichtlich von Räumen, Spielmaterialien, den Aktivitäten im Kita-Alltag wie z.B. die Situation beim Mittagessen oder bei den Hausaufgaben, wie Kinder ihre Beziehungen in der Gruppe zu anderen Kinder sowie den Pädagoginnen bzw. Pädagogen einschätzen, wie wohl sie sich in der Kita fühlen oder wie sie die Möglichkeiten zur Partizipation erleben. Sie bietet Raum für Kinder, Wünsche zu äußern, und unterstützt eine Reflexion der Wirkungen pädagogischer Angebote. Sie stellt auch eine Basis dar für den weiteren Dialog mit den Kindern, Eltern und der Schule. Über ihre Befragung erhalten Kinder die Möglichkeit zu partizipieren, insbesondere dann, wenn die Kinder erleben, dass ihre Meinung auch im Kita-Alltag Berücksichtigung findet. Sie kann auf schriftlichem Weg, aber auch mündlich als Interview umgesetzt werden. Die schriftliche Befragung bietet den Vorteil, dass eine Anonymität leichter umsetzbar ist, was es unterstützt, dass Kinder objektiv antworten, also negative Aspekte ebenso erzählen wie positive. In einer mündlichen Befragung wird deutlicher, welche Perspektive Kinder haben, weil sie das erzählen können, was ihnen wichtig ist, und über Nachfragen wird manches



Fabian Kleiberger · Hans Rudolf Leu

Bildungs- und Lerngeschichten im Hort

verlag das netz

dji
Deutsches
Jugendinstitut

Bei allen Verfahren gilt:

Gleich welche Verfahren genutzt werden, folgende Grundsätze sind zu beachten. Beobachtungen

- ⇒ *werden für jedes Kind durchgeführt,*
- ⇒ *erfolgen gezielt und regelmäßig, also nicht nur anlassbezogen, z.B. zur Vorbereitung auf ein Elterngespräch,*
- ⇒ *orientieren sich primär an den Kompetenzen und Interessen von Kindern (stärkenorientiert), geben bei Bedarf Einblick in Ressourcen und Entwicklungsrisiken,*
- ⇒ *beziehen die Perspektiven von Kindern, Eltern und Schule ein (systemischer Blick auf alle Ebenen/Lebenskontexte: Kind, Familie, beteiligte Bildungseinrichtungen, Umwelt) und erfolgen möglichst in Absprache mit diesen Beteiligten,*
- ⇒ *sind auf Weiterentwicklung ausgerichtet und werden genutzt, um das weitere pädagogische Handeln darauf aufzubauen.*

noch verständlicher. Sommer-Himmel, Titze und Imhof (2016) stellen beispielsweise ein Instrument vor, um Kinder mündlich zu ihrem Kindergartenalltag zu befragen („Kinder bewerten ihren Kindergarten“).

Verfahren bei vermuteten Entwicklungsrisiken

In einigen Tageseinrichtungen für Kinder im Schulalter sind das Erkennen von Entwicklungsrisiken und die weiteren Schritte hin zu einer spezifischen Entwicklungsbegleitung ein Thema. Fachkräfte können mithilfe ihrer Alltagsbeobachtungen frühzeitig wichtige Hinweise sammeln, ob und in welchen Situationen sich ein Kind auffällig verhält. Kommen mindestens zwei Fachkräfte auf der Grundlage eigener Beobachtungen zu dem Schluss, dass ein Kind Entwicklungs- oder

Verhaltensauffälligkeiten im Hort zeigt und Handlungsbedarf besteht, ist im Team abzuwägen, ob die pädagogischen Möglichkeiten im Team ausreichend sind. Der Einsatz eines Screeningverfahrens kann die Beobachtungen bei Unsicherheit in Einzelfällen unterstützen. Die auf den Seiten 19 & 20 vorgestellte „Lehrer-Einschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (Petermann & Petermann 2013) erfüllt eine solche Funktion. Darüber hinaus ist das Gespräch mit den Eltern und den Lehrkräften an der Schule zu suchen, um die eigenen Beobachtungen mit den Beobachtungen anderer Personen in anderen Situationen abzustimmen und um umfassend Bedingungsfaktoren erkennen zu können, die zum Verhalten des Kindes beitragen. Ein weiter gehender Schritt ist es, Kontakt zu einem spezialisierten Fachdienst aufzunehmen. Es ist auch zu prüfen, inwiefern eine weitere Abklärung durch einen Arzt, einen Psychologen oder eine Erziehungsberatungsstelle angezeigt ist und den Eltern empfohlen werden kann.

Datenschutz im Kontext von Beobachtung und Dokumentation

Bei der Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen durch die verschiedenen Verfahren werden (Sozial-)Daten erhoben, gespeichert und genutzt. Beim Umgang mit diesen Daten sind die einschlägigen gesetzlichen Datenschutzbestimmungen zu berücksichtigen. Im Kontext von Beobachtung und Dokumentation, und insbesondere für die Kooperation mit Schulen und weiteren Gesprächspartnern, liefert der folgende Beitrag von Eva Reichert-Garschhammer nähere Hinweise.

Die Literatur kann beim Autor erfragt werden.

Datenschutz im Kontext von Beobachtung und Dokumentation

Eva Reichert-Garschhammer

Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen des Kindes sind Grundlage für eine individualisierte Wahrnehmung des Bildungsauftrags, den Eltern mit Abschluss des Bildungs- und Betreuungsvertrags an das Kamerateam übertragen. Diese Vollmachterteilung geschieht durch das Einverständnis der Eltern mit der geltenden pädagogischen Konzeption, die zugleich Voraussetzung für die Aufnahme des Kindes in die Kita ist:

- Von der für Eltern transparenten Darlegung der an den Bildungsauftrag gekoppelten Beobachtungs- und Dokumentationsaufgabe hängt es ab, in welchem Umfang diese Aufgabenübertragung erfolgt. In der Konzeption ist das im Hort bzw. Haus für Kinder praktizierte Beobachtungskonzept, d.h. die eingesetzten Verfahren und Instrumente, darzulegen; dieser Anforderung werden derzeit noch die wenigsten Konzeptionen in der Praxis gerecht.
- Die Dokumentation von Beobachtungen erfordert darüber hinaus keine Einwilligung der Eltern. Die datenschutzrechtliche Befugnis für diese personenbezogene Datenerhebung und -speicherung ergibt sich direkt aus dem gesetzlich normierten und durch die Eltern übertragenen Bildungsauftrag. Eltern sind jedoch über Zweck und Verwendung der über ihr Kind gespeicherten Beobachtungsdaten zu informieren, was in der Konzeptionsschrift und in Elterngesprächen sichergestellt wird (vgl. § 62 Abs. 2, § 63 SGB VIII).

Dokumentierte Beobachtungsdaten sind Daten, die bei ihrer weiteren Verarbeitung dem besonderen Vertrauensschutz unterliegen (§ 65 SGB VIII). Eltern vertrauen ihr Kind dem pädagogischen Personal der ausgewählten Einrichtung an. Sie erwarten deshalb zu Recht, dass Beobachtungsergebnisse über Lern- und Entwicklungsprozesse

ihres Kindes vertraulich behandelt werden – auch weil Beobachtungen verhältnismäßig tiefe Einblicke in die Person und in die Intimsphäre des Kindes geben.

- „Vertrauensperson“ im Sinn des Gesetzes ist nicht nur jene pädagogische Fachkraft, die das Kind beobachtet und Beobachtungen aufzeichnet, sondern jede Fachkraft, die dem Einrichtungsteam angehört. Die interne Nutzung der Beobachtungsdaten zur Reflexion und Planung der pädagogischen Arbeit in Bezug auf das beobachtete Kind ist eine Aufgabe, in die das gesamte pädagogische Team eingebunden ist. Aufgrund der gemeinsamen Aufgabenverantwortung ist es zulässig und notwendig, einrichtungsintern Beobachtungsdaten zwischen den Fachkräften auszutauschen und auf deren Grundlage Fallbesprechungen im Team durchzuführen (vgl. § 64 Abs. 1 SGB VIII).
- An außenstehende Dritte, zu denen neben Schulen, Fachdiensten und anderen Stellen auch der Träger zählt, dürfen anvertraute Beobachtungsdaten über ein Kind grundsätzlich nur mit Einwilligung der Eltern übermittelt werden (§ 65 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 SGB VIII). Jederzeit zulässig sind anonymisierte Fallbesprechungen mit externen Fachleuten, in denen Beobachtungen erörtert werden (vgl. BayBEP 2012, S. 455)

Die Zusammenarbeit mit der Schule ist Voraussetzung für eine qualitativ gute außerschulische Bildung, Erziehung und Betreuung von Schulkindern in Tageseinrichtungen. Sie umfasst auch den regelmäßigen kindbezogenen Austausch von Fach- und Lehrkräften über die Themen wie Hausaufgabenbetreuung, pädagogische Bildungs- und Entwicklungsdokumentation und -begleitung:

- Die dafür benötigte Einwilligung der Eltern gilt es bereits bei Aufnahme des Schulkindes in die Tageseinrichtung einzuholen; die erteilte Einwil-

ligung gilt während der gesamten Dauer des Betreuungsverhältnisses und kann von den Eltern jederzeit widerrufen werden.

- Bei Einwilligungen mit langer Geltungsdauer ist grundsätzlich jeder kindbezogene Austausch mit der Schule vorab mit den Eltern abzusprechen. Damit Kita und Schule als Tandempartner den Erwartungen von Eltern gerecht werden können, ihr Schulkind auf seinem Bildungsweg gemeinsam bestmöglich zu begleiten, brauchen Fach- und Lehrkräfte Freiräume beim kindbezogenen Austausch (vgl. auch Vorkurs Deutsch).
- Gespräche mit Lehrkräften, in denen es um die gemeinsame pädagogische Begleitung des Kindes und gemachte Beobachtungen geht, sind durch diese Einwilligung gestattet; über wesentliche Gesprächsinhalte sind Eltern zu informieren. Von der Einwilligung nicht mehr gedeckt sind Gespräche, die schwerere und/oder anhaltende Lernprobleme und Entwicklungsauffälligkeiten beim Kind und die etwaige Einleitung ergänzender Fördermaßnahmen betreffen, die ggf. Fachdienste erbringen müssten. Hier ist der Dialog wieder vorrangig mit den Eltern und mit

ihrer Einwilligung auch zu Dritt mit der Lehrkraft zu führen, weil über neue Weichenstellungen in der Bildungsunterstützung des Kindes zu entscheiden ist (vgl. Reichert-Garschhammer 2001, S. 98).

- Einen Muster-Einwilligungsvordruck, der diesen fachlichen und datenschutzrechtlichen Anforderungen gerecht wird, gilt es noch zu entwickeln.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2005/2012). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BayBEP). Berlin: Cornelsen, 5. erw. Auflage mit BayBL-Kurzfassung. Online unter www.ifp.bayern.de/projekte/curricula/BayBEP.php
- Reichert-Garschhammer, E., Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2001). Qualitätsmanagement im Praxisfeld Kindertageseinrichtung – Blickpunkt: Sozialdatenschutz (Bayern). München: StMAS/IFP.



Pilotinterviews mit Müttern und Vätern in geflüchteten und asylsuchenden Familien über den Übergang ihres Kindes in das Bildungssystem in Deutschland

Christa Kieferle, Wilfried Griebel & Andrea Schuster

In Hinsicht auf Betreuung und früher Bildung von Kindern aus Flüchtlings- und asylsuchenden Familien gibt es in Deutschland wie international einen erheblichen Forschungsbedarf. Die Beteiligung am Bildungssystem für Kinder aus Flüchtlings- und asylsuchenden Familien unterscheidet sich zwischen OECD-Ländern, wobei der Rechtsstatus im jeweiligen Land nicht die Umsetzung des bestmöglichen Bildungsangebotes für die betreffenden Kinder garantiert. Im Rahmen der Vorbereitung eines geplanten EU-Projektes, bei dem Inklusion und Aufnahme von Kindern aus Flüchtlings- und asylsuchenden Familien und die Partizipation in den Bildungssystemen aus mehreren Perspektiven erfasst werden, wurden geflüchtete, asylsuchende und andere Eltern mit Migrationshintergrund interviewt.

Bei der Frage, wie man den hier betroffenen Kindern am besten in Bildungseinrichtungen gerecht werden kann, erscheint der Zugang über Inklusion am aussichtsreichsten. In den europäischen Ländern ist dieses Prinzip unterschiedlich ausgeprägt und in der Praxis angekommen. Mehrsprachigkeit in Verbindung mit kulturellen Unterschieden ist besonders relevant für Kinder aus Flüchtlings- und asylsuchenden Familien. Dabei geht es auch um kulturelle Erfahrungen mit Lernen.

Theoretischer Hintergrund

Bei der Frage an die Eltern danach, wie sich Kinder aus geflüchteten und asylsuchenden Familien in Krippe, Kindergarten und Schule einleben, wurde von der Transitionstheorie ausgegangen, die aus der Familienentwicklungspsychologie stammt (Griebel & Niesel, 2015). Hintergrund sind weiter die Mehrsprachigkeit sowie die Verbindung von Transition und Mehrsprachigkeit. Das Konzept der erfahrenen Unterstützung von Perkonigg, das auch hier theoretischer Ausgangspunkt war, wurde schon im bundesweiten IFP-Projekt „Auch Eltern kommen in die Schule“ zugrunde gelegt. Zudem wurde sich an der internationalen Forschung zum Thema orientiert.

Ziel des Pilotinterviews

Im Gespräch mit Müttern einerseits und Vätern andererseits sollten u.a. Antworten auf folgende Fragen gefunden werden:

- Wie haben sich die Kinder in die Bildungseinrichtungen eingelebt?
- Welche Erwartungen haben die Eltern an die Bildungseinrichtungen?
- Wie beeinflusst der rechtliche Aufenthaltsstatus der Eltern die Möglichkeiten und Pläne, die sie für sich und ihre Familien in Deutschland sehen?
- Welche Angebote und Kommunikationsformen haben die Mütter und Väter als Unterstützung erlebt?
- Welche Ressourcen bringen die Eltern mit?

Ethische Überlegungen

Als Ausdruck einer respektvollen Haltung den Befragten gegenüber ist Transparenz bei der Beschreibung sowohl des Vorhabens als auch des Ziels und eine Offenheit gegenüber den Menschen, die befragt werden sollten, besonders wichtig. Die Teilnahme war freiwillig und es wurde zugesichert, dass keine Informationen außerhalb des Forschungsvorhabens weitergegeben werden, insbesondere nicht an Vertreter von Behör-

den, die Entscheidungen über die Familie treffen können. Die erhaltenen Informationen werden außerdem so behandelt, dass keine Rückschlüsse auf die konkreten Auskunftgeber möglich sind. Im Umgang mit Personen aus eher kollektivistisch orientierten Kulturen (Keller, 2006) ist auf eine vertrauensvolle und persönliche Ansprache und Atmosphäre zu achten, was bei der gesamten Vorbereitung und Durchführung berücksichtigt wurde. Das Forschungsanliegen wurde mit der Vertrauensperson (s.u.) in einem Vorgespräch erläutert. Die Forschungsfragen selbst wurden zur Verfügung gestellt, damit sich interessierte Eltern informieren und zur Teilnahme entscheiden konnten. Während des Interviews hatten die Befragten ihrerseits die Möglichkeit, Fragen an die Interviewer zu stellen. Fragen nach Fluchterfahrungen waren nicht Gegenstand des Interviews.

Methodisches Vorgehen

Als Methode des explorativ angelegten Projekts wurden teilstandardisierte leitfadengestützte Gruppeninterviews gewählt, die im Frühjahr 2016 in einer bayerischen Kleinstadt mit jeweils drei Müttern und einer weiblichen Interviewerin sowie eines mit drei Vätern mit einem männlichen Interviewer durchgeführt wurden. Unterstützend stand bei beiden Interviews eine den Interviewpartnerinnen und -partnern vertraute Dolmetscherin zur Verfügung.

Stichprobe

Die Eltern sollten noch nicht länger als zwei Jahre in Deutschland leben, einen unterschiedlichen Migrantensstatus haben, aus unterschiedlichen Herkunftsländern kommen, Kinder in einem Alter haben, in dem sie eine Krippe, einen Kindergarten oder eine Grundschule besuchen. Außerdem sollten sie an einem Deutschkurs teilgenommen haben und etwas Deutsch sprechen.

Die Stichprobengewinnung erfolgte mit dem so genannten Schneeballverfahren (Rutter, 2003) über eine Person, die die Zielgruppe gut kannte

und von dieser als vertrauenswürdige Person wahrgenommen wurde. Sie konnte die gewünschte Stichprobe zur Teilnahme motivieren. Diese Person sollte mehrsprachig sein und bereits Übersetzungs- oder Dolmetschertätigkeiten für Angehörige der Zielgruppe ausüben, um die Verständigung während der Interviews sicherzustellen.

Um die zugesagte Anonymität der Aussagen zu gewährleisten, wird hier auf eine detaillierte Beschreibung der an den Interviews Teilnehmenden verzichtet.

Durchführung und Auswertung

Vor dem Interview wurden die Interviewpartner darum gebeten, einen Bogen mit demografischen Fragen und Fragen zum Gebrauch von Sprachen allein oder bei Bedarf mit Unterstützung der Dolmetscherin auszufüllen. Im Interview selbst wurden Fragen danach gestellt, welche Art von Einrichtung das Kind besucht, nach den Gründen für den Besuch, wie die Einrichtung gefunden wurde, mit wem das Kind spielt, auch zu Hause, nach Freunden und gezielt auch nach deutschen Freunden. Alltagsfragen nach dem Essen und danach, ob es Dinge aus dem Kindergarten mitbringt, wurden angesprochen sowie die Frage gestellt, was das Kind in der Einrichtung lernen soll und ob es langfristige Erwartungen an die Bildung des Kindes gibt. Insbesondere wurde gefragt, ob sie sich bei Eintritt in die Bildungseinrichtung willkommen gefühlt haben, was positiv und was schwierig in der ersten Zeit des Besuchs war, wie der Kontakt mit der Fachkraft/Lehrerin sei und der zu anderen Müttern und Vätern, sowie nach der sprachlichen Verständigung. Es wurde auch danach gefragt, ob sie den Eindruck haben, dass andere (deutsche) Mütter und Väter in der Einrichtung bevorzugt behandelt werden, ebenso nach der Teilnahme an Aktivitäten, die für Eltern angeboten werden. Die Interviews dauerten etwa eine Stunde. Fragen oder Antworten wurden auf Wunsch übersetzt.

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000).

Ergebnisse

Die befragten Mütter und Väter verfügten über unterschiedliche Schulbildung und -abschlüsse von einigen Jahren Grundschule bis zum Hochschulabschluss. Zwei Eltern hielten sich nach einer längeren Migrationsgeschichte aus unterschiedlichen Herkunftsländern als EU-Bürger in Deutschland auf, die übrigen hatten als Flüchtlinge aus mehreren Herkunftsländern Asyl beantragt.

In Reden und Gegenreden, Ergänzungen und Stellungnahmen während des Gesprächsverlaufs, auch als Diskussion mit den Fragenden, wurden Positionen geäußert, die in Einzelinterviews möglicherweise nicht zur Sprache gekommen wären.

Übergang des Kindes in das Bildungssystem am Aufenthaltsort

Der Status der Eltern als Asylsuchende verpflichtete diese zum Besuch eines Deutschkurses. Zwei Eltern nannten dies als Grund dafür, für ihr Kind einen Krippenplatz in Anspruch zu nehmen. Die Mütter wünschten sich, dass ihre Kinder in der Kindertageseinrichtung nicht nur Deutsch lernen, sondern auch lernen, wie man einen guten Kontakt zu anderen Kindern und Erwachsenen aufnimmt, mit anderen kommuniziert, die Rituale kennenlernt und dass sie insgesamt das „System“ verstehen lernen, um sich zu integrieren.

Bei den meisten Familien war der Eintritt in die Bildungseinrichtung unproblematisch. So berichtete ein Vater, dass sein fast dreijähriges Kind die anfänglichen Trennungsängste gut überwinden konnte. Das Eingewöhnungskonzept sah vor, dass die Eltern das Kind begleiten und die Trennungszeiten stufenweise angehoben wurden. Das Kind fühle sich nun in der Einrichtung wohl

und gehe gerne hin. Andere Erfahrungen machte eine Mutter in einer Einrichtung, in der keine besondere Eingewöhnungsphase vorgesehen war. Hier dauerte es sehr lange, bis sich das Kind in der Einrichtung wohlfühlte und sich die Mutter keine Sorgen machte, wie es ihrem Kind geht. Ein anderer Elternteil berichtete von seinen schulpflichtigen Kindern, dass in einer Aufnahmeeinrichtung für Geflüchtete zunächst zwei Stunden pro Woche Schulunterricht hätte stattfinden sollen, was allerdings nach Meinung des Elternteils kein richtiger Unterricht gewesen sei. Später haben die Kinder außer dem Schulbesuch Deutschkurse und Hilfe bei den Hausaufgaben erhalten; inzwischen seien sie gut in der Schule und sprächen auch Deutsch.

Mehrsprachigkeit als Ausdruck von Diversität

Die Eltern sprachen unterschiedlich gut Deutsch und nahmen die sprachliche Unterstützung während der Interviews in unterschiedlichem Maße in Anspruch, aber alle freuten sich, möglichst auf Deutsch am Gespräch teilzunehmen, bei dem sie sich andernfalls auch untereinander nicht hätten durchwegs verstehen können. In den Familien wurden bis zu drei Familiensprachen gesprochen, hinzu kamen weitere Sprachen in bi-nationalen Partnerschaften. Darunter wurden auch solche genannt, die nicht von allen Familienmitgliedern gesprochen wurden. Die in der Familie gesprochenen Sprachen belegen die Migrationsgeschichte(n). Diese Sprachen geben auch Aufschlüsse über einen Status der Zugehörigkeit zur Majorität oder einer Minorität in den unterschiedlichen Herkunftsländern. So waren nicht alle Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer mit den Amtssprachen (Mehrheitssprache) in ihren Herkunftsländern vertraut (mündlich und schriftlich). Die Situation, eine zusätzliche Mehrheitssprache lernen zu müssen, war einigen der befragten Müttern und Vätern bereits im Herkunftsland nicht unbekannt, was für sie zum Teil sehr belastende Erfahrungen darstellten.

Elterliche Strategien für die Mehrsprachigkeit der Kinder

Alle Eltern sprachen sich dafür aus, dass ihre Kinder in den jeweiligen Einrichtungen Deutsch lernen (vgl. die Untersuchungen von Barz et al., 2015) und Unterstützung durch zusätzliche Angebote und Hausaufgabenunterstützung erhalten sollten. Auch das Fernsehen wurde genannt, um den Kontakt mit der deutschen Sprache zu erhöhen. Kontakte zu deutschen Freunden der Kinder oder Eltern wurden als äußerst marginal berichtet. Ein Vater brachte die Erwartung zum Ausdruck, sein Kind würde deutsche Kinder später in der Schule kennenlernen. Die meisten Eltern erwarteten, dass ihre Kinder auch die jeweilige(n) Familiensprache(n) lernen sollten – einschließlich Lesen und Schreiben. Der Zugang zur Schriftsprache in diesen Sprachen sollte allerdings nicht mit den Anforderungen der deutschen Bildungseinrichtungen kollidieren. Zusätzliche Sprachen als Kontaktsprachen mit anderen Kindern wurden von zwei Eltern ausdrücklich abgelehnt.

Die Interviewten, die aufgrund ihrer Staatsbürgerschaft freiwillig entscheiden konnten, in Deutschland zu bleiben, betonten Deutsch als Bildungssprache gegenüber den Familiensprachen stark. In einem Fall, bei dem der sprachliche Hintergrund der Familie besonders komplex war, legte der Elternteil Deutsch als Familiensprache für das Kind fest. Demgegenüber betrachteten Eltern, die eventuell in ihre Herkunftsländer zurückkehren werden, das Erlernen und die Pflege der jeweiligen Familiensprache(n) als notwendig für die Zukunft ihrer Kinder im dortigen Bildungssystem. Insgesamt äußerten die Mütter und Väter unterschiedliche subjektive Theorien über die Entwicklung von Mehrsprachigkeit. Alle Eltern hatten hohe Erwartungen an die Bildungsabschlüsse ihrer Kinder, alle sollten zumindest eine Berufsausbildung abschließen. Ebenso wichtig war allen Eltern, dass ihre Kinder „einfach glücklich sind“ (vgl. Barz 2015, S. 68).

Erfahrene Unterstützung

Alle Eltern berichteten von regelmäßigen Kontakten zu den Fach- bzw. Lehrkräften der Einrichtungen, die ihre Kinder besuchten und die sie als wichtig erachteten. Mütter und Väter unterschieden sich hinsichtlich der Angebote, die sie wahrgenommen und als Unterstützung erfahren hatten. Während alle Eltern – aus guten Gründen – die sprachlichen Vermittler und die damit zugänglichen Informationen über ihre neue Lebensumwelt wertschätzten, erlebten die Mütter eher gemeinschafts- und alltagsbezogene, soziale Kontakte auch mit anderen Müttern als unterstützend. So berichteten sie von Krabbelgruppen, von einem Programm mit Hausbesuchen von ausgebildeten Eltern zu Hause oder an Treffpunkten. Hier werden Informationen über Angebote vor Ort für Familien mit einem Baby sowie über dessen Gesundheit und Ernährung, Entwicklung und Förderung und praktische Alltagsgestaltung vermittelt. Ebenfalls hervorgehoben wurde die Teilnahme an einem anderen aufsuchenden Programm zur Frühförderung von Kindern über gemeinsames Spielen zu Hause (Opstapje). Diese Angebote schätzten die Mütter besonders, so betonte eine Mutter, dass die kleine Tochter dadurch schon ein paar Worte Deutsch sprechen könne. Bei den Vätern standen instrumentelle Aspekte im Vordergrund, wie die Hilfen, die sie an bestimmten Punkten unmittelbar weiterbrachten, schriftliche Informationen, Sprachkurse und Hausaufgabenhilfe für die Kinder, sowie Kontakte mit dem Gemeindezentrum bei Fragen zu Einrichtungen und Behörden. Die Unterstützung wurde überwiegend aus den hauptamtlichen und den freiwilligen Angeboten vor Ort erlebt, während Kontakte zu deutschen Familien offenbar selten waren.

Zusammenfassung

Die befragten Mütter gingen mehr auf die sozialen Aspekte des Lernens ihrer Kinder ein, während die Väter eher kognitive Seiten und Leistungen hervorhoben. Mütter hoben mehr die sozialen Aspekte der erfahrenen Unterstützung hervor, Väter eher die instrumentellen. Die Option einer (erzwungenen) Rückkehr in das Herkunftsland bei den asylsuchenden Eltern ging einher mit der Erwartung, dass ihr Kind die Familiensprache(n) zusammen mit einer schnellen Anpassung an das deutsche Bildungssystem lernen sollte. Sprachenvielfalt scheint nicht nur ein Thema in Bildungseinrichtungen zu sein, sondern auch innerhalb der Familien.

Unterschwellig waren auch Vorbehalte gegenüber anderen ethnischen Gruppen vor allem bei den Vätern zu erkennen, was darin zum Ausdruck kam, dass sie die bevorzugten Spielpartner ihrer Kinder nicht unbedingt tolerierten. Bei den Müttern spielte in der Begegnung mit andern Eltern und deren Kindern nicht die ethnische Zugehörigkeit eine Rolle, sondern eher das Gefühl der Wertschätzung und Achtung, die ihnen entgegengebracht wurde.

Während sich die EU-Migranten bei der Eingewöhnung ihres Kindes mehr auf sich selbst und auf das Kind zu verlassen schienen, war für die asylsuchenden Familien die angebotene und erhaltene Unterstützung von größerer Bedeutung. Die Eltern hatten trotz Interesse wenig Kontakt zu deutschen Familien und ihre Kinder besuchten Einrichtungen mit einem hohen Migrantenanteil, was auf den Sozialraum vor Ort zurückzuführen ist. Das kann das Erlernen der deutschen Sprache und Bildungserfolg erschweren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Kuger & Kluczniok, 2008; Tietze, Becker-Stoll, Bensel et al., 2013) – wenn keine erfahrenen und gut ausgebildeten Fachkräfte verfügbar sind.

Die interviewten Väter und Mütter sprachen nicht nur mehrere Sprachen, sondern hatten zum größten Teil vor dieser letzten Migration nach Deutschland bereits Erfahrungen mit Migration in vielfältiger Weise, teils als Kinder, teils als Erwachsene gemacht. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass sie über Strategien einerseits zur Aneignung von anderen Sprachen und andererseits zur Gestaltung eines Neuanfangs in einer neuen Umgebung verfügten.

Zur bestmöglichen Unterstützung der Eltern ist ein intensiver Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften in den Bildungseinrichtungen und den Müttern und Vätern insbesondere zum Erwerb von Mehrsprachigkeit die Grundvoraussetzung. Die komplexe Diversität der sechs interviewten Eltern hinsichtlich ihrer Migrationsgeschichte, Mehrsprachigkeit, Ausbildungshintergrund fordert linguistisches Wissen über Mehrsprachigkeit ebenso heraus wie die komplexen Erfahrungen mit Veränderung und deren Bewältigung das psychologische Wissen bzgl. Übergängen und nicht zuletzt das pädagogische Wissen über erfahrene Unterstützung.

Methodische Einschränkungen der Stichprobengewinnung und eine Verzerrung in kleinen Netzwerken erlaubt keine Verallgemeinerung der Ergebnisse (Rutter, 2003), wohl aber eine gezieltere Reflektion und weitere Forschung.

Die Literaturliste wird auf Anfrage von den Autorinnen und Autoren zur Verfügung gestellt.



Inklusion vor Ort (IVO-Studie)

Monika Wertfein, Claudia Wirts und Janina Wöfl

Inklusive Bildung wird in bayerischen Kindertageseinrichtungen vielerorts bereits in vielfältiger Weise gelebt und umgesetzt. In anderen Einrichtungen gibt es noch emotionale wie organisatorische Hürden bei der Aufnahme von Kindern mit Behinderung(en). Eine weitere Herausforderung für pädagogische Teams stellt die Inklusion von Kindern mit Entwicklungsgefährdung dar, d.h. von Kindern mit Entwicklungs- und/oder Verhaltensauffälligkeiten, aber ohne den Status „Behinderung“. Inwiefern Inklusion vor Ort für alle Kinder und Familien tatsächlich verwirklicht kann, hängt davon ab, ob den Kindertageseinrichtungen ein tragfähiges Netzwerk aus Unterstützungspartnern zur Verfügung steht und wie gut die Zusammenarbeit und der Abruf von Unterstützungsangeboten gelingt.

Die Studie untersucht daher die Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Unterstützungssystemen in Bayern. Dabei stehen die mobilen Heilpädagogischen Fachdienste und Interdisziplinären Frühförderstellen besonders im Fokus. Ziel des Projekts ist es, das Angebot an Kooperations- und Unterstützungsstrukturen in Bayern näher zu beleuchten und deren Bedeutung im inklusiven Kontext zu untersuchen. Zusätzlich sollen Hindernisse und Motivationen auf dem Weg zur inklusiven Öffnung aufgezeigt werden. Auf dieser empirischen Grundlage sollen Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis, Fachberatung, Frühförderung und für Träger formuliert und interdisziplinär diskutiert werden.

Die IVO-Studie wird in enger Kooperation mit dem StMAS (Ref. II.3 „Frühkindliche Bildung und Erziehung“ und Ref. IV.4 „Teilhabe von Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Leben“) und der Arbeitsstelle Frühförderung Bayern geplant und durchgeführt.

Online-Befragungen und Interviews

Das IFP hat im Juni 2016 eine Online-Befragung in Kindertageseinrichtungen durchgeführt, an der sich rund 2.400 Kitas beteiligt haben. Im August und September 2016 fand zudem eine Online-Befragung der Interdisziplinären Frühförderstellen sowie der 16 mobilen Heilpädagogischen Fachdienste in Bayern statt.

Mit den mobilen Heilpädagogischen Fachdiensten in Bayern erfolgen vertiefende Interviews, um Faktoren für eine erfolgreiche Kooperation dieses niederschweligen Unterstützungsangebotes mit Kindertageseinrichtungen näher zu beleuchten.

Im Fokus der IVO-Studie stehen folgende Fragen:

- Welche Unterstützungs- und Kooperationsstrukturen finden sich in bayerischen Kitas? Inwiefern wird der Unterstützungsbedarf der Kitas vor Ort gedeckt?
- Welche Bedeutung hat die interdisziplinäre Vernetzung für die Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen?
- Wie gelingt insbesondere die Kooperation der Kindertageseinrichtungen mit den Interdisziplinären Frühförderstellen und den mobilen Heilpädagogischen Fachdiensten in Bayern?
- Was sind Gelingensbedingungen, was Hindernisse vor Ort auf dem Weg zur Inklusion?
- Wie weit ist integratives/ inklusives Arbeiten in bayerischen Kitas verbreitet?

Erste Ergebnisse der Online-Befragung in Kitas werden im Herbst 2016 vorliegen, die Veröffentlichung eines umfassenden Ergebnisberichts ist für Mai 2017 geplant.

Herzlichen Dank an alle Einrichtungsleitungen, die an der Online-Befragung teilgenommen oder sich bei uns gemeldet haben!

Flüchtlingskinder und ihre Familien in der Kita. Studie zur Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung in Kitas

Sigrid Lorenz & Monika Wertfein

Die Anzahl der Asylsuchenden in Bayern – unter ihnen viele Familien mit noch jungen Kindern – ist in den letzten drei Jahren stark gestiegen. Nach den Zahlen von 2015 ist Bayern das Bundesland mit der zweithöchsten Quote an Asylbewerberkindern im Alter bis sechs Jahre. Diese Kinder haben, nach Vollendung des ersten Lebensjahres und mit Aufnahme in eine Anschlussunterkunft, einen Rechtsanspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen oder Kindertagespflege nach § 24 SGBVIII.

Um Flüchtlingskinder in der Kita gut aufnehmen, bilden und betreuen zu können, brauchen die Fachkräfte in den Kitas, aber auch die bei Trägern und in der Politik Verantwortlichen, ein fundiertes Wissen in Form einer guten Informationsgrundlage. Es braucht eine verlässliche Datenbasis, um beschreiben und analysieren zu können,

- wie sich die Situation vor Ort in den Kitas darstellt,
- welche Faktoren für diese Situation eine Rolle spielen,
- welche Bedarfe der Praxis zu berücksichtigen sind.

Bislang aber gibt es noch keine Datenbasis, die die betreffende Situation in den bayerischen Kitas umfassend und zuverlässig beschreiben kann. So gibt es beispielsweise bisher keine genauen Angaben über die Kitabesuchsquoten und das Alter der Flüchtlingskinder, über die Prozesse des inneren und äußeren Ankommens der Kinder und Familien in der Kita oder darüber, vor welchen fachlichen und organisatorischen Aufgaben und Anforderungen die Kitas stehen, die Flüchtlingskinder aufnehmen. Mit diesem Projekt soll diese Wissenslücke zumindest reduziert werden. Das Ziel ist es, wesentliche Informationen zu generieren, zu analysieren und ihre Bedeutung für die Praxis auszuloten. Ebenso ist geplant, ergebnisbasierte Handlungsempfehlungen zu erstellen.

Befragung von Kindertageseinrichtungen

Um die entsprechenden Informationen zu erhalten, wurde ein zweistufiger Aufbau der Studie gewählt. Der erste Schritt, eine Onlinebefragung aller bayerischen Kindertageseinrichtung zur Aufnahme von Asylbewerber- und Flüchtlingskindern, erfolgte im Juli 2016 in enger Kooperation zwischen dem IFP und dem StMAS. An der Befragung haben sich viele Kitas beteiligt; es liegen rund 2400 Rückmeldungen vor. Vielen herzlichen Dank an alle Kitas, die sich hier engagiert haben!

Nach der Erstauswertung der Rückmeldungen im Herbst 2016 sind, in Schritt zwei, vertiefende Interviews mit pädagogischen Fachkräften und einigen Eltern in ausgewählten Kitas ab Herbst/Winter 2016 geplant. Bei der Auswahl werden sowohl Kitas in städtischen und ländlichen Regionen, als auch konfessionell und nicht konfessionell gebundene Kitas berücksichtigt. In diesem Schritt werden interdisziplinäre Expertise und aktuelle konkrete Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen verknüpft werden. Beide Schritte sind in der Form miteinander verschränkt geplant, als sie einander ergänzende Informationen zu gleichen Themenaspekten liefern sollen. Auf der gewonnenen empirischen Grundlage sollen Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis, pädagogische Qualitätsbegleitung, Fachberatung und für politische sowie finanzielle Entscheidungsträger abgeleitet und zur Diskussion gestellt werden. Um Veränderungen über die Zeit sichtbar zu machen, sind Wiederholungen der Onlinebefragung angedacht.

Sowohl die **Handreichung für Kindertageseinrichtungen** in Bayern als auch die **Elternbrochure** finden sich auf der Homepage des IFP: www.ifp.bayern.de/projekte/professionalisierung/asylbewerberkinder.php

Erste Zwischenbilanz zum PQB-Modellversuch

Eva Reichert-Garschhammer, Fabienne Becker-Stoll & PQB-Team am IFP

Der Modellversuch steuert zum Jahresende auf seine Halbzeit zu, sodass es an der Zeit ist, Zwischenbilanz zu ziehen. Seit März 2016 ist die erste Welle der Eingangsqualifizierung abgeschlossen und die qualifizierten PQB vom Lehrgang 1 sind seit fast eineinhalb Jahren, die vom Lehrgang 3 seit knapp einem Jahr im Feld. Anhand ihrer Themenwünsche wurde ein offenes Weiterqualifizierungsangebot konzipiert, das während der gesamten Modellphase realisiert wird. Im Juni 2016 fand das erste Landesnetzwerktreffen statt, bei dem alle PQB erstmals zusammenkamen. Im September wurde dem Fachbeirat, der AG PQB-Anstellungsträger und allen PQB der erste Zwischenbericht zur Evaluation des Modellversuchs vorgelegt und diskutiert, zentrale Ergebnisse werden durch das Evaluationsteam nachstehend vorgestellt.

Eingangs- und Weiterqualifizierung der PQB

Im Zuge der Eingangsqualifizierung wurden vom Mai 2015 bis März 2016 drei Lehrgänge durchgeführt, den 12 PQB im Lehrgang 1, 42 PQB im Lehrgang 2 und 27 PQB im Lehrgang 3 absolvierten. Ein Lehrgang umfasste drei Module, deren Inhalte dem Programm entnommen werden können, das auf der IFP-Homepage (PQB-Website) eingestellt ist. Als Ausstattung erhielt jede PQB einen Koffer mit einem umfangreichen Methoden- und Materialienpool. Viele der Materialien wurden für die PQB-Tätigkeit neu entwickelt und als Entwurf herausgegeben, dessen Weiterentwicklung zusammen mit den PQB geschieht.

Das entwickelte Weiterqualifizierungskonzept für die PQB sieht vier Formate vor:

1. Allgemeine IFP-Fachtagungen, die für die PQB von inhaltlichem Interesse sind,
2. PQB-Fachtagungen zu Wunschthemen (z.B. Flüchtlingskinder und ihre Familien in Kitas, PQB-Prozess in Horten),
3. PQB-Fortbildungen mit Zertifizierung (z.B. videogestützte Interaktionsberatung anhand des Qualitätskompasses),
4. PQB-Arbeitskreise, die unter IFP-Regie einmal jährlich tagen.

Aufgrund von Fluktuation werden während der Modellphase Eingangsqualifizierungen in Kompaktform bei Bedarf durchgeführt; der Lehrgang 4 fand mit vier PQB im Oktober statt.

Erstes PQB-Landesnetzwerktreffen am 9./10. Juni 2016 in Nürnberg

Die Netzwerktage wurden vom Bayerischen Familienministerium, vertreten durch Dr. Hans Erich, eröffnet. Zentrale Themen waren:

- PQB Bayern – Sachstand und Perspektiven zum Modellversuch (Vortrag)
- Reflexion und Weiterentwicklung der selbstorganisierten PQB-Netzwerkarbeit, die aktuell elf Netzwerke umfasst
- Rückmeldungen zum PQB-Modellversuch
- Open-Space-Einheit, in der die PQB zehn Themen einbrachten und diskutierten
- Interaktionsqualität im Fokus (Vortrag) – moderierte Workshops zu diesem Thema

An PQB interessierte Kitas

Einige PQB haben noch freie Kapazitäten. Auf der StMAS-Homepage finden interessierte Kitas eine PQB-Einsatzliste nach Regierungsbezirken mit Kontaktdaten:

www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/index.php



Erstes PQB-Landesnetzwerktreffen am 9./10. Juni 2016 in Nürnberg

Zahlen und Informationen aus der wissenschaftlichen Begleitung des PQB-Modellversuchs (Stand: Juli 2016)

Inge Schreyer, Sigrid Lorenz & Regine Paulsteiner

Insgesamt wurden 81 Personen in drei Lehrgängen zur PQB qualifiziert; 77 sind derzeit im Feld tätig. Davon sind 29 PQB bei kommunalen und 48 bei freien Trägern angestellt. Der Modellversuch wird vom IFP prozessbegleitend und systematisch evaluiert. Derzeit nehmen 1.115 Kitas am PQB-Modellversuch teil. Die Beratungen finden in allen Regierungsbezirken statt, 14 PQB beraten auch Kitas in mehreren Regierungsbezirken. Mehr als die Hälfte der Kitas hat einen kirchlichen Träger, ein Fünftel einen kommunalen.

Qualifizierung der PQB durch das IFP

3 Lehrgänge mit jeweils 3 Modulen (Mai 2015 bis März 2016): Die Lehrgangselemente bestanden aus theoretischem Input und praktischen Übungen sowie Reflexionsphasen und wurden ggf. flexibel an die Bedürfnisse der Teilnehmer/-innen angepasst.

Die Rückmeldungen der PQB sind durchwegs positiv. Sie zeigten, dass die Erwartungen der Teilnehmer an die Qualifizierung in großem Umfang erfüllt wurden. Die Möglichkeiten der Mitgestaltung, die zur Verfügung gestellten Materialien, die Zeit für Diskussionen und Fragen und die persönlichen Gewinne für ihr aufgabenspezifisches Wissen und Handeln wurden als sehr gut beurteilt. Die Atmosphäre wurde als angenehm, wertschätzend, kooperativ und motivierend erlebt.

Beratungs- und Coachingtermine vor Ort

Der erste Kontakt zwischen PQB und Kita erfolgte in erster Linie persönlich bzw. telefonisch. Er wurde überwiegend von der PQB (ca. 60%) hergestellt, in rund einem Viertel ging er von der Kita aus.

Ausgewählte Rückmeldungen der PQB

Es liegen Rückmeldungen zu 5.065 Beratungen vor, 20% davon sind Ersttermine (1.007); die durchschnittliche Dauer einer Beratung liegt bei 3,5 Stunden. Der Kontakt zwischen der PQB und der Kitaleitung wurde oft (zu 53,3%) auch

zwischen den Beratungsterminen aufrechterhalten, so dass eine gewisse Kontinuität gegeben ist. Bei etwa der Hälfte der Erstberatungen gaben die PQB an, mit der Fachberatung der Kita in Kontakt zu stehen. In den Fällen, in denen PQB und Fachberatung zusammenarbeiten, wird diese Zusammenarbeit häufig als gewinnbringend, kooperativ und „auf Augenhöhe“ bewertet.

Aus Sicht der PQB laufen die Beratungs- und Coachingprozesse sehr gut und erfolgreich und sie stellen den Kitas insgesamt ein gutes Zeugnis aus. PQB und Kita gelingt es fast immer, schnell ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis herzustellen. Die Art der Themenfindung spricht für eine hohe Engagiertheit der Kitas: Rund 70% der Kitas bringen einen eigenen Vorschlag ein und in 28% wird das Arbeitsthema in einem gemeinsam Prozess von Kita und PQB entwickelt. Die gewählten Themen sind dabei so verschieden wie die Kitas selbst, wobei Themen, die dem Bereich der Interaktionsqualität zuordenbar sind, einen Schwerpunkt bilden. Darüber hinaus erleben die PQB die Kitas in der Regel als gut auf den Termin vorbereitet. Die PQB schätzen die Motivation und Offenheit der Teams, mit denen sie arbeiten, überwiegend als sehr gut ein. Bei jeweils gut 70% der Teams sehen sie eine gute Zusammenarbeit im Team und den Willen, den PQB-Prozess aktiv voranzubringen. Bei Spannungen im Team kann die PQB durch moderierte Gespräche Verbesserungen anstoßen.

Ausgewählte Rückmeldungen der Kitas

Die Heterogenität der Kitas ist groß, sowohl was die Ortsgröße, die Anzahl und das Alter der betreuten Kinder als auch die pädagogische Struktur der Einrichtung betrifft. Auch viele kleinere Kitas in ländlichen Regionen nehmen an PQB teil. So befinden sich rund 60% der Kitas in Orten mit maximal 20.000 Einwohnern. Der Grund,

warum Kitas an PQB teilnehmen, ist häufig ein Teamgedanke, nämlich „Wir wollen uns als Team noch besser weiterentwickeln“ (zu 78% genannt; Mehrfachnennung); ein häufiger Teilnahmegrund ist auch der Wunsch, die Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften zu verbessern oder die eigene Arbeit zu überprüfen (zu 65% bzw. gut 50%). In die Entscheidung für eine Teilnahme an PQB ist das Team oft eingebunden (zu 65%), manchmal wird diese aber auch allein von der Leitung oder von Leitung und Träger gemeinsam getroffen.

Aus Sicht der allermeisten Kitas wird das Konzept der PQB, die jeweiligen Beratungs- und Coachingprozesse in den Kitas und ebenso die Person der zuständigen PQB positiv beurteilt. So sprechen 70% bis 80% der Kitas von einer sehr sympathischen, interessierten und fachlich kompetenten PQB, die das Kitateam bei der Weiterentwicklung der Qualität unterstützen kann. Die einzelnen Beratungstermine werden fast immer als atmosphärisch angenehm, konstruktiv und motivierend beurteilt. Bereits nach wenigen Terminen sprechen viele Kitas von konkreten Gewinnen; 65% sehen Verbesserungen bei der Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern, 76% sagen, ihre Teamqualität habe gewonnen und 79% geben grundsätzliche Verbesserungen ihrer pädagogischen Qualität an.

Besonders erfreulich ist die grundsätzliche Haltung der Kitas zum PQB-Modellversuch: 93,6% sagen, ihre Entscheidung am PQB-Modellversuch teilzunehmen, sei genau die richtige gewesen. Diese Haltung bestätigt sich auch in den vielen offenen Rückmeldungen, die die Kitas am Ende des Fragebogens gaben. Stellvertretend zwei Meinungen: „Danke, dass es jemanden gibt, der uns von außen unterstützt“ und „Dieses Modell ist für uns die Zukunft!“

Bund-Länder-Initiative „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“

Christa Kieferle, Andrea Schuster & Eva Reichert-Garschhammer

Im Mai 2013 startete die Bund-Länder-Initiative „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“, die bis zum 31. Dezember 2019 laufen wird. In Bayern beteiligen sich an der BiSS-Initiative 18 Verbände mit insgesamt 97 Bildungseinrichtungen – 29 Kindertageseinrichtungen und 68 Schulen. Sie sind mit ihren Verbundvorhaben im Frühjahr 2014 gestartet. 2016 wurde nun auch mit den ersten Erhebungen für die externe Evaluation der bayerischen Verbundvorhaben begonnen.

Externe Evaluation der BiSS-Verbünde

Die bayerischen BiSS-Verbünde werden bis 2017 bzw. 2018 in quasi-experimentellen Studien prozessbegleitend evaluiert. Ziel sollte sein, gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse über die Qualität der Umsetzung und über die Wirksamkeit der Maßnahmen zu gewinnen. Die Verbünde sollen durch die prozessbegleitende Evaluation dabei unterstützt werden, ihre Vorhaben auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse weiterzuentwickeln.

⇒ Verbundvorhaben „Qualitätsentwicklung alltagsintegrierter Sprachbildung und -diagnostik in Kitas“

Dieses wird vom Staatsinstitut für Frühpädagogik unter der Leitung von Prof. Fabienne Becker-Stoll und Dr. Claudia Wirts im Zeitraum Jan. 2015 – Dez. 2017 evaluiert. Die erste Erhebung fand im April 2016 statt.

⇒ Verbundvorhaben „Voneinander lernen durch kooperative Sprachbildung und -diagnostik von Ganztageschule und Hort“

Dieses wird von der Universität Regensburg unter der Leitung von Dr. Astrid Rank, Prof. Anita Schilcher und Prof. Stefan Krauss im Zeitraum Juli 2015 – Juni 2018 durchgeführt. Die erste Erhebung fand im Mai 2016 statt.

⇒ Verbundvorhaben „Vorkurs Deutsch für Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf im Deutschen als Erst- und Zweitsprache“

Dieses wird von der Universität Frankfurt am Main unter der Leitung von Prof. Diemut Kucharz, Prof. Ulrich Mehlem und Prof. Tanja Betz im Zeitraum Jan. 2016 – Dez. 2018 durchgeführt. Die erste Erhebung hat im Juli 2016 begonnen.

Selbstevaluation der BiSS-Verbünde

Im Rahmen von BiSS werden die Verbünde auch dabei unterstützt, ihre Ziele bzw. die Qualität ihrer Arbeit selbstständig zu überprüfen und zu optimieren. Zur Planung, Umsetzung und Auswertung eigener Selbstevaluationsvorhaben fanden zwischen 2014 und 2016 insgesamt vier zweitägige Workshops zu den Themen Konzeptentwicklung und Selbstevaluation statt.

Das IFP erarbeitete in den Workshops mit den Verbundteilnehmerinnen und -teilnehmern anhand einer Punktabfrage, wo sich die einzelnen Verbünde auf ihrem Weg befinden. Alle Einrichtungen haben sich nach dieser Selbsteinschätzung in Richtung Zielerreichung gut weiterentwickelt. Das IFP (Andrea Schuster, Christa Kieferle) erstellte dazu ein Poster, das unter dem Thema: „Qualitätsentwicklung alltagsintegrierter Sprachbildung und -diagnostik in bayerischen Kitas“ im Themencluster „Qualitätsmonitoring“ am 12. & 13. Mai 2016 in Berlin vorgestellt wurde.

Begleitkonzept des IFP im Jahr 2016

Das IFP erstellte zusammen mit den Fach- und Lehrkräften sowie den Leitungen ein Begleitkonzept, das aus einer Mischung aus Fortbildungen, Praxisaufgaben, Workshops auf Leitungsebene und Inhouse-Begleitungen besteht. Pro Jahr werden in den einzelnen Verbundvorhaben zwei Fortbildungen, ein Workshop auf Leitungsebene und mehrere Praxisaufgaben durchgeführt. Die Fortbildungen finden jeweils in den Verbund-Regionen statt. Neben den regelmäßigen Praxisaufgaben zum Einsatz von Instrumenten und zur Dokumentation der Handlungspraxis werden nun auch Good-Practice-Beispiele zur sprachlichen Bildung aus den Verbänden gesammelt.

2016 konnte das IFP den bayerischen Verbänden Fortbildungen zu Themen anbieten, die zwar in Zusammenhang mit den Zielen der Begleitkonzeption standen, aber auch den Wünschen der Teams entsprachen.

⇒ Verbundvorhaben „Voneinander lernen durch kooperative Sprachbildung und -diagnostik von Ganztageschule und Hort“

Dort konnte das IFP für eine Fortbildung zum Thema „Sprachbildung: Aufgabe in allen Fächern“ Astrid Rank und Anita Schilcher gewinnen, die auch Teil des BiSS-Evaluationsteams sind. Dieser Verbund ist nun in die nächste Phase der Verbundarbeit eingestiegen. Die Teams präsentieren sich gegenseitig an gemeinsam vorbereiteten Bildungstagen zu vorher vereinbarten Themen ihre Beispiele guter Praxis, die sich in ihren Einrichtungen bewährt haben. Der 1. Bildungstag befasste sich mit dem Thema „Kooperative Sprachbildung in alltäglichen und fachlichen Kontexten als Chance der gegenseitigen Unterstützung und Entlastung“. Es wurden von allen vier Standorten Methoden hierzu vorgestellt:

- Das Bildungshaus Bad Aibling stellte sein Konzept der „Eulenzzeit“ vor, in der die kollegiale Zusammenarbeit von sozialpädagogischen und Lehrkräften bei der Erarbeitung bestimmter Themen in der Gruppe und die Wochenplanarbeit im Vordergrund stand.
- Das Team der Icho-Grundschule München präsentierte ein Unterrichtsprojekt im Fach Mathematik: Frage der Woche „Kann das stimmen?“ – Arbeit mit Fermi-Aufgaben.
- Das Team der Grundschule an der Keilberthstraße München präsentierte, wie die Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften in den einzelnen Fächern umgesetzt wird.
- Das Grundschule-Hort-Team Vaterstetten stellte ihr Konzept der Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften vor.

Der nächste Bildungstag für die Fach- und Lehrkräfte dieses Verbundvorhabens wird im November 2016 stattfinden.

⇒ Verbundvorhaben „Vorkurs Deutsch für Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf im Deutschen als Erst- und Zweitsprache“

Hier gab es 2016 Fortbildungen zu den Themen: Kinder aus Familien mit Fluchterfahrung im Vorkurs – Wissenserwerb und Methoden der Grammatikaneignung – Portfolioarbeit im Vorkurs.

⇒ Verbundvorhaben „Qualitätsentwicklung alltagsintegrierter Sprachbildung und -diagnostik in Kitas“

Hier wurden Fortbildungen zu folgenden Themen angeboten: Theaterspiel/Rollenspiel – Konflikte zwischen Kindern begleiten – Portfolioarbeit in Kitas (hierfür konnten wir als Referentin Christine Krjiger-Böschen gewinnen).

Im Folgenden sollen einige der Inhalte aus den Fortbildungen kurz skizziert werden.

Fortbildungsthema: Konflikte zwischen Kindern begleiten

Eine große Anzahl an Forschungsarbeiten unterstützt das Spiel in der frühen Kindheit. Kinder engagieren sich hierbei in unterschiedlichster Form. Aber nicht jedes Spiel ist ein gutes Spiel! Und viele Konflikte entstehen nicht nur in Zeiten, in denen sich Kinder langweilen, sondern auch beim gemeinsamen Spiel, wenn es außer Kontrolle gerät. Deshalb wurde zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Thema „Konflikte zwischen Kindern begleiten“ zunächst auf das Spiel eingegangen. Es gibt beim Spiel drei Niveaus:

1. Chaotische Spiele – Außer-Kontrolle-Spiele
 2. Zu einfache, sich wiederholende Spiele
 3. Zweckgerichtete, komplexe Spiele, die die ganze Aufmerksamkeit des Kindes fordern
- Aufgabe einer pädagogischen Fachkraft ist es, Unterstützung und ein Gerüst anzubieten, damit Kinder ein hohes Spielniveau erreichen. Sie greift ein, wenn sie Verhaltensprobleme sieht, (z. B. „Inden-Sand-schubsen“) oder wenn Kinder dieselben Handlungen immer und immer wieder mit wenig Vorstellungskraft und Kreativität wiederholen. In solchen Situationen kann sie das Spiel durch Einbringen oder Anregen neuer Ideen oder Materialien wieder auf ein höheres Niveau bringen.

1. Merkmale eines chaotischen Spiels

- Stimmen sind laut und in einer hohen Tonlage
 - Hohes Niveau an Körperlichkeit
 - Extreme Ausgelassenheit – unkontrolliertes Lachen und Kichern
 - Zunehmende Meinungsverschiedenheiten, enden oft in Kränkungen oder auch Verletzungen
- Auch wenn das Spiel chaotisch wird, muss das Ziel immer sein, Kindern zu helfen, sich in einem Spiel auf hohem Niveau zu engagieren – nicht nur einzugreifen, um das Spiel zu beenden, Material wegzunehmen oder Kinder zu trennen. Dabei hilft es, sich Fragen zu stellen wie z. B.: „Wie kann ich eingreifen, sodass sich das Spiel ändert?“ „Was kann ich an Ideen, Material oder durch meine Mitwirkung anbieten, um Sicherheit und Kontrolle zu herzustellen?“

2. Merkmale zu einfacher, sich wiederholende Spiele

Das Spiel ist nicht entwicklungsangemessen und besteht vorwiegend in Imitation. Z. B., wenn Vierzehnjährige in der Puppenecke Mutter und Kind spielen und immer wieder etwas zu essen und zu trinken bringen. Oder wenn Kinder immer wieder nur das nachspielen, was sie im Fernseher gesehen haben – ohne die Handlung zu transformieren.

Hier kann sich die pädagogische Fachkraft in das Spiel einbringen, indem sie auf Fragen antwortet, den Wortschatz erweitert, die Handlung sprachlich begleitet, neue Vorschläge und Materialien einbringt oder anregt und Fragen stellt, die zu einem höheren Niveau führen. Sie kann Aufträge geben, die weiterführen, wie z. B. eine Einkaufsliste schreiben; schauen, was man noch braucht; einkaufen gehen. Wenn das Spiel auf einem höheren Niveau weiterläuft, kann sich die pädagogische Fachkraft wieder anderen Dingen zuwenden.

3. Merkmale des produktiven Spiels auf hohem Niveau

- Die Kinder sind für eine längere Zeit hoch engagiert (zwischen 15 Min. und 1 Std.).
- Die Kinder weisen sich gegenseitig Rollen zu und leben diese Rollen innerhalb des Flows dieses Spielszenarios aus.
- Es treten kaum Verhaltensauffälligkeiten auf, ebenso wenig Meinungsverschiedenheiten – sie werden schnell ausgehandelt.
- Der Lärmpegel ist auf einem annehmbaren Level und kann leicht durch kurze, freundliche Erinnerungen gedrosselt werden.
- Die pädagogischen Fachkräfte werden für spezielle Bedürfnisse hinzugezogen.
- Die pädagogischen Fachkräfte werden gerufen, um zuzuschauen und Feedback oder Bestätigung zu geben – dann geht das Spiel weiter.
- Material wird kreativ verwendet – reale Objekte sind nicht nötig.

Aus der Arbeit des IFP

Damit Spiele vorwiegend auf solch einem hohen Niveau stattfinden können, bedarf es einer guten Planung seitens der pädagogische Fachkräfte. Sie richten die entsprechende Umgebung ein und die dazugehörige Struktur für das Spiel. Zudem planen sie genug Zeit ein (jeden Tag zweimal eine Stunde). Dazu gehören gut geordnete Umgebungen mit anregendem und ansprechendem Material, wie z. B.:

- Ergebnisgeschlossenes Material (Puzzle, Brettspiele)
- Ergebnisoffenes Material (Bauklötze, Verkleidungsutensilien, Küchenutensilien, Lego, Ton, Plastilin, verschiedene Papiersorten, Wellpappe)
- Verschiedene Schreibutensilien
- Kulturell angemessenes Material (Puppen, Figuren, Gegenstände, die zu Hause üblich sind...)

Materialien werden ausgetauscht, wenn Kinder einen Bereich über längere Zeit nicht nutzen, was man daran sieht, dass Kinder einen bestimmten Bereich ignorieren, sich dort langweilen, oder wenn der Bereich nicht produktiv genutzt wird.

Wie verläuft ein eskalierender Konflikt und wie kann er beruhigt werden?

Nach Eder & Molzbichler (2014, S. 20-21) beginnt ein Konflikt meist mit einem Gefühl von Ärger, der Umgang miteinander wirkt sehr angespannt, es werden mitfühlende Unterstützer oder Unterstützerinnen gesucht. Die Gedanken, Gefühle und Handlungen drehen sich nun fast nur noch um den Konflikt und die beteiligten Personen fühlen sich zusehends nicht mehr verantwortlich für ihr Tun, denn sie geben der anderen Seite für alles,



was ihnen widerfährt, die Schuld. Schließlich wollen sich die Konfliktparteien größtmöglichen Schaden zufügen. Der Konflikt wird verschlimmert, wenn eine Beteiligte bzw. ein Beteiligter Ausgrenzung erfährt, wenn außenstehende Personen einbezogen werden und wenn sich die Beteiligten gegenseitig beleidigen oder bedrohen. Konflikte können beruhigt werden durch eine entspannte und offene Körperhaltung, durch Vermeiden von Beleidigungen, Drohungen und negativ besetzten Worten; dadurch, dass man Vergange-

nes ruhen lässt, Probleme thematisiert, Ich-Botschaften in ruhigem Ton aussendet und sich die Sicht der anderen Person anhört und versucht sie zu verstehen.

In der Fortbildung hatten die Teilnehmerinnen die Gelegenheit, anhand eines strukturierten Bogens mit Handlungsschritten für die effektive Moderation von Konflikten einzuschätzen, wie die Fachkräfte in einen Filmausschnitt die eskalierenden Konflikte moderieren.

Fortbildungsthema: Theaterspiel/Rollenspiel

Es gibt verschiedene Arten von Spiel, mit denen sich Kinder beschäftigen. Jeder Spieltyp hat seine eigenen Vorteile für das sich entwickelnde Gehirn von Kindern und jede Form des Spiels ist gleich wichtig. Ein Spieltyp ist das Rollen- oder Theaterspiel. Das Rollenspiel wird definiert als eine Art des Spiels, bei dem Kinder Rollen bestimmen und ausagieren. Das Rollenspiel ist eine Zeit, in der Kinder vorgeben, jemand oder etwas anderes zu sein. Auch wenn dieses „So-tun-als-ob“ so aussieht als wäre es „nur Spielen“, so ist es doch ein integraler Bestandteil des entwicklungsgemäßen Lernprozesses.

Es gibt vier Primärbereiche, die Kinder durch das Rollenspiel entwickeln können:

- Intellektuell: Probleme lösen, aushandeln, Kreativität, organisieren und planen, bekannte Geschichten nacherzählen, neu gewonnenes Wissen anwenden, aber auch mathematisches Grundwissen
- Physisch: Grob- und Feinmotorik, Fitness und Koordination
- Sozial: teilen, sich abwechseln, Impulskontrolle, Kooperation, Belohnungsaufschub und Umgang mit Enttäuschung

- Emotional: Selbstwertgefühl, Stolz und Bewältigung, das Gefühl von Sicherheit und Schutz, die Entwicklung von Ich-Erleben und Individualität.

Kurz, im Rollen- und Theaterspiel werden u. a. sprachliche Kompetenzen, Körperbewusstsein, Empathiefähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Selbstbewusstsein gestärkt.

Die Rolle als Zuschauer schult Fähigkeiten wie abwarten können, genaues Hinsehen und Zuhören. Das eigene Theaterspiel ist für die Kinder Begegnung mit Kunst, weckt Interesse am Theater als Kunstform, macht allen aktiv Beteiligten und Zuschauern Freude und regt ihre Phantasie an. Zudem befördern Eltern als Zuschauer, Bühnenbildner, Kostümentwickler, Maskenbildner oder Erzähler die Entstehung einer guten Bildungspartnerschaft.

In dieser Fortbildung ging es vorwiegend um eine sehr freie Art des Theaterspiels, das sehr stark mit Bewegung und Musik verbunden ist – dem so genannten Bausteintheater (Germann, 2009). Es wird deshalb so genannt, weil sich hier verschiedene Bausteine zusammenfügen lassen:

Aus der Arbeit des IFP

- Rahmenhandlung auf traditionelle Art
- Raum für freie Einzeldarbietung
- Raum für die Lieblingsrollen der Kinder

Diese Theaterform eignet sich vor allem auch für schüchterne Kinder oder Kinder, die noch wenig Deutsch können, denn jedes Kind ist kreativ und kann frei spielen. Die wichtigste Aufgabe der Fachkräfte ist es, die Ressourcen der Kinder zu entdecken und zu unterstützen, da die Kreativität oft versteckt ist. Aus diesem Grund beginnt Bausteintheater auch immer damit, Ängste (z. B. Spiel-, Kommunikations-, Sprech-, Bewegungs- und Darstellungängste) abzubauen durch Musik, Bewegung, Komik, farbige Rollen und inspirierende Spielimpulse.

Das Bausteintheater beginnt immer mit einer Bewegungsphase, in der die Kinder sich lockern können, wie z.B. tanzen mit fiktiven Ballonen, mit echten, dann erdachten Tüchern und dabei tanzend mit Riesenkellen kochen, mit Riesenpinseln malen, einander tanzend beglückwünschen, als Hexe mit einem fiktiven Besen fliegen (Germann, 2009). Bereits in dieser Lockerungsphase können einzelne Kinder exponiert werden: „Schaut Liliana und Mario zu. Sie schweben so leicht auf der Wolke, dass es wie ein Wolkentanz aussieht. Versucht dies ebenso!“ Mit der Kamera oder auf einem Bausteinplakat werden solche Bausteine dann protokolliert. Sie und erfolgreiche Dialoge sind Ansätze für spätere Rollen.

Beim Bausteintheater werden alle Einfälle und Lieblingsrollen der Kinder genutzt und als Bausteine in das Theater eingebaut; so kann jedes Kind etwas Eigenes beitragen. Dazu ist natürlich eine Rahmenhandlung notwendig, eine Spielgeschichte mit einem roten Faden mit viel Raum für die Ideen und die Spontanität der Kinder. Es gibt keine Nebenrollen, nur Haupt- bzw. Lieblingsrollen, denn jedes Kind bestimmt selbst, was es darstellen möchte.

Das Bausteintheater ist so flexibel, dass es sich sowohl für altersgemischte Gruppen mit ganz jungen Kindern eignet, als auch für Kinder im Schulalter.

Literatur

- Eder, S. & Molzbichler, D. (2014). Konrad, der Konfliktlöser – Clever streiten und versöhnen (SOWAS!). Salzburg: Edition Riedenburg.
- Germann, W.: Das Bausteintheater, www.bausteintheater.ch/index.html
Germann, W. (2009). Begleitband Spielgeschichten 1–3. Baar: Comenius.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (Hrsg.) (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs: Serving Children from Birth through Age 8, 3rd Edition. Washington, DC: NAEYC.

Hinweis zu den Fachtagungen 2017

Anders als in den vergangenen Jahren finden Sie in diesem Heft kein Verzeichnis der vom IFP angebotenen Fachtagungen für 2017. Aufgrund eines Umzugs in den Eckbau Süd im kommenden Frühjahr und dem anschließend stattfindenden Fachkongress (siehe nächste Seite) werden Fachtagungen erst in der zweiten Jahreshälfte 2017 angeboten. Aktuelle Informationen werden auf der Homepage des IFP unter www.ifp.bayern.de veröffentlicht.

6. IFP-Fachkongress am 28. & 29. Juni 2017: Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf

– Armut, Entwicklungsgefährdung und Fluchterfahrung im Blick –

Bereits zum 6. Mal veranstaltet das IFP einen Fachkongress in München. Die Veranstaltung findet am 28. & 29. Juni 2017 im Konferenzzentrum München statt und steht unter dem Motto „Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf – Armut, Entwicklungsgefährdung und Fluchterfahrung im Blick“. Renommierte Referentinnen und Referenten stellen ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse zu den Themenfeldern zur Diskussion. Die Anmeldegebühr beträgt 180 Euro (inklusive Verpflegung). Da nur begrenzt Plätze vorhanden sind, werden Interessierte gebeten, sich über die Homepage des IFP (www.ifp.bayern.de) anzumelden. Das Anmeldeformular und weitere Informationen sind ab dem 1. Februar 2017 abrufbar.

1. Kongresstag:

Mittwoch, 28. Juni 2017 – 10 bis 18 Uhr

10:00: Begrüßung und Eröffnung durch Institutsdirektorin Prof. Fabienne Becker-Stoll und weitere Grußworte

10:30: Fachliche Einführung in das Thema

11:00: Vortrag und Diskussion

- Armutssensibles Handeln in Kitas (Prof. Uta Meier-Gräwe, Universität Gießen)

12:00: Mittagspause mit Imbiss

13:15: Vorträge und Diskussion

- Kinder mit Entwicklungsgefährdungen in Kitas (Prof. Timm Albers, Universität Paderborn)
- Kinder und Familien mit Fluchterfahrungen in Kitas (Prof. Havva Engin, Pädagogische Hochschule Heidelberg)

15:15: Kaffeepause

16:15: Fachforen (Änderungen vorbehalten):

- Entwicklungsgefährdung durch nicht erkannte Hochbegabung
- PAT – Mit Eltern lernen: Erziehungskompetenz der Eltern stärken
- Sozialraumöffnung
- Anforderungen und Bedarfe von Fachkräften bei der Aufnahme von Asylbewerberkindern
- Unterstützungsangebote und Vernetzungsmöglichkeiten bei der Aufnahme von Kindern mit Entwicklungsgefährdungen

18:00: Ende des 1. Kongresstages

2. Kongresstag

Donnerstag, 29. Juni – 9:30 bis 15:30 Uhr

9:30: Fachvortrag und Diskussion

- Sozial-emotionales Lernen als Voraussetzung für pädagogische Qualität (Prof. Fabienne Becker-Stoll, IFP)

10:30: Der Modellversuch PQB – Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen in Bayern (Präsentation und Dialog, IFP-Team)

12:00: Mittagspause mit Imbiss

12:00: Fachvorträge und Diskussion

- Ausbau von Kitas zu Kinder- und Familienzentren (Daniela Kobelt Neuhaus, Karl Kübel Stiftung)
- Stärkung von Kita-Teams für die Arbeit mit Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf (Prof. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Evangelische Hochschule Freiburg)

15:00: Dialogischer Kongressabschluss

15:30: Ende des Fachkongresses



25 Jahre Forum Fortbildung am IFP

Beatrix Broda-Kaschube

Am 6. Juni 2016 feierte das Forum Fortbildung am IFP sein 25-jähriges Bestehen als kontinuierliche Arbeitsgemeinschaft von Fort- und Weiterbildungsträgern, Ausbildung und Wissenschaft. Die zahlreich erschienenen ehemaligen Mitglieder sowie die Kolleginnen und Kollegen aus dem StMAS und IFP konnten sich über die aktuellen Entwicklungen informieren und gemeinsam mit den jetzigen Mitgliedern über Vergangenes, Aktuelles und Zukünftiges austauschen.

Nach einer Begrüßung und Würdigung der Arbeit des Forum Fortbildung durch die Institutsdirektorin Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, in der sie das Forum Fortbildung als wichtigen Ort der Ideenbildung und -entwicklung ebenso hervorgehob wie die langjährige und spürbar vertrauensvolle Zusammenarbeit, zeigte Dr. Beatrix Broda-Kaschube, die Leitung des Arbeitskreises, kurz die Entwicklung der letzten 25 Jahre sowie die aktuell geplanten Aktivitäten und Ziele auf.

Das Forum Fortbildung wurde 1991 auf Anregung der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in Bayern ins Jahresprogramm des IFP aufgenommen mit dem Ziel, einer gemeinsamen Konzeptualisierung und landesweiten Weiterentwicklung der Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte. Zu den Gründungsmitgliedern Bayer. Landesverband kath. Tageseinrichtungen für Kinder, Diakonisches Werk der evang.-luth. Kirche Bayern, Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern und Der Paritätische Landesverband Bayern stießen in den ersten Jahren die Landeshauptstadt München als großer, kommunaler Anbieter, sowie ein Vertreter der LAG Fachakademien für Sozialpädagogik, damit auch die Ausbildungsebene in den Blick genommen werden kann. Seit nunmehr 20 Jahren ist die institutionelle Zusammensetzung des Forum Fortbildung beständig, was als Garant für eine dauerhafte, qualitativ hochwertige Zusammenarbeit gelten kann.

Die Leitung des Forum Fortbildung, das bis Anfang 2007 Arbeitskreis Fortbildung hieß, hatte von 1991 bis 2007 Pamela Oberhuemer inne und obliegt seit 2008 Dr. Beatrix Broda-Kaschube. Ein Vierteljahrhundert zahlreicher Sitzungen und weitreichender, gemeinsamer Aktivitäten und hieraus entstandener Produkte zusammenzufassen, ist ein Ding der Unmöglichkeit. Um diese Bandbreite zu verdeutlichen und sich an gemeinsam erlebtes und teilweise auch im mühsamen Diskurs erarbeitetes zu erinnern, wurde an Pinnwänden ein Rückblick über die 25 Jahre mit den wichtigsten Themen und Ergebnissen aus den Sitzungen deutlich gemacht.

Wichtige Meilensteine in der bisherigen Geschichte waren das Entstehen eines Eckpunktepapiers zum Selbstverständnis (2003/2010), die Umbenennung des Arbeitskreises in Forum Fortbildung, um die Dauerhaftigkeit zu verdeutlichen und die damit einhergegangene Präsenz auf der Website des IFP (seit 2007), das Entstehen einer Trägerübergreifenden Datenbank und die erst jüngst auf der Website des IFP veröffentlichten, gemeinsamen Qualitätsstandards.

Die Sicherung von Qualität in der Fort- und Weiterbildung ist seit der Gründung dieses Gremiums ein wichtiges Anliegen. Die Diskussion dieses zentralen Themas ist deshalb ein wichtiger Tagesordnungspunkt jeder Sitzung. Um die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Aus-, Fort- und



Klausursitzung im Oktober 2015 am Brombachsee (von links nach rechts): Dr. Alexa Glawogger-Feucht (Verband kath. Kindertageseinrichtungen e.V.), Ursula Harbich (Pädagogisches Institut, Landeshauptstadt München), Manuela Wex (Bayerisches Rotes Kreuz), Elisabeth Minzl (Verband kath. Kindertageseinrichtungen e.V.), Christiane Munderlein (Evang. KITA-Verband Bayern e.V.), Gabriele Warfolomjew (Bayerische Verwaltungsschule), Achim Feichtl (Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e.V.)

Weiterbildung und Fachberatung entsprechend unterstützen zu können, werden für diese Zielgruppe seit 2005 Impulsfachtage angeboten, zunächst um die Einführung des BayBEP durch fundierte wissenschaftliche Inputs zu flankieren. Seit 2011 steht das Thema der Qualitätssicherung und Kompetenzorientierung von Fort- und Weiterbildungen im Zentrum der gemeinsam konzipierten und durchgeführten Impulsfachtage. Materialien hierzu und Informationen zum kommenden Impulsfachtage können unter untenstehendem Link abgerufen werden.

Das Jubiläum war auch für Pamela Oberhuemer ein guter Anlass über die fördernden Bedingungen der Langlebigkeit, insbesondere in einem sich rasch wandelnden Feld, nachzudenken, wie sie in ihrem Rückblick darlegte. Die Hauptursache läge wohl darin, dass alle Beteiligten einen Nutzen von diesem Forum hatten und haben. Für

die Mitglieder ist das Forum Fortbildung ein geschützter Raum, in dem eine gemeinsame Verständigung unter Fortbildungsverantwortlichen über fachliche Standpunkte stattfinden kann, die dann häufig in gemeinsamen Produkten und Aktivitäten mündete. Für das Ministerium ist das Forum Ansprechpartner in Fragen der Fortbildungsförderung und für die landesweiten Fortbildungskampagnen und für das IFP ein beständiger Rahmen für eine vertrauensvolle und verbindliche Zusammenarbeit in einem sehr heterogenen Feld und es ermöglicht Synergieeffekte zwischen Fachwissenschaft und Fachpraxis.

Dass all dies, also Beständigkeit, aber auch fachlicher Austausch, die Abstimmung und Koordination von Fortbildung, die Entwicklung und Umsetzung gemeinsamer, trägerübergreifender Projekte und Kooperationsformen nur möglich ist, wenn eine konstruktive, offene und vertrauens-

volle Zusammenarbeit die Basis sind, verdeutlichen auch Christiane Münderlein vom Evangelischen KITA-Verband Bayern e. V. und Achim Feichtl vom AWO Landesverband Bayern e. V. als langjährige Mitglieder in ihrem gemeinsamen, dialogisch gestalteten Resümee. „Passend“ zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug auf die Frühkindliche Entwicklung und Bildung, für die das IFP steht, seien auch in diesem Forum Bindung, Exploration und Selbstwirksamkeit sowie Ko-Konstruktion wichtige Determinanten gelingender Zusammenarbeit. Um diese Basis aufrecht zu erhalten, sei es von zentraler Bedeu-

tung, dass das Forum seine Eigenständigkeit bewahrt, ebenso wie die Möglichkeit kreativ und quer zu denken. Darüber hinaus erwähnenswert sei, dass ein derartiges Gremium deutschlandweit einmalig sei.

Dass vertrauensvolle Zusammenarbeit das A & O der gemeinsamen Bewältigung der sich rasch wandelnden Anforderungen und Herausforderungen ist, betonten auch einige der zahlreichen ehemaligen Mitglieder, ebenso wie Dr. Hans Eirich vom StMAS, bevor es in den geselligen Teil überging.



Mitglieder 2016 und ehemalige Leitung (v.li.n.re.): Hermine Brenauer (Bayerisches Rotes Kreuz), Christiane Münderlein (Evang. KITA-Verband Bayern e. V.), Werner van Laak (Kath. Fachakademie für Sozialpädagogik München), Pamela Oberhuemer (ehem. Staatsinstitut für Frühpädagogik), Gabriele Warfolomjeew (Bayerische Verwaltungsschule), Achim Feichtl (Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e. V.), Dr. Beatrix Brodtkaschube (Staatsinstitut für Frühpädagogik), Ursula Harbich (Pädagogisches Institut, Landeshauptstadt München), Dr. Alexa Glawogger-Feucht (Verband kath. Kindertageseinrichtungen e. V.)

Weitere Informationen zum Forum Fortbildung finden Sie unter:

http://www.ifp.bayern.de/projekte/professionalisierung/forum_fortbildung.php

Unter diesem Link finden Sie auch Materialien und die Dokumentationen der vorangegangenen Impulsfachtage.

Die **trägerübergreifende Fortbildungsdatenbank** findet sich unter

<https://www.egov.bayern.de/fortbildung-ifp/>

Bitte beachten Sie, dass über die Datenbank nur Fortbildungen abgerufen werden können, in denen noch freie Plätze verfügbar sind. Die vollständigen Fort- und Weiterbildungsprogramme finden Sie unter den Links zu den einzelnen Trägern.

Informationen zum kommenden **Impulsfachtag** finden Sie unter:

http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/programm_ift_ix.pdf

Service-Portal: Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ unterstützt bei der Integration von geflüchteten Kindern in Kita, Hort und Grundschule

Mehrere hunderttausend Flüchtlinge sind in diesem Jahr in Deutschland angekommen. Unter ihnen sind viele Kinder, die besondere Zuwendung brauchen. Der Besuch einer Kita oder Grundschule ist für sie der erste Schritt zur Integration. Damit sie gelingt, bietet die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ auf einem digitalen Service-Portal praxisnahe Unterstützung für Erzieherinnen und Erzieher.

Erzieherinnen und Erzieher in Kitas stehen aktuell vor vielen Fragen, wenn es gilt, geflüchtete Kinder in die Einrichtung zu integrieren: Wie gehe ich mit traumatischen Fluchterfahrungen, Trauer oder Furcht um? Wie kann die Einbindung in die Gruppe trotz kultureller und sprachlicher Unterschiede gelingen? Was ist bei der Kommunikation mit den Eltern zu beachten? Um sie zu unterstützen, hat das „Haus der kleinen Forscher“ das „Service-Portal Integration“ als zentrale Anlaufstelle im Internet geschaffen:

integration.haus-der-kleinen-forscher.de

Service-Portal bietet alltagsnahe Hilfestellung und Beispiele rund um Integration

Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe finden auf dem „Service-Portal Integration“ zahlreiche alltagsnahe Angebote, wie zum Beispiel Erfahrungsberichte aus der Praxis, Hintergrundartikel, Reportagen und Beispiele für gelungene Integration. Sie können außerdem einer geschlossenen und von der Stiftung moderierten Facebook-Gruppe beitreten: <https://www.facebook.com/groups/IntegrationkleineForscher/>

Die Gruppe bietet einen geschützten Raum, in dem sie sich untereinander, sowie mit Expertinnen und Experten aus verschiedenen Fachgebieten austauschen können.

In den vergangenen Monaten erreichten die Stiftung aus ihrem bundesweiten Netzwerk von über 26.500 Einrichtungen viele Fragen rund um das Thema „Integration geflüchteter Kinder“. Die vielen Anfragen waren für die Stiftung ausschlaggebend,

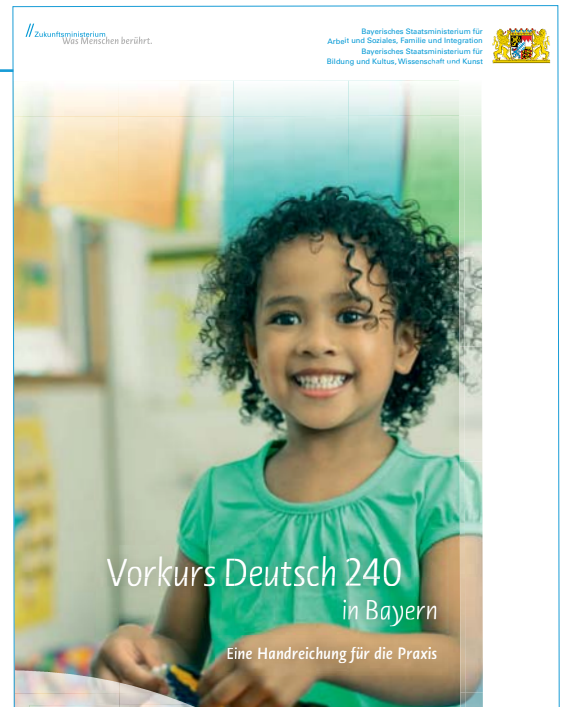
ihre Angebot um den Bereich Integration zu erweitern und dabei ihr erfolgreiches Konzept beizubehalten: Alle Angebote der Stiftung sind alltagsnah gestaltet und können mit wenig Aufwand umgesetzt werden. Gefördert wird das Portal vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Zugang zu guter Bildung für alle Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft, ist schon seit langem eines der erklärten Ziele des „Hauses der kleinen Forscher“. Der Vorstand der Stiftung, Michael Fritz, sagte zum Start des Portals: „Für geflüchtete Kinder bieten ein Kita- oder Grundschulbesuch ein Stück Normalität in einem kindgerechten Umfeld. Kontakte zu einheimischen Kindern helfen beim Lernen der deutschen Sprache. Frühe Bildungsangebote leisten damit einen sehr wichtigen Beitrag zur Integration. Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer nehmen an dieser Stelle eine bedeutende Rolle ein. Wir müssen sie dabei nach Kräften unterstützen.“

Das „Haus der kleinen Forscher“ ist die größte Initiative für frühe Bildung in Deutschland und bietet Weiterbildungen für Erzieher/innen, Lehrer/innen und Betreuer/innen in Kita, Hort und Grundschule an. In Bayern hat die Stiftung das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) einen starken Kooperationspartner an der Seite. Gemeinsam arbeitet man daran, die pädagogischen Fachkräfte praxisnah und zugeschnitten auf die regionalen Gegebenheiten im Freistaat dabei zu unterstützen, schon bei den Jüngsten die Begeisterung für naturwissenschaftliche Phänomene, mathematische und technische Fragestellungen zu wecken.

Vorkurs Deutsch 240 in Bayern – Eine Handreichung für die Praxis

Die Publikation „Vorkurs Deutsch 240 in Bayern – Eine Handreichung für die Praxis“, die das IFP in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (StMAS) und des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) erstellt hat, wurde fortgeschrieben und steht nun ab sofort sowohl als Onlinefassung als auch als bestellbare Printversion zur Verfügung.



Die Vorkurs-Handreichung ist weiterhin in drei Module (Einzelhefte) gegliedert, *Modul A*: Rechtlich-curriculare Grundlagen, *Modul B*: Prozessbegleitende Sprachstandserfassung und methodisch-didaktische Grundlagen der Vorkursgestaltung und *Modul C*: Toolbox zum Vorkurs.

Seit der erstmaligen Veröffentlichung im Juli 2014 hat das IFP zahlreiche Einzelanfragen erhalten. Nahezu alle der eingegangenen Veränderungs- und Ergänzungswünsche wurden in der fortgeschriebenen Fassung aufgegriffen:

- Die meisten Änderungen erfolgten im Modul A „Rechtlich-curriculare Grundlagen“, dort wurden fast alle Kapitel präzisiert und durch neue Aspekte ergänzt.
- Die Thematik „Kinder aus Flüchtlings- und asylsuchenden Familien“ als weitere Zielgruppe für eine Vorkursempfehlung wurde aufgegriffen und in allen Modulen berücksichtigt.

- Modul B „Prozessbegleitende Sprachstandserfassung und methodisch-didaktische Grundlagen der Vorkursgestaltung“ enthält das neue Kapitel 2 „Interaktionsqualität im Vorkurs“ (Modul B, S. 33-44).
- Modul C enthält Materialien und Vordrucke für die Praxis, die ergänzt wurden. Als zusätzliches Serviceangebot finden sich elf der in Modul C enthaltenen Formulare auf der IFP-Homepage als einzelne PDF-Dateien, die am Bildschirm geöffnet, am Computer ausgefüllt und abgespeichert werden können – so. z.B. die Seldak-Kurzversion und Sismik-Teil 2 (Sismik-Kurzversion).

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2016). Vorkurs Deutsch in Bayern. Eine Handreichung für die Praxis. Modul A/Modul B/Modul C. München: StMAS/StMBW.

Die **Printfassung** kann über das Broschüren-Bestellportal der Bayerischen Staatsregierung bezogen werden: <http://www.bestellen.bayern.de/shoplink/10010540.htm>

Download der Onlinefassung und der 11 Formulare von Modul C über die Homepage des StMAS und des IFP. Die Links lauten:

<http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/bereiche/sprache.php#handreichung>

http://www.ifp.bayern.de/projekte/professionalisierung/vorkurs_deutsch.php

Neue Bücher – für Sie gelesen

Maywald, Jörg (2016). **Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen.** Freiburg i.B.: Herder. 160 Seiten, 19,99 Euro.

„Die Orientierung an den Kinderrechten ist ein unverzichtbarer Baustein guter Qualität pädagogischer Einrichtungen und ein wichtiger Beitrag zu einer wertebasierten Pädagogik.“ (S. 9)

Im vorliegenden Buch stehen die Kinderrechte und damit die Kinder selbst und ihre Bedürfnisse und Ansprüche auf Sicherheit, Bildung und Partizipation im Mittelpunkt. Jörg Maywald geht ganz konkret der Frage nach, wie eine kindgerechte Kindertagesbetreuung, „die vom Kind her denkt“, verwirklicht werden kann. Dabei setzt er sich damit auseinander, einen verbindlichen Qualitätsmaßstab zu finden, der über subjektive und traditionelle Überzeugungen hinausgeht und so auch in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft akzeptiert werden kann.

Jörg Maywald vermittelt seiner Leserschaft im ersten Kapitel ein übersichtliches Grundwissen rund um die Kinderrechte und geht dabei auf wichtige Begriffe ein, wie Kindeswohl, Kindeswille und Elternrechte sowie die jeweiligen rechtlichen Grundlagen, u.a. in der UN-Kinderrechtskonvention. Nach einem kurzen historischen Abriss zum Bild des Kindes und seinem Wandel liegt der Schwerpunkt des Buches in Kapitel drei, das auf rund 30 Seiten konkretisiert, was die Kinderrechte in der Alltagsgestaltung der Kita bedeuten, z.B. wie die erste Begegnung von Familie und Kita kindgerecht gestaltet werden kann, woran beim freien Spiel zu denken ist oder wie die Fachkräfte in Alltagssituationen allen Kindern gerecht werden können.

Im vierten Kapitel widmet sich der Autor Konfliktsituationen mit Kindern und mit Eltern und zeigt auf, wie diese im Rahmen einer umfassenden Beteiligungskultur gelöst werden können. Das fünfte Kapitel hat den Schwerpunkt „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zum Wohl des Kindes“ und befasst sich u.a. intensiv mit den Formen der Kooperation, dem Kindeswohl, mit Frühen Hilfen und dem gemeinsamen Kinderschutz. In den letzten beiden Kapiteln werden Eckpunkte pädagogischer Qualität zusammengestellt sowie ein Ausblick auf die Weiterentwicklung der Kinderrechte gegeben. Im Anhang des Buches befinden sich weiterführende Materialien und Literaturhinweise zur (Selbst-)Reflexion rund um die Kinderrechte und ihre Umsetzung in der Kita.

Ein empfehlenswertes Buch für alle, denen die kindgerechte Qualität in Kindertageseinrichtungen am Herzen liegt und die auf der Suche nach einer tragfähigen und eingängigen Referenz sind.

Dr. Monika Wertfein



Hofbauer, Christiane (2016). **Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita. Leitfaden für die pädagogische Praxis**. Freiburg i. B.: Herder. 120 Seiten, 19,99 Euro.

Das Buch von Christiane Hofbauer greift ein hochaktuelles Thema auf und gibt konkrete Hinweise, was in sprachlicher, kultureller, entwicklungspsychologischer und pädagogischer Hinsicht bei der Aufnahme und Betreuung von Kindern mit Fluchterfahrung in Kindertageseinrichtungen berücksichtigt werden sollte.

Das Buch ist gegliedert in acht Kapitel, wobei sich die ersten vier Kapitel mit der Flucht- und Lebenssituation der Kinder und ihrer Familien beschäftigen, insbesondere den rechtlichen Grundlagen, möglichen Fluchterfahrungen, den Wohn- und Lebensbedingungen in Deutschland und medizinischen Aspekten. Das umfangreichste Kapitel befasst sich mit Traumatisierung und ihren Folgen sowie traumapädagogischen Grundlagen. Am Ende der ersten fünf Kapitel stehen konkrete Schlussfolgerungen für die Kita. In den Kapiteln 6 und 7 befasst sich die Autorin mit sprachlichen und kulturellen Hürden für die Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in die Kita-Gemeinschaft und für die Zusammenarbeit mit Eltern und zeigt auf, wie diesen pädagogisch begegnet werden kann und worauf es konkret ankommt. Das achte Kapitel beschreibt wichtige institutionelle Vernetzungspartner für Kita-Teams, wo pädagogische Fachkräfte Informationen und fachliche Unterstützung einholen können.



Das vorliegende Buch verdeutlicht anschaulich, dass Kinder mit Fluchterfahrung in erster Linie Kinder sind und zudem heterogen hinsichtlich ihrer Herkunft, ihrer Migrationserfahrungen, ihrer Familiensprache usw. Christiane Hofbauer ist es – auf der Grundlage ihrer langjährigen praktischen Erfahrungen mit Flüchtlingsfamilien und mehrsprachig aufwachsenden Kindern – mit ihrem Buch gelungen, einen fundierten Überblick über die Lebenssituationen von Kindern mit Fluchterfahrung und ihrer Familien zu geben und Empfehlungen für die pädagogische Praxis zusammen zu stellen.

Eine empfehlenswerte Einstiegslektüre für Fachkräfte, Fachberatungen, aber auch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Aus-, Fort- und Weiterbildung!

Dr. Monika Wertfein & Dr. Sigrid Lorenz

Fachkräfte für den Freistaat sichern: Staatliche Anerkennungen bei pädagogischen Studienabschlüssen im Ausland

Zum 1. August 2013 ist das Bayerische Gesetz zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen und zur Anerkennung sozialer Berufe in Kraft getreten. Die Prüfung der Gleichwertigkeit ausländischer, einschlägiger Qualifikationen sowie der Berechtigung zur Führung der Berufsbezeichnung „Staatlich anerkannte Sozialpädagogin“ oder „Staatlich anerkannter Sozialpädagoge“ bzw. „Staatlich anerkannte Kindheitspädagogin“ oder „Staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ hat das Zentrum Bayern Familie und Soziales (ZBFS) übernommen.

Das ZBFS arbeitet dabei eng mit der Katholischen Stiftungsfachhochschule (KSFH) in München zusammen, die die erforderlichen Anpassungslehrgänge für ausländische Hochschulabsolvent/-innen in Abstimmung mit dem Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration entwickelt hat und durchführt.

Immer häufiger wird das Anerkennungsverfahren inzwischen in Anspruch genommen: Die Anerkennungsstelle des ZBFS in Würzburg konnte bereits 57 mal die Berechtigung zur Führung der Berufsbezeichnung „Staatlich anerkannte Sozialpädagogin“ bzw. „Staatlich anerkannter Sozialpädagoge“ für Antragstellerinnen und Antragsteller mit ausländischem Studienabschluss erteilen. 68 weitere Antragstellerinnen und Antragsteller aus diesem Berufsfeld absolvieren derzeit an der Hochschule die noch fehlenden Studienmodule.

Auch im Bereich der Kindheitspädagogik durchlaufen Antragstellerinnen den Anerkennungsprozess. Erstmals hat die Berechtigung zur Führung der Berufsbezeichnung „Staatlich anerkannte Kindheitspädagogin“ nunmehr eine aus Ungarn stammende Absolventin nach entsprechenden Ausgleichsmaßnahmen erlangt. Ihr wird aufgrund ihrer Anerkennung demnächst die Leitung einer Kindertageseinrichtung übertragen.

Die hohen fachlichen Ansprüche an Staatlich anerkannte Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bzw. Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Freistaat bleiben auch Maßstab für

das Anerkennungsverfahren bei ausländischen Abschlüssen. Die noch auszugleichenden fachlichen Qualifikationen ausländischer Studienabsolventen werden von der Anerkennungsstelle individuell geprüft. Regelmäßig müssen Kompetenzen zu deutschen Rechtsgebieten, zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan sowie zur Profession und beruflichen Ethik an der KSFH erworben werden. Auch das zur Berufsausübung erforderliche deutsche Sprachniveau wird im Verfahren sichergestellt.



Integration von Asylbewerberkindern durch Kindertagesbetreuung

Der Bayerische Ministerrat hat am 9. Oktober 2015 beschlossen, die Integration von Asylbewerberkindern durch Kindertagesbetreuung zusätzlich zu fördern. Entsprechend diesem Ministerratsbeschluss hat das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration eine Richtlinie erlassen, mit der entsprechende zusätzliche Maßnahmen gefördert werden können. Kinder von Asylbewerbern und Flüchtlingskinder haben danach Anspruch auf Bildung, Erziehung und Betreuung in einer Kindertageseinrichtung. Die staatliche Zuwendung unterstützt demzufolge die Integration dieser Kinder durch frühkindliche Bildung und Erziehung.

Trotz der knapp bemessenen Antragsfrist konnte bei der Umsetzung der Förderrichtlinie ein reibungsloser Ablauf erzielt werden. Von nahezu jedem bayerischen Landkreis wurden im Bewilligungszeitraum für das Jahr 2016 Förderanträge eingereicht. Bis zum Stichtag 31. August 2016 bewilligte das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration insgesamt Fördermittel in Höhe von ca. 2,9 Mio. Euro. Gefördert wurden u.a. Projekte im Bereich

der Beratung und Fortbildung von pädagogischem Personal, das mit der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern von Asylbewerbern betraut ist, sowie Fahrdienste zu und von den einzelnen Kindertageseinrichtungen oder auch Ausgaben für die Inanspruchnahme von Dolmetscherdiensten. Der Freistaat Bayern leistet damit auch im Bereich der Kindertagesbetreuung einen erheblichen und wichtigen Beitrag zum Gelingen der Integration von Asylbewerberkindern.



Weiterhin ein Erfolgsmodell – Zertifikatskurse zur Gewinnung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen

Das Referat „Frühkindliche Bildung und Erziehung“ des Familienministeriums konzipiert und begleitet seit 2011 berufsbegleitende Zertifikatskurse, durch die sich pädagogische Ergänzungskräfte zu Fachkräften weiterqualifizieren können. Inzwischen konnten zusätzlich bis zu 2.200 Fachkräfte über staatlich geförderte Weiterbildungsmaßnahmen gewonnen werden. Ohne staatliche Förderung wird die Gewinnung von zusätzlichen Fachkräften über Zertifikatskurse, gesteuert vom Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration, bis 2020 fortgesetzt.

Die Nachfrage ist trotz Selbstzahlermodell ungebrochen. Insgesamt 45 Kurse werden aktuell bayernweit von bewährten Weiterbildungsträgern durchgeführt. Die Teilnahmegebühren setzen die Kursanbieter nach eigener Berechnung fest. Bis zu 1.125 Kinderpfleger/-innen, Grundschullehrkräfte, Quereinsteiger und ausländische Bewerber mit einschlägigem akademischem Abschluss profitieren aktuell von der bayerischen Aufstiegsvariante (9-monatige berufsbegleitende Weiterbildung in Modulen mit anschließender 6-monatiger begleiteter Praxisphase) zur Fachkraft in Kindertageseinrichtungen.

Nach erfolgreichem Abschluss der Maßnahme erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Anerkennung als Fachkraft in Kindertageseinrichtungen nach § 16 Abs. 6 der Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (AVBayKiBiG). Der Zertifikatsabschluss wurde in die vom Landesjugendamt geführte „Liste bereits geprüfter Berufe“ aufgenommen.

Die detaillierten Voraussetzungen zur Weiterbildung von Kinderpfleger/-innen und Ergänzungskräften zu Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und zur Weiterbildung von Grundschullehrkräften und anderen Quereinsteigern mit einschlägigem akademischen Abschluss sind abrufbar unter

- http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/kinderbetreuung/fachkraftkurse_kipfl_und_ergaenzungskraefte.pdf

und

- http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/kinderbetreuung/grundschullehrkr_und_andere_quereinsteiger_akad_abschluss.pdf

Weitere Informationen sowie die Liste der Weiterbildungsanbieter, die laufend aktualisiert wird, sind abrufbar unter <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/baykibig/paedagogisch.php>

Die Staatsministerien für Gesundheit und Pflege und für Arbeit und Soziales, Familie und Integration informieren über die Neuregelung des § 34 Abs. 10a Infektionsschutzgesetz

1. Was ist in § 34 Abs. 10a Infektionsschutzgesetz (IfSG) geregelt?

„Bei der Erstaufnahme in eine Kindertageseinrichtung haben die Personensorgeberechtigten gegenüber dieser einen schriftlichen Nachweis darüber zu erbringen, dass zeitnah vor der Aufnahme eine ärztliche Beratung in Bezug auf einen vollständigen, altersgemäßen, nach den Empfehlungen der Ständigen Impfkommission ausreichenden Impfschutz des Kindes erfolgt ist. Wird der Nachweis nicht erbracht, kann das Gesundheitsamt die Personensorgeberechtigten zu einer Beratung laden. Weitergehende landesrechtliche Regelungen bleiben unberührt.“

Es handelt sich um eine gesetzliche Verpflichtung der Personensorgeberechtigten, einen schriftlichen Nachweis über eine ärztliche Beratung in Bezug auf einen vollständigen, altersgemäßen, nach den Empfehlungen der Ständigen Impfkommission ausreichenden Impfschutz des Kindes vorzulegen. Die Kindertageseinrichtungen müssen nur nachprüfen, ob der Nachweis hinreichend erbracht wurde. Eine Überprüfung des Impfstatus ist nicht durchzuführen. Die Regelung gilt nicht für die Kindertagespflege, auch nicht für die Großtagespflege. Der Nachweis ist keine Voraussetzung für die Aufnahme in die Kindertageseinrichtung und auch keine Fördervoraussetzung nach dem BayKiBiG.

Durch die Neuregelung wird keine Impfpflicht eingeführt. Es soll sichergestellt werden, dass die Eltern eine Entscheidung über den Impfschutz des Kindes aktuell und auf informierter Basis treffen. Ausbrüchen von Infektionskrankheiten soll dadurch vorgebeugt werden, dass die Eltern sich zeitnah mit der Frage eines altersgemäßen Impfschutzes für ihr Kind befassen und infolge dessen möglichst viele Kinder einen altersgemäßen Impfschutz besitzen.

2. Was gilt als schriftlicher Nachweis?

Als schriftlicher Nachweis einer ärztlichen Beratung in Bezug auf einen vollständigen, altersgemäßen, nach den Empfehlungen der Ständigen Impfkommission ausreichenden Impfschutz des Kindes kann neben einer ärztlichen Bescheinigung auch der Impfausweis oder das Vorsorgeuntersuchungsheft des Kindes bei Erstaufnahme in eine Kindertageseinrichtung vorgelegt werden, sofern dort eine zeitnah erfolgte Impfung oder Vorsorgeuntersuchung eingetragen ist. Die Vorsorgeuntersuchungen und Impfungen beinhalten auch eine ärztliche Impfberatung.

Die Kosten eines ärztlichen Attests, das nur erforderlich ist, wenn weder das Untersuchungsheft noch der Impfausweis vorgelegt werden, sind durch die Personensorgeberechtigten zu tragen.

3 Was bedeutet „zeitnah vor Aufnahme“?

Es ist sachgerecht auf den Beginn der Vertragslaufzeit abzustellen. Die erforderliche Zeitnähe kann anhand der Tabelle auf S. 53 bestimmt werden.

Beispiel: Bei einem 3 Jahre alten Kind muss das Datum der letzten U-Untersuchung, der letzten Impfung oder der ärztlichen Bescheinigung im Zeitraum ab Vollendung des 15. Lebensmonats bis zum Tag der Aufnahme in die Kindertageseinrichtung liegen. In diesen Zeitraum fallen die U7 und die U7a sowie von der STIKO empfohlene Impftermine, die bei einer Durchführung innerhalb des empfohlenen Fälligkeitsrahmens die Anforderungen an die Zeitnähe im Sinne des § 34 Abs. 10a IfSG erfüllen würden. Bei einer im Sinne der STIKO-Empfehlungen turnusgemäßen Vorstellung des Kindes beim Kinderarzt ist die Verpflichtung zur zeitnahen Beratung in Impffragen erfüllt.

Alter des Kinder bei Beginn der Vertragslaufzeit	Zeitpunkt, ab dem eine Beratung erfolgt sein muss
3 Monate	ab Vollendung des 2. Lebensmonats oder später
4 Monate bis 10 Monate	ab Vollendung des 3. Lebensmonats oder später
11 Monate bis 14 Monate	ab Vollendung des 4. Lebensmonats oder später
15 Monate bis 23 Monate	ab Vollendung des 11. Lebensmonats oder später
2 Jahre bis 4 Jahre	ab Vollendung des 15. Lebensmonats oder später
5 Jahre bis 6 Jahre	ab Vollendung des 3. Lebensjahres oder später

Der Nachweis muss nur einmalig erbracht werden, d.h. auch bei einem Wechsel der Einrichtung muss kein erneuter Nachweis vorgelegt werden.

4. In welcher Form muss die Vorlage dokumentiert werden?

Nach Art. 9a Abs. 2 Satz 1 BayKiBiG ist die Vorlage einer Teilnahmebestätigung an der letzten altersentsprechenden Früherkennungsuntersuchung (U-Untersuchung) bei Anmeldung zum Besuch einer Kindertageseinrichtung durch die Personensorgeberechtigten ohnehin verpflichtend. Die Tatsache der Nachweiserbringung muss für die U-Untersuchung dokumentiert werden. Hieran anknüpfend ist die Vorlage eines schriftlichen Nachweises einer ärztlichen Impfberatung entsprechend zu dokumentieren. Impfausweis oder Untersuchungsheft dürfen aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht kopiert werden. Eine eigens erstellte ärztliche Bescheinigung über die Impfberatung kann – muss jedoch nicht – zu den Akten genommen werden. Dem Zweck der Neuregelung genügt eine bloße Dokumentation, dass der schriftliche Nachweis vorgelegt wurde. Da zwischen der Vorlage des U-Heftes nach Art. 9a BayKiBiG und dem Nachweis einer ärztlichen Impfberatung zu unterscheiden ist, muss auch bei der Dokumentation differenziert werden.

5. Was passiert, wenn der Nachweis bei der tatsächlichen Aufnahme noch nicht vorliegt?

Der schriftliche Nachweis über eine ärztliche Impfberatung ist keine Bedingung für die Aufnahme in die Kindertageseinrichtung. Die Vorlage muss jedoch nachgeholt werden. Die Kindertageseinrichtungen werden gebeten, die Personensorgeberechtigten an ihre Verpflichtung gemäß § 34 Abs. 10a IfSG zu erinnern.

6. Muss das Gesundheitsamt über die Nichtvorlage informiert werden?

Da es derzeit an der erforderlichen Befugnisnorm fehlt, darf die Kindertageseinrichtung in Fällen, in denen der schriftliche Nachweis einer ärztlichen Impfberatung nicht vorgelegt wurde, bis auf Weiteres keine personenbezogenen Daten an das Gesundheitsamt weitergeben. Eine Ladung zur Beratung durch das Gesundheitsamt ist daher vorerst nicht möglich. Da vorläufig keine Einschaltung des Gesundheitsamtes stattfindet, weisen wir nur der Vollständigkeit halber darauf hin, dass die Eltern, die den Nachweis nicht oder nicht rechtzeitig erbringen, ordnungswidrig handeln. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einem Bußgeld von bis zu 2.500 Euro geahndet werden.

Autorinnen und Autoren des IFP-Infodienstes

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll

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

Dr. Beatrix Broda-Kaschube, M.A.

Kommunikationswissenschaftlerin; Abteilungsleitung; Arbeitsschwerpunkte: Leitung Forum Fortbildung; Modellversuch PQB; Netzwerkkordinatorin Ko-Kita-Projekt

Wilfried Griebel

Dipl.-Psychologe; Arbeitsschwerpunkte: Transitionen, Erweiterung der Altersmischung und heterogen zusammengesetzte Gruppen, Resilienz

Christa Kieferle, M.A.

Linguistin, Sprachheilpädagogin; Arbeitsschwerpunkte: Beobachtung und Dokumentation von Spracherwerbssprozessen, Bildungsort Familie, Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Pädagogik

Dr. Sigrid Lorenz

Dipl.-Soziologin; Arbeitsschwerpunkte: Modellversuch PQB, Evaluation, Asylbewerberkinder in Kitas, Organisationsentwicklung in Kitas, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Regine Paulsteiner

Diplom-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Qualitätsbegleitung, Evaluation der Fachberaterkurse in Hessen

Eva Reichert-Garschhammer

Juristin, Abteilungsleitung; Arbeitsschwerpunkte: Weiterentwicklung und Implementierung von Bildungsplänen und Bildungsleitlinien, BiSS-Landeskoordinatorin, Leitung Modellversuch PQB

Dr. Inge Schreyer

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Trägerqualität, Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Europa, Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen, Modellversuch PQB, Evaluation

Andrea Schuster, M.A.

Pädagogin, Forschung in der sozialen Arbeit; Arbeitsschwerpunkt: Mitarbeit in der Bundesländer-Initiative „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“

Dr. Monika Wertfein

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren, Qualität in Kindertageseinrichtungen

Dr. Andreas Wildgruber

Master of Social Work, Dipl.-Sozialpädagoge (FH); Arbeitsschwerpunkte: Interaktionsqualität, Hortpädagogik, Übergänge im kindlichen Bildungsverlauf

Dr. Claudia Wirts, M.A.

Sprachheilpädagogin und Sonderpädagogin; Arbeitsschwerpunkte: Interaktionsqualität und sprachliche Bildung in der Kita, Inklusion, interkulturelle Pädagogik, Literacy

Janina Wöfl

Sonderpädagogin; Arbeitsschwerpunkt: Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung



Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern
21. Jg., 2016, 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: Robert Kneschke (Titel, 3, 38, 49, 50), MNStudios (6), undrey (13),

Christian Schwier (16, 24), Sylwia Nowik (41), Robert Kneschke (21, 57) – alle © www.fotolia.de

Druck: EOS Print, St. Ottilien

Stand: Oktober 2016
