

IFP-Infodienst

17. Jahrgang, 2012

Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern



Staatsinstitut für Frühpädagogik

Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern

Die Themen des IFP-Infodienstes:

NUBBEK

Übergang in die Schule

Positionspapier Projektarbeit



Inhaltsverzeichnis

Liebe sozialpädagogische Fachkräfte,

die ersten beiden Artikel in diesem Heft beschäftigen sich mit dem Thema Gesundheit; zunächst liegt der Fokus auf den Mahlzeiten von Kleinkindern, anschließend steht das Wohlbefinden des Personals im Mittelpunkt. Darüber hinaus erfahren Sie mehr über verschiedene Projekte, die derzeit am IFP durchgeführt werden: Wir berichten u. a. über erste Ergebnisse der bundesweiten NUBBEK-Studie, stellen ein Curriculum zur Mehrsprachigkeit vor, das gemeinsam mit vielen europäischen Partnern erarbeitet wurde, und informieren über die neue AQUA-Studie, die die Arbeitsplatzqualität in Kindertageseinrichtungen untersucht.

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

Aus dem Inhalt

Das aktuelle Stichwort: Gesundheit

Gestaltung der Mahlzeiten in Kinderkrippen	5
Wohlbefinden – ein Grundbedürfnis pädagogischer Fachkräfte	10

Fachbeiträge

NUBBEK – Fragestellungen und erste Ergebnisse im Überblick	16
BMBF-Transitionsprojekt: Auch Eltern kommen in die Schule	22

Aus der Arbeit des IFP

TRAM – Transition und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte	27
Fachtagungen – Programm 2013	31
IFP-Fachtagungsreihe 2013: TRAM – Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit	36
AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas	37

Nachrichten aus dem IFP

Ko-Kita-Netzwerk Bayern: Positionspapiere zur gelingenden BayBEP-Umsetzung – Einstiegsthema Projektarbeit	40
Frühe Bildung – die wissenschaftliche Zeitung für die Frühpädagogik	42
4. IFP-Fachkongress 2013: Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch	44

Publikationen aus dem IFP

LiSKit – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen	45
selsa – Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter (1. bis 4. Klasse)	46

Rezensionen

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Gemeinsam Verantwortung tragen – Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit	50
Weiterbildungsmaßnahme „Ergänzungskräfte zu Fachkräften“	52
Novellierung des BayKiBiG	54

Autorinnen und Autoren

Mahlzeiten in Kinderkrippen

Gestaltung der Mahlzeiten in Kinderkrippen

Monika Wertfein & Kerstin Müller

Das Thema Gesundheit ist in den meisten Kindertageseinrichtungen nur ein Thema unter vielen anderen. Und werden die Ressourcen knapp, gerät es schnell ins Hintertreffen, während andere Bildungsbereiche wie Sprache, Musik oder Mathematik grundsätzlich als wichtiger betrachtet und behandelt werden. Dabei nimmt die alltägliche Lebenspraxis einen großen Teil des Kita-Alltags ein. Für die Kinder sind die gemeinsamen Mahlzeiten, der Toilettengang, das Umziehen oder das Händewaschen selbstverständliche Bildungsgelegenheiten, um grundlegende Alltagskompetenzen zu erlernen.

Schließlich geht es z. B. bei Erfahrungen mit Essen und den damit verbundenen motorischen Fähigkeiten und körperlichen Empfindungen um zentrale Entwicklungsaufgaben in den ersten Lebensjahren (Borke, Döge & Kärtner, 2011). So haben die sogenannten Alltagsroutinen, die von Fachkräften oft als lästig und viel zu zeitaufwendig empfunden werden, einen besonderen Stellenwert im Hinblick auf die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Besonders in den ersten drei Lebensjahren sollte daher der Gestaltung der Mahlzeiten sowie der Pflegesituationen besondere Aufmerksamkeit zukommen.

Die Bedeutung von Essenssituationen

Essen ist ein lebensnotwendiges menschliches Grundbedürfnis. Kinder essen gerne und am liebsten mit allen Sinnen. Je nachdem, in welcher Kultur ein Kind aufwächst, erfährt es, dass Essenssituationen mit bestimmten Vorstellungen und Regeln verbunden sind. In westlichen, also eher „autonomieorientierten“ Kontexten wird von Kindern erwartet, dass sie lernen, eigenständig zu essen.

Darüber hinaus haben Mahlzeiten einen hohen Stellenwert für das Erleben sozialer Zugehörigkeit und Gemeinschaft, so dass oft und gerne gemeinsam gegessen wird, um die Beziehungen zu stärken (z. B. das gemeinsame Abendessen der ganzen Familie). Dies ist in eher

verbundenheitsorientierten Kulturen, die einen Großteil des Tages gemeinsam verbringen, weniger von Bedeutung. „Kinder aus solchen Kontexten haben möglicherweise Schwierigkeiten in der Einrichtung ruhig beim Essen zu sitzen, da sie es nicht gewohnt sind“ (Borke et al., 2011, S. 26).

Wie kann es in der Kita gelingen, die Mahlzeiten so zu gestalten, dass sich alle Kinder wohlfühlen? Eine gesunde Kita für alle bedeutet, Bedingungen zu schaffen, die den Bedürfnissen aller Kinder möglichst gerecht werden. Hierzu gehört u. a. das aktive, regelmäßige Anbieten von Getränken und eine ausgewogene Ernährung, die sich nach den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Ernährung richtet.

Ein wichtiges Merkmal ist die Partizipation, d. h. die Teilhabe und die Mitsprache aller Kinder. Hier stellen sich dem pädagogischen Team zur Gestaltung der Mahlzeiten beispielsweise folgende Fragen:

- Inwiefern dürfen die Kinder selbst bestimmen, wie lange und wann sie essen?
- Wie werden die Essensvorlieben und Unverträglichkeiten der Kinder berücksichtigt?
- Können die Kinder entscheiden, was sie essen möchten und wann sie satt sind?
- Wie wird mit unterschiedlichen Vorstellungen bei der Auswahl der Mahlzeiten zwischen Kindern und Fachkräften umgegangen?

Das aktuelle Stichwort: Gesundheit

Über all diesen konkreten Fragen, die beliebig erweitert werden könnten (z. B. um den Bereich der Esskultur, d.h. der Darbietung der Mahlzeiten und dem Umgang mit Lebensmitteln), steht die Frage, was Kinder über das Essen, dessen Zubereitung, Einnahme, Merkmale lernen können und sollen.

Geht probieren über studieren?

Erwachsene haben bereits viele eigene Erfahrungen mit Essen sammeln können, die ihre Vorstellung davon prägen, wie Mahlzeiten gestaltet werden sollten und was essbar bzw. gesund ist und was nicht. Nicht immer stimmen diese Vorstellungen mit denen der Kinder überein. Aus guter Absicht kann es dann dazu kommen, dass Erwachsene Kindern ihre Vorstellungen aufdrängen, indem sie sie zwingen, etwas aufzuessen oder zu probieren. Diese oft gut gemeinten Versuche und Ratschläge führen aber dazu, dass Kinder lernen, ihren eigenen Bedürfnissen zu misstrauen. Die Botschaft, die sie von ihrer Umwelt erhalten ist: „Nimm Deine Bedürfnisse nicht ernst. Ich weiß, was gut für Dich ist.“ Auf diese Weise wird das Kind letztendlich daran gehindert, selbstständig zu werden und sich nach seinem eigenen Körperempfinden, z. B. seinem Sättigungs- oder Hungergefühl zu orientieren.

Was bedeutet das für die Kita? Durch die Anforderung etwas zu probieren, geht eine Fachkraft davon aus, dass das Kind das Lebensmittel noch nicht kennt. Doch kann sie nicht mit Sicherheit wissen, was das Kind bereits aufgrund seiner Erfahrungen außerhalb der Kita kennt und gerade deshalb ablehnt (van Dieken et al., 2012).

Zudem muss berücksichtigt werden, dass Kinder mit einem „natürlichen Schutzprogramm“ ausgestattet sind und dass sich die Reaktion auf unbekannte Nahrungsmittel im Entwicklungsverlauf verändert. So probieren die meisten Säuglinge im Alter zwischen vier und sechs

Monaten alles, was ihnen angeboten wird. Ab dem 18. Lebensmonat nimmt die Skepsis gegenüber Neuem deutlich zu (Renz-Polster, 2010). Vor allem grüne und bittere Lebensmittel (z. B. grünes Gemüse, insbesondere Kohlgewächse) werden dann „von Natur aus“ gemieden, da sie im Schutzprogramm der Evolution als Hinweis auf verdorbene oder sogar giftige Nahrung gespeichert sind. Dies macht Sinn, da Kinder erst durch das Vorbild der Erwachsenen oder älterer Kinder lernen müssen, was genießbar und ungefährlich ist. Zwischen acht und zwölf Jahren, wenn die kindlichen Organe gereift und weniger anfällig gegenüber Giftstoffen sind und die Kinder gelernt haben, was sie essen können, weitet sich der Nahrungshorizont: Kinder probieren dann von sich aus sogar Pilze, grünes Gemüse oder würzige Käsesorten.

Aber alle Kinder sind stets neugierig und lernbereit – auch beim Essen: Unbekannte Nahrung probieren sie vorsichtig und zunächst in geringen Mengen bereits in jüngeren Jahren auch dann, wenn nahestehende Personen, z. B. ältere Geschwister, zuerst davon nehmen und es sichtlich genießen. Übrigens zeigt sich, dass vor allem freundliche Erwachsene Kinder dazu bringen, Neues zu probieren (Renz-Polster, 2010). Somit wird deutlich, dass gemeinsame Mahlzeiten in der Kita wichtige Lerngelegenheiten sind, die neue Erfahrungen für alle Beteiligten möglich machen – vorausgesetzt, die Atmosphäre ist angenehm und entspannt. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist ein geduldiges und aufgeschlossenes pädagogisches Personal, das sich selbst in der Situation wohl fühlt und dem Essen einen pädagogischen Stellenwert zuspricht.

Essenssituationen sind Bildungssituationen

Lebensmittel werden im Tagesablauf in der Kinderkrippe zu unterschiedlichen Zeitpunkten angeboten, z. B. die Brotzeit am Vormittag, das Mittagessen und eine Zwischenmahlzeit am Nachmittag. Aus internationalen Studien ist

Mahlzeiten in Kinderkrippen

bekannt, dass sich Kinder in den ersten drei Lebensjahren in Essensituationen, die in Gemeinschaft stattfinden, besonders wohlfühlen und dementsprechend auch besonders offen und lernbereit sind (Roberts, 2011). Somit kann jede Mahlzeit als Bildungssituation genutzt werden, um neue Erfahrungen zu machen, gemeinschaftlich zu lernen und bereits Gelerntes einzusetzen.

Werden die Kinder bei der Vorbereitung der Essensituation einbezogen, so können sie erste mathematische Erfahrungen sammeln, indem sie Teller, Besteck und Becher einem Sitzplatz zuordnen. Dies ist zunächst eine Herausforderung, die sich mit jeder Essensituation einfacher zu bewältigen lässt. Die Kinder können sich hierbei selbstwirksam, autonom und kompetent fühlen. Auch das Händewaschen vor und nach dem Essen kann als Lern- und Bildungsgelegenheit mit dem Element Wasser und im Sinne der Gesundheitsvorsorge genutzt werden. Da die Kinder im Krippenalter beim selbständigen Essen neben dem Besteck vielfach noch ihre Hände zu Hilfe nehmen, ist dies sinnvoll, dass sie dabei unterstützt werden,

zunehmend selbständig Hygienemaßnahmen zu treffen.

Mittagessen in der Kinderkrippe

Marie sitzt entspannt am Tisch, ihre Füße berühren den Boden, der Rücken ruht an der Stuhllehne. Zuvor war sie die Erste beim Händewaschen – mit warmem Wasser, Seife und einem eigenen Papierhandtuch. Anschließend hat sie zusammen mit anderen Kindern die Tische mit Tellern, Tassen und Besteck gedeckt. Mit ihrem Lätzchen um den Hals schöpft sie jetzt gekonnt Gemüsesuppe aus dem Topf in ihren Teller. Nur so viel, wie in ihrem Teller Platz findet und nur so viel, wie sie auch essen kann. Die Suppe ist noch heiß, da die Köchin sie ganz frisch gekocht hat. Marie weiß das und pustet erst, bevor sie den Löffel zum Mund führt. Zufrieden verspeist sie dann selbständig ihr Mittagessen. Kein Problem für sie – Marie kann jeden Tag üben. Auch das Nachschub holen meistert Marie. Elegant balanciert sie die zweite Portion Gemüsesuppe auf ihren Teller. Auch wenn der Tisch ein wenig Suppe abbekommen hat, ist Marie stolz, selbst mit dem Löffel essen zu können.



Das aktuelle Stichwort: Gesundheit

Marie ist 18 Monate, sie weiß genau, was sie kann und was noch nicht. Die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte braucht sie nur bei Aufgaben, die sie überfordern, wie z. B. die schwere Schüssel mit der Gemüsesuppe vom Wagen auf den Tisch stellen.

Die Atmosphäre während des Essens entscheidet darüber, ob die Essensituation als Bildungsgelegenheit von den Kindern angenommen werden kann oder nicht. Eine zu strenge Beaufsichtigung und Zurechtweisung der Kinder bei Ungeschicktheit verhindert, dass Kinder sich ausprobieren, ihre Fähigkeiten erproben und auch an ihre Grenzen gehen. Marie lernt am liebsten in einer entspannten Atmosphäre mit entspannten Erwachsenen. Der Zeitpunkt der Mahlzeit im Tagesablauf bestimmt mit, wie entspannt die Atmosphäre während des Essens ist. Zeitdruck oder zu späte Mahlzeiten verhindern eine entspannte Essenssituation, da Kinder, die zu müde oder zu hungrig sind, sich nicht entspannen können. Somit sollte der Zeitpunkt für die Mahlzeiten immer auf die aktuelle Kindergruppe abgestimmt sein. Dies kann von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sein und sich auch im Laufe der Zeit mit der fortschreitenden Entwicklung der Kinder ändern.

Gleitende Essenszeiten haben den Vorteil, dass die Kinder selbst entscheiden können, wann sie essen wollen und dass die Mahlzeiten in kleineren und ruhigeren Gruppen stattfinden können. Dabei sollte bedacht werden: Wenn die Kinder alle zum gleichen Zeitpunkt hungrig sind, sollte für jedes Kind ein Platz am Tisch zur Verfügung stehen. Hungrige Kinder sollten nie anderen Kindern beim Essen zusehen müssen. Kinder, die sich leicht ablenken lassen oder sehr wählerisch sind, tun sich leichter, wenn sie in Gemeinschaft essen. Auch sehr junge Kinder, die noch gefüttert werden, können bereits mit am Tisch sitzen und sich so als Teil der Gruppe erfahren. Sie fühlen sich am wohlsten, wenn ihre Bezugserzieherin mit

am Tisch sitzt und ihnen – falls notwendig – assistiert.

Stressfreie Mahlzeiten für alle – aber wie?

Stress während der Mahlzeiten kann verschiedene Ursachen haben und führt dazu, dass sowohl Kinder als auch das pädagogische Team diese Zeit als anstrengend erleben. Dann werden Mahlzeiten schnell zur Geduldsprobe, denn gestresste Kinder brauchen besondere Zuwendung der Fachkräfte. Pädagogische Fachkräfte, die selbst Stress empfinden, sehen sich jedoch nicht in der Lage, alle Kinder gleichzeitig zu trösten und dafür zu sorgen, dass sie ausreichend essen, z. B. durch Füttern der Kinder. Wie kann es pädagogischen Teams dennoch gelingen, entspannte und angenehme Mahlzeiten in der Kita zu gestalten?

Der Zeitpunkt:

- Für eine Mahlzeit sollte genügend Zeit eingeplant werden. Hier gilt es nicht nur, die reine Essenszeit zu berücksichtigen, sondern auch die Vor- und Nachbereitungszeiten wie das Händewaschen vor und nach dem Essen und die Übergangszeiten vom Spiel etc.
- Zwischenmahlzeiten bieten sich an, wenn die Kinder zu unterschiedlichen Zeiten hungrig werden und sind vor allem dann notwendig, wenn Kinder sehr früh gebracht werden und das Frühstück mehr als zwei Stunden zurückliegt.
- Auch sollte der Zeitpunkt und Abstand der Mahlzeiten so gewählt sein, dass die Kinder Hunger haben (aber nicht zu hungrig sind) und wach sind.

Das Personal:

- Um den Kindern anregende und genussvolle Mahlzeiten bieten zu können, bedarf es genügend entspannter Fachkräfte, die die Kinder beim selbstbestimmten und selbständigen Essen feinfühlig unterstützen.
- Gerade in der Zeit des Mittagessens fallen viele Tätigkeiten gleichzeitig an, z. B. Aufräu-

Mahlzeiten in Kinderkrippen

men, Wickeln, Händewaschen der Kinder und Fachkräfte, Tische decken, die Kinder dabei unterstützen selbst zu schöpfen und zu essen, anschließendes Schlafenlegen etc. Dafür sollte genügend Fachpersonal anwesend sein, das sich gegenseitig stützen und entlasten kann. Hilfreich sind hier klare Teamabsprachen und eine ausgewogene Aufgabenteilung.

Die Situation:

- Kinder, die sich frei bewegen können, haben die Möglichkeit selbständiger zu entscheiden, was und wie viel sie essen möchten. Sie können selbstständig schöpfen und essen und benötigen die Fachkraft nur bei Aufgaben, die sie überfordern.
- Kinder sind neugierig und probieren auch mal gerne, ob der Kartoffelbrei vom Teller des Nachbarn genauso schmeckt wie der vom eigenen Teller. In solchen Situationen brauchen sie Fachkräfte, die ihnen mit Verständnis begegnen, sie behutsam an Grenzen heranzuführen und ihnen erklären, warum sie etwas nicht tun sollen.
- Beim gemeinsamen Essen können die Kinder eine Tischkultur kennenlernen und Gemeinschaft erleben. Gespräche und Austausch zwischen den Kindern tragen zu einer angenehmen Atmosphäre bei. Diese kann die pädagogische Fachkraft nutzen, um den Kindern neue Begriffe nahe zu bringen, indem sie z. B. den Geruch, den Geschmack, die Konsistenz und das Aussehen des Essens beschreibt und benennt. So lernen die Kinder ganzheitlich, da sie Lebensmittel genussvoll mit allen Sinnen erfahren können.

Tagesroutinen wie Essen, Umziehen oder Händewaschen sind Bildungsgelegenheiten, die den Kindern täglich viele Erfahrungen ermöglichen und dadurch ihr Wissen und ihre Alltagskompetenzen erweitern. Kinder lernen vor allem dann, wenn sie sich wohl fühlen und die Alltagsroutinen anregend sowie angenehm gestaltet sind. Dies gelingt im Dialog mit den

Kindern sowie durch die Planung und regelmäßige Reflektion im Team. Dadurch wird gewährleistet, dass die Gestaltung des Kita-Alltags immer wieder auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt wird und dabei individuelle Entwicklungsfortschritte und Veränderungen in der Gruppe angemessene Berücksichtigung finden. Davon profitieren nicht nur die Kinder, sondern auch die Fachkräfte.

Literatur:

Borke, J., Döge, P. & Kärtner, J. (2011). Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte: Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.

Plattform Ernährung und Bewegung (Hrsg.). (2011). Gesunde Kita – starke Kinder! Methoden, Alltagshilfen und Praxistipps für die Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Renz-Polster, H. (2010). Kinder verstehen. Born to be wild: Wie die Evolution unsere Kinder prägt (2. Auflage). München: Kösel.

van Dieken, C., Lübke, T. & van Dieken, J. (2012). Kompetente Kleinkinder. Wie professionelle Krippenarbeit gelingt. Weimar, Berlin: das netz.

Wertfein, M., Müller, K. & Kofler, A. (2012). Kleine Kinder – großer Anspruch 2010! IFP-Ergebnisbericht zur zweiten IFP-Studie zur Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren. Verfügbar als PDF unter http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/wertfein_ifp-projektbericht_nr18.pdf [04.07.2012]

Die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Ernährung finden sich im Internet unter <http://www.dge.de/modules.php?name=News&file=article&sid=161>

Das aktuelle Stichwort: Gesundheit

Wohlbefinden – ein Grundbedürfnis pädagogischer Fachkräfte

Petra Schneider-Andrich

„Das Gelingen der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder hängt maßgeblich davon ab, wie gut es den Kindern geht, ob sie sich in der Einrichtung wohlfühlen.“ So steht es im Bayerischen Bildungsplan. Doch ist dieses Zitat nicht auch auf pädagogische Fachkräfte und ihre Arbeit übertragbar? Also in etwa: Die pädagogische Prozessqualität hängt maßgeblich davon ab, wie gesund und zufrieden die Fachkräfte sind und ob sie sich in der Einrichtung wohlfühlen. Ausgeglichene Erzieherinnen und Erzieher sind belastbarer und können sensibler auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen.

Eine Erzieherin kommt früh morgens eine Viertelstunde vor Beginn ihrer Gruppenarbeit in die Kita. Sie wird von der Leitung auf dem Gang freundlich begrüßt und kurz nach ihrem allgemeinen Wohlbefinden gefragt. Die Erzieherin meint, es ginge ihr gut, sie hätte nur eine Frage aufgrund eines nicht so gut verlaufenen Elterngespräches gestern, weshalb sie gern im Anschluss an den heute am Nachmittag stattfindenden Gesundheitszirkel noch einmal auf die Leitung zukommen wolle. Die Leitung reagiert besorgt und trägt sich den Termin gleich für den späten Nachmittag ein. Danach geht die Erzieherin in den Pausenraum, schließt ihre privaten Sachen in einem Schrank ab, nimmt sich eine Tasse Tee aus der bereit gestellten Thermoskanne und holt ihre Materialien aus dem Schrank. Anschließend geht sie in den Gruppenraum und begrüßt die schon angekommenen Kinder aus dem Frühdienst. Sie legt ihre Sachen auf ihrem Schreibtisch ab und widmet sich offen und liebevoll den ersten Anfragen und Dialogen der Kinder. Der Raum füllt sich mit Kindern (alle werden freundlich von der Erzieherin begrüßt), die heute besonders aufgereggt sind aufgrund eines bevorstehenden Ausfluges in den Zoo. Schon nach einer halben Stunde geht das erste Mal die Lärmampel im Zimmer mit einem Signal auf rot und alle Kinder versuchen, ein bisschen leiser zu werden. Die Erzieherin ist ebenso in freudiger Erwartung auf den Ausflug und beginnt diesen mit den Kindern vorzubereiten...

Dieser kurze Einblick in einen vielleicht idealtypischen Arbeitsbeginn in der Kindertageseinrichtung zeigt folgendes Grundsätzliches auf: Pädagogische Fachkräfte wollen sich unbelastet ihrem wichtigsten Arbeitsauftrag – die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern – widmen können. Doch dafür benötigen sie wertschätzende Arbeitsbedingungen, die in einem ganzheitlichen partizipativen Gesundheitsmanagement der Kita auf verschiedenen Ebenen realisiert werden. Der Träger und die Leitung tragen die Verantwortung für die Umsetzung eines solchen Managements, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden über sog. Gesundheitszirkel beteiligt. Jede einzelne pädagogische Fachkraft weiß zudem um die Eigenverantwortung, auf ihre Gesundheit zu achten und selbstständig Maßnahmen zu ergreifen, um ihr Wohlbefinden zu stärken.

Belastungsfaktoren pädagogischer Fachkräfte

Das Berufsbild der Erzieherin befindet sich seit wenigen Jahren in einem starken Wandel. Durch das neue Verständnis von Bildung und Erziehung von Kindern hat sich der Katalog an Aufgaben und Anforderungen für pädagogische Fachkräfte deutlich erweitert (durch z.B. Beobachtung und Dokumentation, Bildungspartnerschaft mit Familien, Qualitätsentwicklung, Netzwirkbildung). Dabei verwundert es nicht, dass pädagogische Fachkräfte in Befragungen viel-

fältige Belastungsfaktoren benennen, deren Zusammenspiel immer häufiger Grund für krankheitsbedingte Ausfallzeiten wird.

Die folgende Auflistung gibt eine Übersicht möglicher Belastungsfaktoren. Diese kann natürlich individuell erweitert werden:

Physisch

- Hohe Sprechbelastung
- Lärmbelastung
- Wenig Rückzugsmöglichkeiten und Zeiten für Entspannung (Pausen)
- Ungünstige Körperhaltungen, häufiges Heben
- Verspannungen im Nacken- und Rückenbereich (Kopfschmerzen)
- Häufig infektiöse Erkrankungen

Psychisch

- Stress und Überforderung
- Schwierigkeiten im Umgang mit einzelnen Kindern
- Schwierigkeiten im Umgang mit Eltern
- Konflikte im Team
- Autoritäre Führung der Leitung
- Unzureichendes Ansehen in der Gesellschaft

Strukturell

- Personalmangel
- Hohe Gruppenstärken
- Viele zusätzliche Aufgaben neben dem Bildungsauftrag (z.B. Verwaltung, Putzen)
- Geringe Vor- und Nachbereitungszeit (bezahlt!)
- Wenig Möglichkeiten für fachlichen Austausch
- Geringes Gehalt

Je älter die Befragten sind, desto mehr nehmen die körperlichen Belastungen zu. Ein immer wieder erwähntes Risiko langanhaltender psychischer Belastungen ist das Burnout-Syndrom, welches u. a. durch einen allgemeinen Erschöpfungszustand, erhöhte Reizbarkeit, Schlaflosigkeit, Unruhe, Resignation und weniger Stressresistenz beobachtbar wird. Sollten diese

Symptome bei pädagogischen Fachkräften auftreten, ist höchste Alarmbereitschaft angesagt, denn sie wirken sich äußerst negativ auf den Umgang mit Kindern aus: Eine gereizte und unruhige Fachkraft kann nur wenig liebevoll und konstruktiv auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen.

Eigenverantwortung der pädagogischen Fachkraft

Zunächst liegt es in der Verantwortung der einzelnen pädagogischen Fachkraft, mit vorhandenen Belastungen kompetent umzugehen. Nach dem Modell der Salutogenese (Antonovsky, 1997) können Belastungen und Stressoren als Herausforderung angesehen werden, eigene Ressourcen zu mobilisieren und Anforderungen selbständig zu bewältigen. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Belastungsfaktoren, die leicht veränderbar und jenen, die schwer bis gar nicht veränderbar erscheinen.

Veränderbare Belastungsfaktoren werden gegenüber der Leitung angesprochen und es werden gemeinsam Lösungen gefunden. In Kindertageseinrichtungen finden dafür in regelmäßigen Abständen Gesundheitszirkel statt, in denen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den Verantwortungsträgern des Gesundheitsmanagements gesundheitsrelevante Probleme aufgreifen und bei Handlungsbedarf Maßnahmen zur Verbesserung festlegen. Dies kann z. B. aufgrund eines anhaltend belastenden Lärmpegels der Wunsch einer pädagogischen Fachkraft sein, die Lärmdämmung des Hauses zu verbessern und Lärmampeln in den Gruppenräumen zu installieren. Im Rahmen des Gesundheitszirkels werden alle notwendigen sowie möglichen technischen, organisatorischen und finanziellen Mittel erörtert. Ein Ergebnis des Gesundheitszirkels kann sein, dass eine komplette Lärmdämmung des Hauses nicht möglich ist, jedoch aber das Anbringen schallsollierender Stoffe an den Decken und die Installation von Lärmampeln. Die pädagogische

Das aktuelle Stichwort: Gesundheit

Fachkraft ist an dem Entscheidungsprozess beteiligt und kann ihn nachvollziehen. Sie fühlt sich verstanden, mit ihrem Problem ernst genommen und erkennt in den geplanten Maßnahmen eine erste wesentliche Minderung der Belastung. Als letzten Schritt werden Verantwortliche und Zeitrahmen zur Umsetzung der Maßnahmen festgelegt. Nach einem bestimmten Zeitraum wird die Umsetzung der Maßnahmen überprüft und gegebenenfalls weitere notwendige Maßnahmen zur Optimierung des erreichten Zustandes geplant.

Hilfreich für den kompetenten Umgang mit schwer bis gar nicht veränderbaren Belastungsfaktoren – dies können vor allem strukturelle Faktoren sein – ist das Bewusstwerden von ausgleichenden Ressourcen. In Befragungen benennen pädagogische Fachkräfte die direkte Arbeit mit dem Kind als wichtigste Ressource für Zufriedenheit und Wohlbefinden. Das Begleiten der vielfältigen Entwicklungen der Kinder und die kreative Gestaltung des pädagogischen Alltags erzeugen ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und Handlungsautonomie. Zudem ermöglicht eine konstruktive Teamkultur in der Einrichtung ein Gefühl von Wertschätzung und Zugehörigkeit. Ein positives soziales Umfeld kann zusätzlich Sicherheit und Stabilität vermitteln. Kann die pädagogische Fachkraft auf solche Ressourcen zurückgreifen, kann es ihr durchaus leichter fallen, mit den Herausforderungen ihres Berufes selbstsicher umzugehen.

Psychische Belastungen stellen ein erhöhtes Risiko für die Gesundheit dar (siehe Burnout-Syndrom). Im Sinne des Selbstschutzes ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, sich frühzeitig Hilfe von außen zu holen. Fühlt sie sich besonders durch Stress und Überforderung belastet, sind Fort- und Weiterbildungen zu den Themen Selbstcoaching, Zeitmanagement, autogenes Training oder Entspannung hilfreich (siehe hierzu auch IFP-Infodienst 2011, S. 24-29). Supervision und Fachberatung können helfen,

teaminterne Konflikte zu lösen. Stehen vor allem Konflikte und ein erschwerter Umgang mit Kindern oder Eltern im Vordergrund der Belastungswahrnehmung, können gemeinsame Fallbesprechungen im Team, Kommunikations- und Konfliktrainings oder Mediation zur Lösung beitragen. Unterstützend ist eine Leitung, welche die Probleme der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erkennt, ernst nimmt und geeignete Lösungswege ermöglicht.

Rechte und Pflichten pädagogischer Fachkräfte

Im Rahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements obliegen pädagogischen Fachkräften weitere Mitwirkungsrechte und -pflichten, die ihr Wohlbefinden am Arbeitsplatz sicherstellen:

- Sofortiges Melden von Gefahrensituationen an die Leitung
- Regelmäßige Teilnahme an den Sicherheits- und Hygienebelehrungen (bei Neueinstellung und mindestens einmal jährlich)
- Umsetzen von Maßnahmen (z. B. bereitgestelltes ergonomisches Mobiliar nutzen, Hygieneplan einhalten)
- Beachten von Pausenzeiten
- Regelmäßige Inanspruchnahme von Gesundheitsuntersuchungen
- Besuchen von gesundheitsrelevanten Fortbildungen (z.B. Rückenschule, autogenes Training)
- Erste-Hilfe-Ausbildung: In jeder Gruppe ist mindestens eine ausgebildete Ersthelferin tätig, möglichst die Erstkraft; die Ausbildung muss maximal alle drei Jahre aufgefrischt werden, empfohlen wird eine Ersthelferschulung speziell für Kinder für alle pädagogischen Fachkräfte
- Beachten des Infektionsschutzgesetzes (z. B. Meldepflicht von Erkrankungen an die Leitung)
- Nutzen der Mitbestimmungsrechte bei Angelegenheiten des Arbeits- und Gesundheitsschutzes (z.B. über Betriebsräte, Arbeits-

schutzausschuss (wenn vorhanden) oder Gesundheitszirkel)

- Beteiligung an gesundheitsfördernden Netzwerken.

Partizipatives Management der Leitung

Die Leitung steht im Mittelpunkt des betrieblichen Gesundheitsmanagements in der Kindertageseinrichtung. Sie entwickelt gemeinsam mit dem Team und dem Träger ein ganzheitliches Gesundheitskonzept, welches mit dem Gesundheits- und Bildungskonzept der Kindertagesbetreuung korrespondiert. Wesentliche Leitpunkte sind dabei Wohlbefinden, Partizipation und Sicherheit. So wie die Grundbedürfnisse der Kinder individuell wahrgenommen werden und den Ausgangspunkt für das pädagogische Handeln der Fachkräfte darstellen, so ist es auch Aufgabe der Leitung, die Bedürfnisse und Interessen der pädagogischen Fachkräfte zu beachten und die Organisation und Umsetzung des Managements danach auszurichten. In einer konstruktiven Dialogkultur können Probleme und Belastungen offen angesprochen werden.

Die Leitung reagiert stets verständnis- und respektvoll. Sie nimmt Hinweise zur Verbesserung und Veränderung der Arbeitsbedingungen auf und plant in Abstimmung mit dem Träger entsprechende Maßnahmen (siehe oben Gesundheitszirkel). Als Vorbild für das pädagogische Team achtet die Leitung auf eine gesunde Lebens- und Arbeitsweise, hält Stressoren möglichst gering und agiert mit nachvollziehbaren und handhabbaren Entscheidungen. Die Leitung achtet auf gesundheitsfördernde gesetzliche Regelungen, wie die:

- Einhaltung der geregelten Arbeitszeiten aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (inkl. Pausen)
- Durchführung der Sicherheits- und Hygienebelehrungen (bei Neueinstellung und mindestens einmal jährlich)
- Durchführung der Gefährdungsbeurteilungen der Arbeitsplätze und der daraus resultierenden notwendigen Maßnahmen
- Berücksichtigung des Infektionsschutzgesetzes (z. B. Meldepflicht von Infektionserkrankungen an das Gesundheitsamt) und
- Beachten der Arbeitsstättenverordnung.

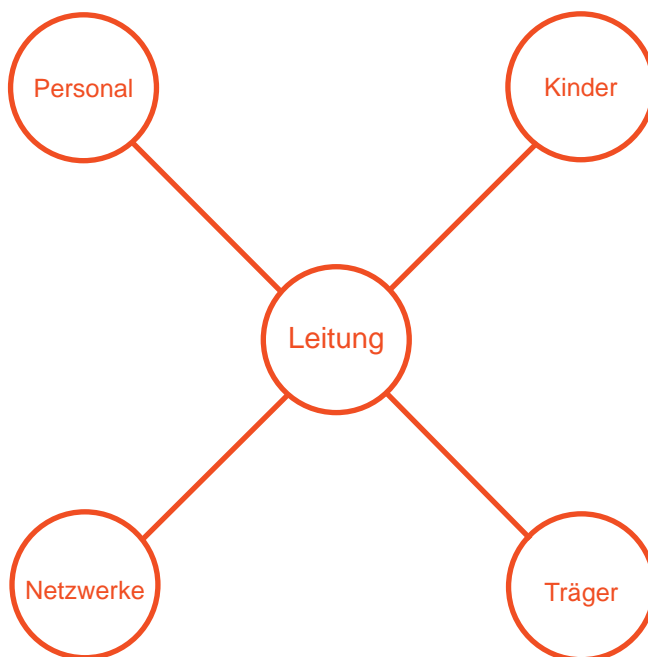


Abb.: Die Leitung im Zentrum des ganzheitlichen Gesundheitsmanagements einer Kita

Das aktuelle Stichwort: Gesundheit

Gegenüber dem Träger vertritt sie die Interessen aller Angestellten (sowohl ihre eigenen als auch die des pädagogischen, technischen und hauswirtschaftlichen Personals) und fordert, wenn nötig, deren Recht auf einen gesunden Arbeitsplatz ein. Gemeinsam mit dem Team und Träger finden Abstimmungen über technische, organisatorische, personelle und finanzielle Mittel statt, welche zur Umsetzung gesundheitsfördernder Maßnahmen benötigt werden.

Die Leitung engagiert sich in gesundheitsfördernden Netzwerken und vertritt dabei die Interessen der Kinder, Familien und pädagogischen Fachkräfte. In Kooperation mit z. B. Ärzten, Beratungs- und Therapiestellen, Fortbildungsinstituten, Landesinstitutionen, Krankenkassen und Unfallkassen kann sie ein interdisziplinäres Angebot für die vielfältigen Bedürfnisse aller Beteiligten sicher stellen. Diese Liste der Partner könnte endlos weitergeführt werden. Welche Kooperationspartner im sozialen Umfeld einer Kita von Bedeutung sein können, ist von den Bedürfnissen aller beteiligten Personengruppen abhängig. In gut ausgebauten Netzwerken können gemeinsam Strukturen und Maßnahmen entwickelt werden, um eine weitreichende Präventionsarbeit sicher stellen zu können.

Verantwortung des Trägers

Der Träger einer Kindertageseinrichtung ist gesetzlich für das betriebliche Gesundheitsmanagement verantwortlich und damit für die Umsetzung von verhaltens- und verhältnisbedingten Maßnahmen, die der Behebung von Gesundheitsrisiken als auch der Gesundheitsprävention dienen. Auch im Rahmen der Qualitätsentwicklung hat er ein Interesse daran, die Arbeitszufriedenheit und das Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte sicherzustellen und damit krankheitsbedingte Ausfallzeiten zu reduzieren sowie den Bildungsauftrag der Einrichtung auf hohem Niveau zu halten. „Eine Investition in die Personalgesundheit ist daher auch eine

Investition in die Zukunft des Trägers“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2008, S. 10). In Abstimmung mit der Leitung (oder einem vorhandenen Gesundheitszirkel) und auf Grundlage regelmäßiger Gefährdungsbeurteilungen der Arbeitsplätze sowie Mitarbeiterbefragungen legt der Träger die technischen, personellen und finanziellen Maßnahmen für einen gesunden Arbeitsplatz in seiner(n) Kita(s) fest:

Technisch

- Angemessene und sichere Raumausstattung ermöglichen
- Erwachsenengerechtes und ergonomisches Mobiliar
- Regelmäßige Lärmpegelmessungen und bei Bedarf Lärmdämmung durchführen
- Personalräume (Pausenräume, Erwachsenen-WC)
- Erste-Hilfe-Material
- Reinigungs- und Desinfektionsmittel

Personell

- Ausreichend qualifiziertes Personal einstellen
- Vor- und Nachbereitungszeiten berücksichtigen, sichere Arbeitsverhältnisse anbieten
- Gesetzlich geregelte Pausen ermöglichen (ab 6 Std./Tag mindestens eine Pause von 30 Minuten, ab 9 Std. von 45 Minuten)
- Personalvertretung ermöglichen (z. B. Betriebsrat, Gesundheitszirkel)
- Sicherheits- und Infektionsbeauftragten benennen
- Fachkraft für Arbeitssicherheit

Finanziell

- Fortbildungen, Beratungen und Gesundheitsseminare finanzieren
- Arbeitsmedizinische Gesundheits- und Vorsorgeuntersuchungen anbieten und finanzieren
- Impfangebote aussprechen und finanzieren
- Aufklärungsmaterial, Merkblätter, Informationsmaterial
- Erste-Hilfe-Ausbildung finanzieren

Der Träger achtet zudem darauf, dass die regelmäßigen Belehrungen (Hygiene, Sicherheit, Infektionsschutz) stattfinden. Des Weiteren ist der Träger für die Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen sowie die Dokumentation des Gesundheitsmanagements verantwortlich. Er engagiert sich zudem extern als Interessenvertretung seines Betriebes in lokalen Netzwerken.

Schlussbetrachtungen

Die Gesundheit des Personals ist ein grundlegendes Element einer gesunden Spiel- und Lernumgebung von Kindern. Erleben Kinder erwachsene Bezugspersonen, die trotz erschwelter Bedingungen den Berufsalltag kompetent meistern (können), unterstützt dies die Fähigkeit der Kinder, mit den Herausforderungen des Lernens und Bildens kompetent umzugehen. Im Sinne des Vorbildes sollen die pädagogischen Fachkräfte wertschätzende Arbeitsbedingungen angeboten bekommen. Dies verlangt spezifische gesundheitsunterstützende Maßnahmen, eingebettet in ein ganzheitliches betriebliches Gesundheitsmanagement. Der Träger und die Leitung der Kindertageseinrichtung tragen die Verantwortung zur Umsetzung eines solchen Managements. Sie ermöglichen eine Arbeitssituation, die geprägt ist von Anerkennung, Respekt, Partizipation, Sicherheit, kollegialer Unterstützung und kreativen individuellen Freiräumen. Die pädagogischen Fachkräfte tragen Eigenverantwortung, selbstständig auf ihre Gesundheit zu achten und Maßnahmen zu ergreifen, um ihr Wohlbefinden zu stärken. „Als wichtiger persönlicher Schutzfaktor [sic] in der alltäglichen Arbeit gelten berufliche Kompetenz und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie die hohe Identifikation mit dem Beruf“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2008, S. 9).

Literatur:

- Antonovsky, A. & Franke, A. (1997). Salutogenese, zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Dgvt.
- Badura, B. (2004). Betriebliches Gesundheitsmanagement – eine Investition in das Sozial- und Humankapital. Hannover: Niedersächsische Landesverwaltung.
- Badura, B., Litsch, M. & Vetter, C. (Hrsg.). (2002). Fehlzeitenreport 2001. Berlin: Springer.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. München. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.). (2007). Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW. Frankfurt am Main.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.). (2008). Erzieherinnengesundheit – Handbuch für Kita-Träger und Kita-Leitungen. Dresden: SMS.
- Schönwalder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2004). Lärm in Bildungsstätten – Ursachen und Minderung. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag.
- Wolters, J., Bellwinkel, M., Standke, W. & Zoike, E. (2002). Branchenbericht für den öffentlichen Dienst. Gesundheitsrisiken und Präventionspotentiale bei Erzieher/innen. In BKK Bundesverband, Bundesverband der Unfallkassen (Hrsg.), Bremerhaven: Wirtschaftsverlag.

Die Literatur zu der Situation in den einzelnen Bundesländern kann bei der Autorin erfragt werden.

NUBBEK – Nationale Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und erste Ergebnisse im Überblick

Daniela Mayer & Kathrin Beckh

Seit rund eineinhalb Jahrzehnten befindet sich das deutsche Früherziehungssystem in einem Umbau. Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab Mitte der 1990er Jahre kann hier als Initialzündung betrachtet werden. Das im Jahr 2008 verabschiedete KiFöG (Kinderförderungsgesetz) erweitert diesen Rechtsanspruch auf alle Kinder im Alter von 1 bis unter 3 Jahren ab dem Jahr 2013. Allerdings ist dies mit vielfältigen offenen Fragen verbunden. Zentral geht es dabei um die pädagogische, bildungsfördernde und familiengerechte Qualität der öffentlich verantworteten Angebote, und zwar für Kinder und Familien in den unterschiedlichen Lebenslagen. Aktuell wie auch in den kommenden Jahren werden neue Weichenstellungen in pädagogisch-praktischer, organisatorischer und fachpolitischer Hinsicht erforderlich. Dabei fehlt in Deutschland wie kaum in einem anderen hochentwickelten Land das empirische Grundlagenwissen zum Einfluss der verschiedenen Bildungs- und Betreuungsformen und den moderierenden Faktoren für eine gelingende kindliche Entwicklung und Bildung. Solches Wissen ist aber erforderlich, um Effekte der verschiedensten Art für Kinder und Familien abschätzen zu können, aber auch, um Verbesserungen gezielt anregen zu können.

Die NUBBEK-Studienpartner haben sich vor diesem Hintergrund die Aufgabe gestellt, im Rahmen einer multizentrischen Studie

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

Untersuchungskonzeption

Ausgehend von einer sozialökologischen und ökokulturellen Konzeption werden Bildung und Entwicklung eines Kindes als abhängig von verschiedenen Faktoren und Systemebenen betrachtet (vgl. Abb. 1). Die außerfamiliäre Betreuung bzw. die Betreuung in der Familie werden dabei als Setting verstanden, das durch verschiedene Merkmale der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität gekenn-

zeichnet ist. Es wird angenommen, dass Faktoren der Strukturqualität (z. B. Gruppengröße, Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte in der außerfamiliären Betreuung bzw. Bildung, sozioökonomischer Status der Familie) und der Orientierungsqualität (z.B. Auffassungen über Bildung und Erziehung) sich auf die Prozesse der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern auswirken, welche einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung sowie die Familiensituation haben. Dabei bestehen Wechselwirkungen zwischen familiärer und außerfamiliärer Betreuung. Familiäre und außerfamiliäre Betreuungsformen sind in sozial- und ökokulturelle Kontexte (z.B. Migrationshintergrund) eingebettet.

Erhebungen und Stichprobe

In der NUBBEK-Studie wurden zwei Erhebungsformate realisiert:

- eine mehrstündige Familienerhebung mit einem ausführlichen Mütterinterview sowie schriftliche Fragebögen für Mütter und Väter, schwerpunktmäßig zu Fragen der Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität im

NUBBEK: Erste Ergebnisse

Familiensetting sowie Kindtestungen und Einschätzungen des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes durch die Mütter;

- eine Erhebung im institutionellen Setting bzw. der Kindertagespflege jedes Zielkindes mit jeweils mehrstündigen Beobachtungen zu pädagogischen Prozessen, Interviews und Fragebögen zu Aspekten der Orientierungs- und Strukturqualität und zur Einschätzung des Bildungs- und Entwicklungsstandes der Zielkinder in verschiedenen Bereichen durch die pädagogischen Fachkräfte.

In die Studie wurden die außerfamiliären Betreuungsformen Kindergartengruppen, altersgemischte Gruppen, Krippengruppen und Tagespflegestellen sowie ausschließlich familiäre Betreuung als weitere Betreuungsform bei zweijährigen Kindern einbezogen. Die Stichprobengewinnung erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren. Auf einer ersten Stufe wurden 32 Gebietseinheiten aus acht Bundesländern ausgewählt, die für das Bundesgebiet insgesamt als repräsentativ gelten können. Innerhalb der Gebietseinheiten wurden im nächsten Schritt nach Zufall die verschiedenen Betreuungssettings ausgewählt und in einem dritten Schritt Zielkinder (Zwei- und Vierjährige) innerhalb dieser Settings identifiziert. Ausschließlich familiär betreute Kinder (Zweijährige) und Kinder mit russischem und türkischem Migrationshintergrund wurden auf weiteren Wegen (u. a. auch mit Unterstützung durch Einwohnermeldeämter) hinzugewonnen. Für die Kinder mit russischem und türkischem Migrationshintergrund wurde eine überproportionale Repräsentanz angestrebt. Die realisierte Stichprobe an Betreuungssettings und Kindern bzw. Familien ist in Tabelle 1 dargestellt.

Pädagogische Qualität in den außerfamiliären Betreuungsformen

Die pädagogische Prozessqualität wurde in den Kindergartengruppen über die revidierte Kindergarten-Skala und ihre Zusatzmerkmale (KES-RZ; Tietze, Schuster, Grenner & Roß-

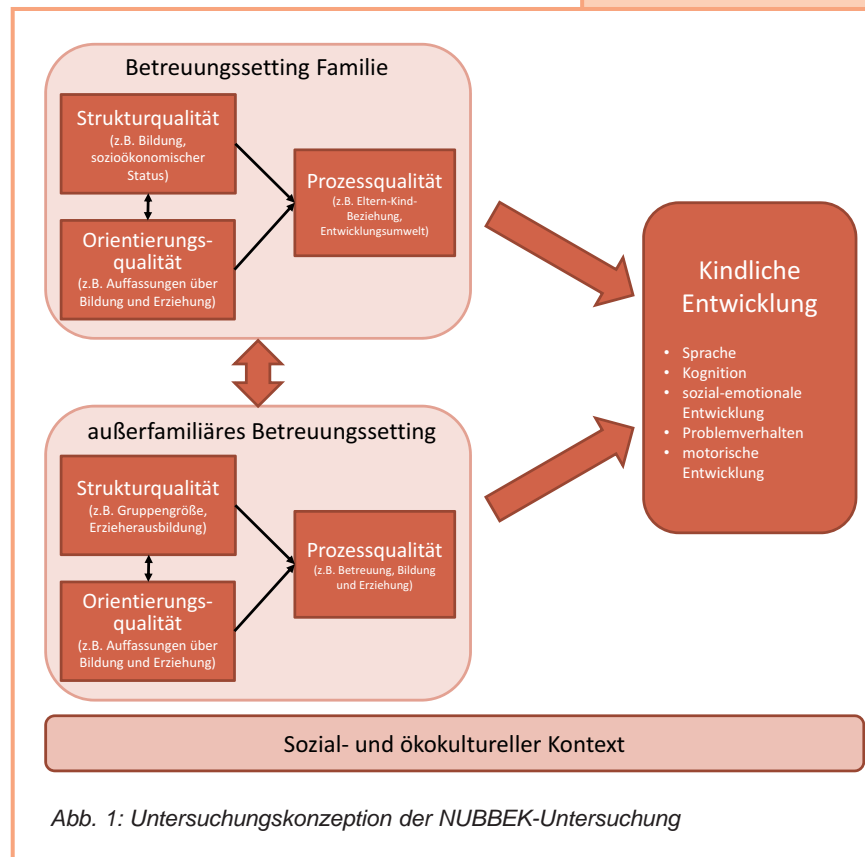


Abb. 1: Untersuchungskonzeption der NUBBEK-Untersuchung

bach, 2010) sowie die speziell auf die Bildungsbereiche Literalität, Mathematik, Naturwissenschaften und interkulturelles Lernen entwickelte Erweiterung (KES-E; Forschungsversion: Roßbach & Tietze, 2009), in den Krippengruppen über die revidierte Krippen-Skala (KRIPS-R; Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht & Weller, 2007), in den Tagespflegestellen über die revidierte Tagespflege-Skala (TAS-R; Forschungsversion: Tietze et al., 2010) durch geschulte Beobachter anhand von mehrstündigen Beobachtungen eingestuft. In altersgemischten Gruppen wurden sowohl KES-RZ und KES-E als auch KRIPS-R durchgeführt.

80 Prozent aller außerfamiliären Betreuungsformen lagen in den Maßen KES-RZ, KRIPS-R und TAS-R in der Zone mittlere Qualität (Werte zwischen 3 und 5 der 7-stufigen Skalen; vgl. Abb. 2 und 3). Gute pädagogische Prozessqualität wurde in weniger als zehn Prozent der

Fachbeitrag

Einrichtungen beobachtet, unzureichende Qualität hingegen in zum Teil mehr als zehn Prozent der Fälle (mit Ausnahme der Tagespflegestellen). In der Erweiterung KES-E erreichten über 50 Prozent der Kindergarten- und altersgemischten Gruppen nur unzureichende Qualität (vgl. Abb. 2). Die Mittelwerte auf den jeweils 7-stufigen Skalen lagen für die KES-RZ bei $M = 3,9$; für die KES-E bei 2,8; für die KRIPS-R bei 3,8 und für die TAS-R bei 4,0. Laut dieser Werte hat sich die pädagogische Prozessqualität im Kindergarten in den letzten 15 Jahren nicht verändert (für den Krippen- und Tagespflegebereich liegen keine Vergleichsdaten vor). Vergleichswerte mit anderen nationalen Studien zeigen vergleichbare Werte, im internationalen Vergleich können Abweichungen sowohl nach oben als auch nach unten festgestellt werden.

Die Differenzierung nach Betreuungsformen zeigte, dass Kinder in altersgemischten Gruppen eine niedrigere Prozessqualität erfuhren als in altershomogenen Gruppen (Kindergarten- bzw. Krippengruppen). Das Ergebnis galt für Kinder im Kindergarten- und Krippenalter in gleicher Weise und blieb bestehen, wenn für Merkmale

der Struktur- und Orientierungsqualität kontrolliert wurde.

Bei einem höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Gruppen zeigte sich in KES-RZ, KES-E, KRIPS-R – unter Berücksichtigung verschiedener Kontrollvariablen – niedrigere Werte der pädagogischen Prozessqualität. Bei offener Arbeit ergab sich für die Kinder im Kindergartenalter eine höhere Prozessqualität (KES-RZ) als bei gruppenbezogener Arbeit; dies galt nicht für die Gruppen mit Kindern im Krippenalter. Kindergarten-, Krippen- und altersgemischte Gruppen in Westdeutschland wiesen im Durchschnitt eine höhere Prozessqualität auf als Gruppen in Ostdeutschland.

Strukturen und Qualitätsmerkmale in der Familie

Das familiäre Betreuungssetting stellte sich auf struktureller Ebene für die untersuchten Kinder und Familien sehr unterschiedlich dar. Unterschiede zeigten sich insbesondere in Einkommen, sozio-ökonomischem Status, Familienzusammensetzung, Erwerbstätigkeit, Bildung, Depressivität der Mütter (ADS; Hautzinger &

Tab. 1: NUBBEK-Stichprobe

Betreuungssetting	N	2-Jährige		4-Jährige		Gesamt
		ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	
Kindergarten: 3-6 Jahre	146	-	-	322	124	446
Krippe: unter 3 Jahre	118	323	54	-	-	377
altersgemischte Gruppe: 0-6 Jahre	139	135	52	179	89	455
Tagespflege: unter 3 Jahre	164	235	5	-	-	240
Familienbetreuung: unter 3 Jahre	-	234	204	-	-	438
Gesamt	567	927	315	501	213	1956

NUBBEK: Erste Ergebnisse

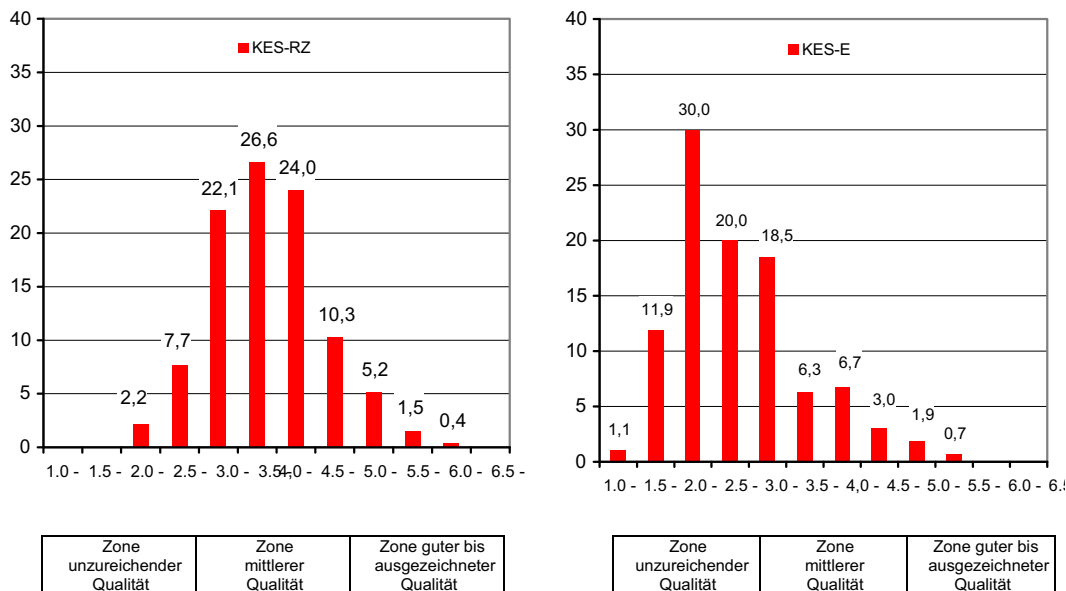


Abb. 2: Pädagogische Prozessqualität in den Kindergartengruppen nach KES-RZ und KES-E (Häufigkeit in Prozent)

Bailer, 1993) sowie in den Orientierungsmerkmalen Rollenmuster und Erziehungsziele (Keller et al., 2006). Bei den Familien ohne Migrationshintergrund lag der sozio-ökonomische Status und der Bildungsstand höher, ihr Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen war gut eineinhalb mal so hoch, ihr Anteil an Arbeitslosengeld II-Empfängern machte im Vergleich nur ein Drittel aus. Die Kinder waren häufiger Einzelkinder und die Mütter seltener verheiratet, jedoch doppelt so häufig erwerbstätig. Die Mütter aus Familien ohne Migrationshintergrund hatten im Vergleich eine weniger traditionelle Einstellung zur mütterlichen Erwerbstätigkeit und betonten weniger das Erziehungsziel „Gehorsam“.

Als Maße der Prozessqualität wurde in den Familien über Beobachtungen die Mutter-Kind-Interaktion anhand der Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett, 1989) sowie das häusliche Entwicklungsumfeld mittels der Home Observation for Measurement of the Environment Scale (HOME; Caldwell & Bradley, 1984) erhoben. Die Mutter-Kind-Beziehung wurde anhand der Child Parent Relationship Scale (Pianta, 1992) durch die Mutter eingeschätzt. Generell

wurde in der NUBBEK Studie sowohl in Familien mit als auch ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt eine hohe Prozessqualität festgestellt. Familien mit Migrationshintergrund zeigten im Durchschnitt eine etwas niedrigere Prozessqualität im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund. Am stärksten ausgeprägt waren die Unterschiede im Hinblick auf die durch die HOME erfasste häusliche Entwicklungsumgebung. Unterschiede in der beobachteten Interaktionsqualität und der von der Mutter wahrgenommenen Beziehungsqualität waren dagegen geringer. Unterschiede in der Prozessqualität zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund können zum Teil durch Strukturmerkmale erklärt werden: Die Bildung der Mutter und die ökonomische Situation der Familie stellten wichtige Einflussgrößen dar. Darüber hinaus zeigten sich negative Zusammenhänge zwischen Prozessqualität und der Depressivität der Mütter.

Einfluss familiärer und außerfamiliärer Betreuung auf die kindliche Entwicklung

Für die Erfassung von Bildungs- und Entwicklungsmaßen der 2- und 4-Jährigen wurden

Fachbeitrag

einerseits psychologische Kindtests verwendet und andererseits standardisierte Fragebögen mit den Müttern und Erzieherinnen durchgeführt:

- sprachliche Entwicklung (Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT IV); Dunn & Dunn, 2007),
- kognitive Entwicklung (Mosaiktest aus dem Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter -III (HAWIVA III); Ricken, Fritz, Schuck & Preuß, 2007),
- kommunikations-, alltagsbezogene und motorische Fertigkeiten (Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS); Sparrow, Cicchetti & Balla, 2005),
- sozial-emotionale Entwicklung (Infant Toddler Social Emotional Assessment (ITSEA); Carter & Briggs-Gowan, 2000; Social Skills Improvement Rating System (SSIS); Gresham & Elliot, 2008),
- Problemverhalten (Child Behavior Checklist (CBCL); Achenbach, 1992).

Werden Kindmerkmale, Familienmerkmale, Merkmale der außerfamiliären Betreuung und sozial-ökokulturelle Merkmale in einem Regressionsmodell gleichzeitig berücksichtigt, hatten

Merkmale der Familie den größten Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Dies gilt vor allem für die Kindtests sowie für die durch die Mütter eingeschätzten Maße. Die Einstufungen der kindlichen Entwicklung durch die pädagogischen Fachkräfte konnten am besten durch die Merkmale der außerfamiliären Betreuung erklärt werden. Die sozial-ökokulturellen Merkmale (z. B. Migrationshintergrund) erklärten relativ wenig Varianz in den verschiedenen Maßen der kindlichen Entwicklung. Insgesamt hing der Bildungs- und Entwicklungsstand in allen Bereichen stärker mit Merkmalen der Familie als mit Merkmalen der außerfamiliären Betreuung zusammen.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen hängt wesentlich von den Ressourcen und Belastungen der Familie ab. Insbesondere die personellen Ressourcen der Mutter, ihre Bildung und ihr psychisches Wohlbefinden, sind für eine positive Mutter-Kind-Interaktion bedeutsam. Die berichteten Unterschiede zwischen den Merkmalen der familialen Prozessqualität in den unterschiedlichen Migrationsgruppen stehen im Einklang mit der aktuellen Forschungsliteratur.

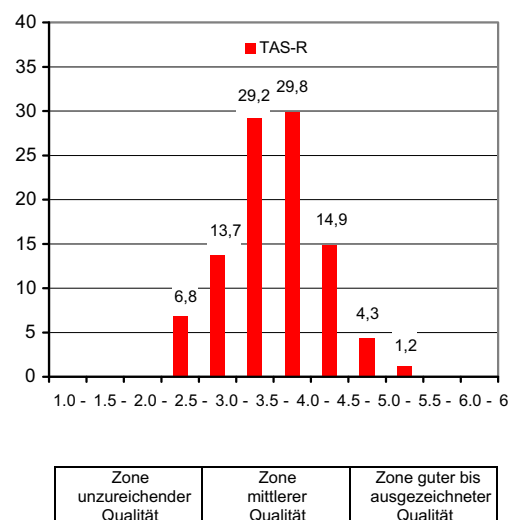
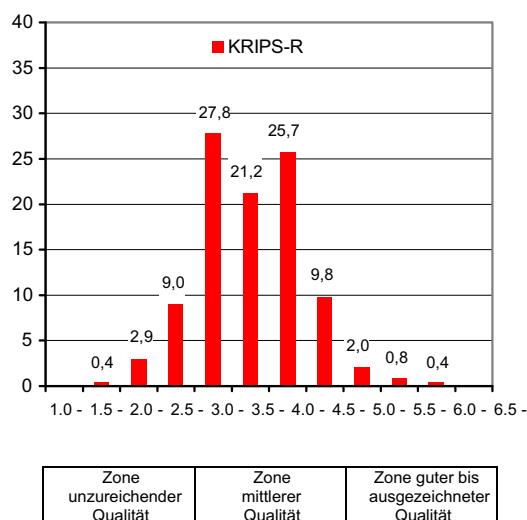


Abb. 3: Pädagogische Prozessqualität in den Krippengruppen nach KRIPS-R und in den Tagespflegestellen nach TAS-R (Häufigkeit in Prozent)

NUBBEK: Erste Ergebnisse

Stärker als durch den kulturellen Hintergrund der Familie lassen sich diese Unterschiede jedoch mit den unterschiedlichen Ressourcen, die den Familien zur Problembewältigung zur Verfügung stehen, erklären. Insbesondere in Bezug auf die Ressource Bildung (und damit Erwerbsstatus und Einkommen) sind Familien mit türkischem Migrationshintergrund besonders belastet (BMFSFJ, 2010). Notwendig ist die Bereitstellung ausreichender niedrighschwelliger sowie interkulturell versierter Anlauf- und Beratungsstellen. Die bestehenden Strukturen der Familienbildung und -beratung müssen stärker auf die Bedürfnisse der Familien ausgerichtet werden, die nicht ausreichend über eigene Ressourcen verfügen, um ihren Kindern eine förderliche Familienumwelt bereitzustellen. Dabei müssen diese Angebote vor Ort vernetzt werden, sowohl mit den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe als auch mit den Angeboten der Gesundheitsdienste. Besonders eignen sich hier Kindertageseinrichtungen, die sich zu Familienzentren weiterentwickeln und eine Vielzahl an Unterstützungs-, Bildungs- und Teilhabeangeboten für Familien mit Kleinkindern aufweisen. Je genauer diese Angebote an den Bedürfnissen der Familien, die dort leben ausgerichtet sind, desto eher werden sie angenommen und damit auch wirksam werden.

Die Qualität außerfamiliärer Betreuungsformen sollte verbessert werden, insbesondere müssen entsprechende Settings mit unzureichender Qualität erkannt werden. Bei Qualitätsverbesserung sollte auf erprobte Ansätze systematischer Qualitätsentwicklung (z.B. Nationaler Kriterienkatalog für beste Fachpraxis der Nationalen Qualitätsinitiative des BMFSFJ) zurückgegriffen werden. Es muss an mehreren Stell-schrauben angesetzt werden: Interventionen nur auf der Ebene der pädagogischen Prozessqualität sind nicht ausreichend, sondern es müssen auch Verbesserungen indirekt über eine Verbesserungen der Rahmenbedingungen

(z.B. Erzieher-Kind-Schlüssel) angestrebt werden. Es sollte ein allgemeines und systematisches Qualitätsmonitoring eingeführt werden, das zentrale Aspekte der Struktur-, Orientierungs- und insbesondere der Prozessqualität beinhaltet. Außerdem sollten insbesondere Einrichtungen mit einem großen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund gefördert werden, denn gerade für diese Kinder ist eine optimale Förderung vor Schulbeginn besonders wichtig, vor allem in Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache.

Literatur:

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (in Vorbereitung). NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter. Forschungsbericht. Weimar/Berlin: das netz.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2012). NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter. Fragestellung und Ergebnisse im Überblick. (verfügbar unter www.nubbek.de)

Danksagung

An erster Stelle gilt unser Dank den rund 2000 Kindern und Familien, den Erzieherinnen und Leitungskräften in Kindergärten, Krippen und altersgemischten Gruppen sowie den Tagespflegeeltern. Wir danken ebenfalls den zahlreichen Menschen in Trägerverbänden und Jugendhilfeverwaltungen. Nicht zuletzt gilt unser Dank den Förderern der NUBBEK-Studie, dem Bundesfamilienministerium (BMFSFJ), der Jacobs Foundation und der Robert Bosch Stiftung sowie den Bundesländern Bayern, Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, die durch ihr finanzielles Engagement NUBBEK überhaupt erst möglich gemacht haben.

Aus der Arbeit des IFP

BMBF-Transitionsprojekt: Auch Eltern kommen in die Schule

Bernhard Nagel, Andreas Wildgruber, Julia Held & Wilfried Griebel

Wie erleben Eltern eines Kindergartenkindes ihren eigenen Übergang zu Eltern eines Schulkindes? Welche Aktivitäten unternehmen sie, um ihr Kind und sich selbst auf den Schulstart vorzubereiten? Wie sind sie in das Transitionsmanagement von Kindertagesstätte und Schule eingebunden? Welche Aktivitäten, die dazugehören, werden von ihnen selbst als Unterstützung wahrgenommen? Die Ergebnisse dieser vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Kommission geförderten Studie sollen zu Empfehlungen für eine erfolgreichere Beteiligung von Eltern im Übergangsprozess von der Kita in die Schule führen.

Ausgegangen wird von einem psychologischen Familienentwicklungsansatz, mit dem sich Übergänge zwischen Familie und Bildungseinrichtungen aus der Sicht von Kindern und ihren Eltern beschreiben lassen (Griebel & Niesel, 2011). Anforderungen, die sich beim Einstellen auf die Lebensumwelt Schule stellen, werden als Entwicklungsaufgaben aufgefasst. Dabei steht die erfolgreiche Bewältigung von Veränderungen (Diskontinuitäten) im Vordergrund. Kinder und auch ihre Eltern bewältigen den Übergang aktiv. Die Fach- und Lehrkräfte moderieren diesen Übergang mit den Formen der Zusammenarbeit, die sie untereinander und mit den Eltern einrichten.

In der internationalen Forschung wurden Zusammenhänge gefunden zwischen Übergangsaktivitäten der Bildungseinrichtungen und dem Lernerfolg der Kinder in der Schule (zusammenfassend Griebel & Sassu, 2012, S.106ff.). Der Blick auf die Eltern in diesem Prozess soll helfen, den Übergang als Angelegenheit der ganzen Familie und speziell den Übergang zu Mutter oder Vater eines Schulkindes besser zu verstehen.

Von Perkonigg (1993) stammt das Konzept, dass Unterstützung – in diesem Falle durch Übergangsaktivitäten von Kita und Schule – nicht nur verfügbar und von Eltern wahrgenom-

men wird, sondern auch als Unterstützung erfahren wird, um Veränderungen in ihrem Leben zu bewältigen.

Transition: Entwicklungsaufgaben

Eine Struktur der Entwicklungsaufgaben macht deutlich, wie komplex der Übergangsprozess ist. Er ist nicht auf den Tag der Einschulung beschränkt, sondern beginnt lange vorher und dauert für die einzelnen Kinder und wohl auch Eltern unterschiedlich lange, bis sie sich der Gemeinschaft der Lernenden in der Schule zugehörig fühlen und sich möglichst wohl fühlen, um sich aktiv auf die Bildungsangebote einzulassen.

Entwicklungsaufgaben auf der Ebene des Einzelnen

Für Mütter und Väter stellt der Übergang zur Stufe „Eltern eines Schulkindes“ neue Anforderungen an ihre Identität als Eltern. Erlebt wird Verantwortung für die Sicherung des Schulerfolges des Kindes. Zugleich ist die elterliche Identität von einem Kontrollverlust über das Kind berührt. Schule wird als mächtige Instanz erlebt, die sehr bedeutsam für die Entwicklung und den Erfolg des Kindes ist und die Kontrolle über das Kind muss mit der Lehrkraft geteilt werden. Zudem muss die elterliche Erwartungshaltung an die Entwicklung des Kindes in der Schule und die schulische Einschätzung

Auch Eltern kommen in die Schule

seiner weiteren Laufbahn angepasst werden. In einer Situation von Unsicherheit kommt dem Vertrauen in die Kompetenz der Fachkräfte bei der Einschätzung der kindlichen Entwicklung und der Situation der Eltern eine große Bedeutung zu.

Entwicklungsaufgaben auf der Ebene der Beziehungen

Verluste entstehen durch die Beendigung der Beziehung zur Erzieherin und anderen Kindergarteneltern. Der Dialog mit der Erzieherin beeinflusst die elterlichen Erwartungen an die Kompetenzen und den Schulerfolg des Kindes, hat also bei der Bewältigung des Übergangs Relevanz. In der Beziehung zum Schulkind wird mehr Abstand und Selbstständigkeit gefordert, eine sinnvolle Hausaufgabenbetreuung und die erfolgreiche Motivierung ihres Kindes für die Schule stellen neue Anforderungen an die Eltern. Auch für die Eltern ist die Lehrkraft eine zentrale Person, der sie Verantwortung und Kontrolle abgeben müssen und zu der sie Vertrauen aufzubauen haben. In dieser Situation ist von Bedeutung, wie gut sich Eltern über das informiert fühlen, was mit der Schule auf sie zukommt. Andere Eltern können als soziales Netz von Bedeutung sein.

Entwicklungsaufgaben auf der Ebene der Lebensumwelten

Die Eltern stehen vor der Aufgabe, Familie, Schule und Erwerbstätigkeit in Einklang zu bringen. Der Tages-, Wochen- und Jahresablauf wird von der Schule stark beeinflusst. Die Eltern müssen institutionelle Lösungen wie Kindertagesstätten oder soziale Netze wie Großeltern in unterrichtsfreien Zeiten nutzen, um die Betreuung ihres Kindes über das Jahr hinweg sicherzustellen. Eine sehr wichtige Aufgabe ist die Kommunikation mit der Schule und die Partizipation an der schulischen Ausbildung der Kinder im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Textor, 2006). Wichtig ist daher, dass die Bildungseinrichtun-

gen bei ihren Übergangsaktivitäten die beruflich oder familial bedingte Verfügbarkeit von Eltern für deren Beteiligung berücksichtigen.

Durchführung der Untersuchung

Über die jeweiligen Träger wurden Kindertagesstätten in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, und Niedersachsen kontaktiert. Am Ende der Kindergartenzeit im August 2011 wurden telefonische Interviews mit Eltern entlang eines Leitfadens mit geschlossenen und offenen Fragen geführt. Mit einem kleinen Teil der Eltern (5 %) wurde persönlich gesprochen.

Stichprobe

Im Frühsommer 2011 wurden erfolgreiche Interviews mit 706 Eltern aus über 30 Nationen geführt. 104 dieser Eltern hatten eine Migrationsgeschichte aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion, 61 aus der Türkei und 98 hatten einen anderen Migrationshintergrund. Eltern, die nicht oder nur sehr begrenzt deutsch sprechen, gelten in Praxis wie in der Forschung als schwer erreichbar und werden nur selten in Studien zum Schulübergang einbezogen (Pfaller-Rott, 2010; Schuster, 2011 und Leyendecker, 2011 berücksichtigen sie jedoch). Türkisch- und russischsprachigen Eltern sollte in der Untersuchung „Auch Eltern kommen in die Schule“ besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Aus diesem Grund wurden die Interviews auch auf Russisch und Türkisch angeboten: 88 der russisch- und 45 der türkischsprachigen Eltern nutzten diese Möglichkeit. Die Hälfte der Eltern mit ausländischen Wurzeln verfügte jedoch über so gute Deutschkenntnisse, dass sie problemlos an der Befragung teilnehmen konnten.

Der Bildungshintergrund aller Eltern in der Studie war demjenigen der Gesamtbevölkerung vergleichbar. Fast 90 % der Befragten waren Mütter, gut 10 % Väter, gut 10 % alleinerziehende Eltern. Bei etwas mehr als der Hälfte

Aus der Arbeit des IFP

handelte es sich um das erste Kind der Familie, das in die Schule kam. Es wurden gleich viele Eltern von Mädchen wie Eltern von Jungen befragt.

Interviewerinnen und Interviewer waren Leitungen von Elternkursen „Starke Eltern – Starke Kinder“[©] des Deutschen Kinderschutzbundes, die über eine pädagogische Ausbildung als Voraussetzung und über Training und Erfahrungen hinsichtlich der Kurse verfügten. Sie gaben die Rückmeldung, dass die Eltern froh waren, ihre Perspektive, nach der sie sonst nie gefragt würden, ausdrücken zu können. Manche der Interviewer wollten in ihrer eigenen beruflichen Tätigkeit die Zusammenarbeit mit den Eltern in Zukunft ausbauen.

Wahrgenommene Unterstützung durch die Kita

Die befragten Eltern fühlten sich allgemein von den Kitas gut unterstützt; drei Viertel gaben an, sie seien sehr gut oder gut unterstützt. Eltern mit Migrationshintergrund und insbesondere

Eltern aus der Türkei fühlten sich dagegen statistisch bedeutend weniger gut unterstützt.

Wahrgenommene Unterstützung durch die Kita im Vergleich mit der Schule

Von der Schule fühlten sich die Eltern aus den Ländern der früheren UdSSR deutlich weniger unterstützt als die Eltern insgesamt. Allgemein wurden am Ende der Kindergartenzeit die Angebote der Schule im Zusammenhang mit dem Übergang als weniger unterstützend wahrgenommen als die Angebote des Kindergartens.

Wie gut fühlten die Eltern sich von der Erzieherin beim Übergang zu Mutter/Vater eines Schulkindes verstanden?

Über die Hälfte der befragten Eltern fühlte sich sehr gut und ein weiteres Drittel gut verstanden. Eine Ausnahme bildeten jedoch die aus den GUS-Staaten zugewanderten Eltern: Sie fühlten sich im Vergleich zu allen anderen Eltern seltener sehr gut oder gut verstanden. Auch die Anteile der Eltern aus GUS-Staaten,



Auch Eltern kommen in die Schule

die sich nicht gut oder gar nicht verstanden fühlen, waren höher als im Durchschnitt aller Eltern. Eltern, die sich verstanden fühlten, fühlten sich auch besser unterstützt.

Als wie kompetent wurde die Fachkraft eingeschätzt, die Eltern auf ihren Übergang zu Eltern eines Schulkindes vorzubereiten bzw. zu unterstützen?

Vier Fünftel der fast 700 Eltern haben hierzu Auskunft gegeben und bezeichneten die Fachkraft als sehr kompetent oder kompetent. Eltern, die aus der Türkei oder der früheren Sowjetunion zugewandert sind, erlebten die Fachkräfte deutlich weniger kompetent. Eltern, welche die Kompetenz der Fachkräfte hoch einschätzten, fühlten sich meistens auch unterstützt.

80% derjenigen Eltern, die lieber auf Russisch oder Türkisch interviewt werden wollten, empfanden es als hilfreich bis sehr hilfreich, wenn die Schule oder die Kita schriftliche Informationen in ihrer Familiensprache an sie weitergab. Ebenso viele dieser Eltern erlebten es als positiv, wenn es Fachkräfte in der Kindertagesstätte oder Lehrkräfte in der Schule gab, die ihre Sprache sprachen.

Eltern, die selbst sehr gut Deutsch sprechen, hielten im Allgemeinen Informationen oder Angebote in der Familiensprache für weniger wichtig. Zwei Drittel aller Eltern mit Migrationshintergrund erlebten es dagegen als hilfreich, wenn bei den Angeboten zur Schulvorbereitung Eltern eingebunden wurden, die dieselbe Familiensprache sprachen und bereits Kinder in der Schule hatten. Bei den Eltern ohne Migrationshintergrund werteten es sogar 77% als hilfreich, wenn bereits erfahrene „Schulkindeltern“ in die Angebote zur Schulvorbereitung eingebunden wurden.

Es gibt Umstände, die es Eltern schwer machen, an Übergangsaktivitäten teilzunehmen. Zwei Drittel der Eltern fanden, dass ihre Kindertagesstätte gut oder sehr gut darauf eingegangen ist. Eltern aus der früheren Sowjetunion schätzten die Kindertagesstätten in dieser Hinsicht deutlich schlechter ein.

Eltern, die erlebten, dass die Kindertagesstätten gut darauf eingingen, dass die Eltern manchmal Schwierigkeiten hatten, an Übergangsaktivitäten teilzunehmen, fühlten sich allgemein besser unterstützt und besser einbezogen.

Was an den Übergangsaktivitäten wurde als besonders gut empfunden?

Genannt wurden Informationen zu Organisation und zu pädagogischen Fragen.

„...wir sollten als Eltern quasi erarbeiten, was wir meinen, was die Kinder können müssen, oder wie selbstständig sie sein müssen, wenn sie zur Schule kommen. Und das wurde eben nachher in einem Gespräch mit den Lehrerinnen noch erweitert und erklärt und diskutiert. Also, es war auch einfach Raum zum Fragen ...“

Besonders unterstützend waren Rückmeldungen zum Entwicklungsstand des Kindes.

„...dieser Vorschulunterricht mit der Erzieherin hat auch mir geholfen, weil die Sachen, die die Kinder gemacht haben, dann immer ausgehängt wurden. Dann konnte man ein bisschen sehen, wo er noch Schwierigkeiten hatte, z.B. hatten sie ein Blatt mit Silben oder ein Blatt mit Reimen. Da konnte ich sehen, wie weit er ist oder was er schon kann ...“

Ebenso begrüßt wurde, wenn die Eltern die anderen Eltern der neuen Schulkinder und insbesondere, wenn sie die Lehrkraft schon kennen lernten, bevor die Schule begann.

„Die Lehrerin wurde schon vorgestellt, das war informativ und interessant.“

Aus der Arbeit des IFP

Als Unterstützung wurde außerdem erlebt, wenn die Eltern die Schule selbst kennen lernen.

„...nicht irgendwelche Zettel dahin geschmissen gekriegt hat, so da ist die Schule, lesen Sie sich das durch, das ist unser Konzept, sondern einfach rumgeführt und erklärt und durfte es anfassen und anschauen [...], wo mein Kind jetzt hingehet ...“

„...weil man in der Schule die Atmosphäre hat schnuppern können ...“

Fazit

Im Verlauf dieser Studie wurde mit über 700 Eltern aus über 30 Nationen gesprochen. Dabei zeigte sich eines ganz deutlich: Für nahezu all diese Eltern ist der Schulbeginn ihres Kindes ein wichtiges Thema. Sie bereiten sich vor, machen sich Gedanken und haben mitunter große Sorgen. Aber sie freuen sich auch mit ihren Kindern auf den Schulbeginn und sind gespannt, was er alles Neues mit sich bringt.

Dabei unterscheiden sich die Eltern jedoch in der Art und Weise, wie sie den Übergang erleben und wie sie diese Zeit und die Vorbereitung durch Kita und Schule bewerten. Jeder Vater und jede Mutter, die im Rahmen dieser Untersuchung befragt wurde, erlebte diesen Übergang individuell anders.

Nachdem Forschung und Praxis gelernt haben, die Perspektive der Kinder beim Übergang in die Schule ernst zu nehmen, und es ohne Eltern nicht geht, wird deren Perspektive beim Übergang zu Müttern und Vätern eines Schulkindes und ihre Partizipation an der Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen konsequenter zu berücksichtigen sein.

Literatur:

- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Griebel, W. & Sassu, R. (2012). Modul 3: Übergang in die Schule. In W. Griebel, R. Heinisch, C. Kieferle, E. Röbe. & A. Seifert (Hrsg.), Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte / Transition to School and Multilingualism – A Curriculum for Educational Professionals. (S. 91-115). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Leyendecker, B. (2011). Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung zuständig? In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund (S. 276-284). Münster: Waxmann.
- Leyendecker, B. Jäkel, J., Olcay Kademoglu, S. & Yagmurlu, B. (2011). Parenting practices and preschoolers' cognitive skills in Turkish immigrant and German families. *Early Child Development and Care*, 181 (8), 1095-1110.
- Perkonigg, A. (1993). Soziale Unterstützung und Belastungsverarbeitung: Ein Modell zur Verknüpfung der Konzepte und Analyse von Unterstützungsprozessen. In A.-R. Laireiter (Hrsg.), Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung (S. 115-127). Bern: Hans Huber.
- Pfaller-Rott, M. (2010). Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich. Berlin: wvb.
- Schuster, A. (2011). Der Übergang von Kindergarten in Grundschule und ggf. Nachmittagsbetreuung. Eine empirische Untersuchung zum Erleben der Eltern. BA-Arbeit an der Katholischen Hochschule Freiburg.
- Textor, M. R. (2006). (Hrsg.). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern. Freiburg: Herder.

Übergang und Mehrsprachigkeit

TRAM – Transition und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte

Christa Kieferle & Wilfried Griebel

In allen europäischen Ländern finden wir längst eine kulturelle und sprachliche Heterogenität vor, die die jeweiligen nationalen Bildungssysteme vom Elementar- bis zum Sekundar- oder Hochschulbereich vor große Aufgaben stellt. Kinder und ihre Familien mit einem sprachlich-kulturellen Hintergrund, der nicht der Landes- und Schulsprache bzw. -kultur entspricht, begegnen in allen europäischen Ländern Problemen beim Übergang von frühpädagogischen Einrichtungen ins formale Schulsystem. Noch nicht immer und noch nicht überall werden Vielsprachigkeit und kulturelle Vielfalt als Normalität verstanden und als Chance zur Weiterentwicklung zu einem weltoffenen gemeinsamen Europa begriffen und genutzt.

Die Bildungspolitik der Europäischen Union hat in den letzten Jahren zunehmend auf diese wichtigen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Themen reagiert und in Bezug auf die mehrsprachige Realität eine Empfehlung für die nationalen Bildungssysteme in den einzelnen EU-Ländern mit dem Titel „Guide for the Development of Language Education Policies in Europe“ (2007) veröffentlicht. Die EU-Vorgaben formulieren unmissverständlich, dass sprachliche Bildung auf eine zunehmend sprachlich und kulturell heterogene europäische Gesellschaft hin gedacht und realisiert werden muss. Die Europäische Kommission strebt an, dass jedes Kind in Europa mindestens drei Sprachen sprechen sollte – und dabei stehen die Sprachen der Familien, in denen sie leben, und der Bildungseinrichtungen, die sie besuchen, am Beginn ihrer Sprachentwicklung.

Das Akzeptieren der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in den Bildungseinrichtungen sowie der alltägliche Umgang mit der gegebenen Unterschiedlichkeit in den Gruppen (Heterogenität) stellen die pädagogische Professionalität der Erzieherinnen und Lehrerinnen vor komplexe Aufgaben. Ihnen wird ein grundlegender Perspektivenwechsel zugemutet: weg von einer einsprachigen (monolingualen) und monokulturellen Sichtweise auf das einzelne Kind und

dessen Eltern hin zu einer ökosystemischen, vielsprachigen und plurikulturellen Perspektive. Dies erfordert die Kompetenz einer berufsbezogenen Selbstreflexion, ein entsprechend theoretisiertes Fachwissen zum Erst- und Zweitspracherwerb und zur sprachlichen Bildung der Kinder, ein Fachwissen über Theorien und Konzepte zum Umgang mit Vielfalt im Sinne einer vorurteilsbewussten Erziehung in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern und deren Eltern bzw. Familien. Dieses Wissen ist notwendig, um vor allem an den Schnittstellen der Bildungssysteme, den Bildungsübergängen, mehrsprachige Kinder und deren Eltern professionell unterstützen und begleiten zu können. Das mit Mitteln der EU-Kommission geförderte Kooperationsprojekt TRAM – Transition und Mehrsprachigkeit, an dem das IFP beteiligt ist, verfolgt das Ziel, genau diese Kompetenzen zu stärken. Mit Hilfe eines zwischen 2010 und 2012 entwickelten Curriculums zur Aus- und Fortbildung sollen pädagogische Fach- und Lehrkräfte dabei unterstützt werden, Mehrsprachigkeit für alle Kinder weiterzuentwickeln, Diversität im pädagogischen Alltag leben zu können und Übergänge in Bildungseinrichtungen ko-konstruktiv mit allen Beteiligten zu gestalten, um das Recht aller Kinder in einer Gesellschaft auf erfolgreiche Bildungswege zu verwirklichen.

Aus der Arbeit des IFP

Psycholog/-innen, Pädagog/-innen und Linguist/-innen aus Universitäten und Organisationen in Deutschland, Lettland, den Niederlanden, Rumänien und Schweden arbeiteten als Partner bei der Erstellung des Curriculums zusammen. Am 29. Juni 2012 fand in München die internationale Abschlusskonferenz dieses Projektes statt. Nach der Begrüßung durch die Leiterin des Staatsinstituts für Frühpädagogik, Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, berichtete Paul-Joachim Kubosch, der Leiter des Informationsbüros des Europäischen Parlaments in München, in seinem Grußwort von den Unterstützungsleistungen der Europäischen Kommission für die Bildung von Kindern in Europa und unterstrich die Bedeutung des TRAM-Projekts in diesem Zusammenhang. Vor der Vorstellung des TRAM-Curriculums durch die einzelnen Projektpartner begrüßte auch Dr. Renate Heinisch, ehemalige Abgeordnete des Europäischen Parlaments,

Vorsitzende des Elternvereins Baden-Württemberg und Koordinatorin des TRAM-Projekts, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie gab einen Überblick über das Projekt und zeigte die Verbindungslinien zum EU-Bildungsprogramm „Lebenslanges Lernen von Beginn an“ auf.

Prof. Dr. Gunilla Dahlberg von der Universität Stockholm gab im ersten Hauptvortrag mit dem Thema „Vielsprachige Kinder kommen in die Schule – Herausforderungen angehen und Veränderungen einleiten“ einen Einblick in ihren philosophischen Ansatz, „global citizenship“ („Weltbürgertum“) im Kontext des Bildungs- und Erziehungssystem zu denken. Sie warb für eine Pädagogik der Begegnung, Offenheit und (Selbst-) Reflexion und dafür, diese in einem Netzwerk aus Erziehern und Lehrern, Eltern, Entscheidern, Politikern und Kindern ko-konstruktiv zu leben.



Tita Mihaiu, Vertreterin des Zentrums für Lehrerfortbildung in deutscher Sprache aus Mediasch/Rumänien und Wilfried Griebel (IFP) bei der Unterzeichnung eines „Letter of Intent“ bei der TRAM-Abschlusskonferenz in München

Übergang und Mehrsprachigkeit

Im zweiten Hauptvortrag „Eine Brücke bauen zwischen der Alltagssprache zu Hause und der Schulsprache“ stellte Prof. Dr. Annick De Houwer (Universität Erfurt) anhand vieler Fallbeispiele die unterschiedlichen Auswirkungen von Änderungen der sprachlichen Umgebungen auf die mehrsprachigen Fähigkeiten von Kindern. Sie machte darauf aufmerksam, dass bei zu wenig Anregung und Pflege der Erstsprache diese in einem anderssprachigen Umfeld auch verloren gehen kann.

Am Nachmittag wurde in drei lebhaften Diskussionsgruppen über die Themen Diversität, Mehrsprachigkeit und Übergänge debattiert. Die 56 internationalen und interdisziplinären Teilnehmerinnen und Teilnehmer tauschten ihre Ideen zum weiteren Vorgehen und zu den nächsten Schritten aus und nutzten die Gelegenheit, neue Netzwerke zu bilden. Die Tagung endete mit der Unterzeichnung von Absichtserklärungen („Letters of Intent“), das Curriculum „Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit“ zur Fort- und Weiterbildung für pädagogisches Personal in Kindergärten und Lehrkräften in Schulen einsetzen zu wollen. Das aus diesem Projekt entstandene Curriculum orientiert sich am „European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF 2008)“, dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, der in jedem europäischen Land als nationaler Referenzrahmen dient.

Das TRAM-Curriculum beinhaltet folgende Schwerpunkte:

Modul 1: Vielsprachigkeit und Spracherwerb

Allgemeine Ziele dieses Moduls sind:

- Wissen über Sprache, Erst- und Zweitspracherwerb zu erwerben
- Wissen über Unterschiede zwischen dem Erwerb einer und mehrerer Sprachen zu erwerben
- Wissen über die Unterschiede zwischen normalen Merkmalen des Zweitspracherwerbs und Sprachstörungen zu erwerben

- grundsätzliche Methoden für die Stimulierung der Sprachentwicklung bei bilingualen Kindern kennenzulernen

Modul 2: Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Allgemeine Ziele dieses Moduls sind:

- Fach- und Lehrkräften darin zu schulen, effektiver mit Kindern verschiedener sprachlicher und kultureller Herkunft umzugehen
- die angebotenen Aktivitäten und Übungen aus der Perspektive der Kinder zu betrachten und das Selbstbewusstsein und die schulischen Leistungen mehrsprachiger Kinder zu fördern

Modul 3: Übergang in die Schule

Allgemeine Ziele dieses Moduls sind:

- zu verstehen, was ein Bildungsübergang für das Kind und seine Eltern bedeutet
- ko-konstruktive Kommunikation und Partizipation zu verstehen und zu üben
- Kooperationen entwickeln zu können, um ein Transitionsprogramm zu entwerfen

Modul 4: Diversität

Allgemeine Ziele dieses Moduls sind:

- das Ich-Bewusstsein zu erhöhen
- andere mit Höflichkeit, Würde und Respekt zu behandeln
- andere für sich selbst sprechen zu lassen
- Zuhörer zu werden und neue Beziehungen und Netzwerke aufzubauen

Modul 5: Elternbeteiligung – Bildungspartnerschaft mit Eltern von mehrsprachigen Kindern

Allgemeine Ziele dieses Moduls sind:

- Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten und einer positiven Einstellung in Bezug auf die Beteiligung von Eltern mit unterschiedlichen Hintergründen im Kindergarten- und Grundschul Umfeld

Aus der Arbeit des IFP

Modul 6: Pädagogische Professionalität im Umgang mit mehrsprachigen Kindern

Allgemeine Ziele dieses Moduls sind:

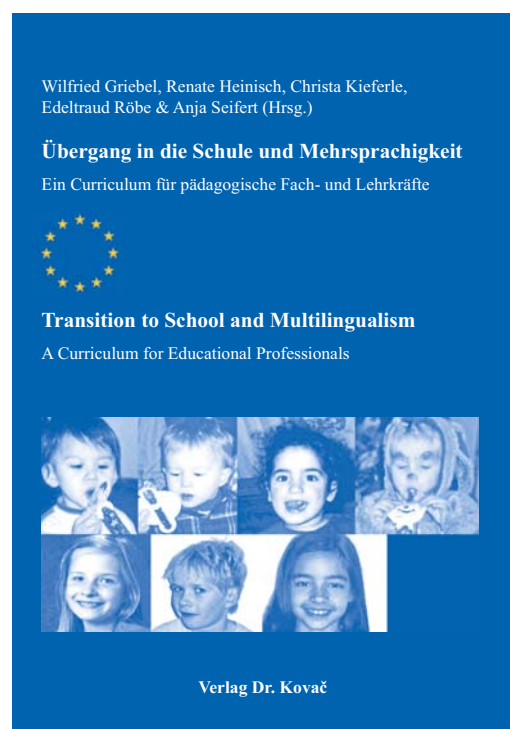
- eigene Erfahrungen vor dem Hintergrund der Theorie bewerten zu können
- sprachlich-kulturelle Heterogenität in die konzeptionellen Planungen und Entscheidungen mit einbeziehen zu können
- die eigene Berufspraxis zu reflektieren und dabei mögliche Mechanismen von Diskriminierung wahrzunehmen
- zu erkennen, dass Selbstreflexivität Teil der pädagogischen Professionalität ist und dass eine kritische Beobachtung des eigenen Handelns und der institutionellen Strukturen, in denen die pädagogische Fach- und Lehrkraft arbeitet, Teil davon ist

Modul 7: Übergänge in pädagogischen Institutionen

Allgemeine Ziele dieses Moduls sind:

- Kindertageseinrichtung und Grundschule als pädagogische Institutionen unter verschiedenen Sichtweisen wahrzunehmen
- wesentliche Strukturmomente von Kindertageseinrichtung und Schule und die mit ihnen verbundenen Anforderungen für Kinder und Eltern zu erfassen und sie für die oft alltäglichen, unauffälligen und fortwährend stattfindenden kindlichen Übergänge zu sensibilisieren
- Gestaltungsspielräume und -möglichkeiten zu entdecken, damit Transitionen gelingen

Das TRAM-Curriculum wird zweisprachig im Dezember 2012 erscheinen:



Griebel, W., Heinisch, R., Kieferle, C., Röbe, E. & Seifert, A. (Hrsg.) (2012). Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte / Transition to School and Multilingualism – A Curriculum for Educational Professionals. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Internet: www.tram-project.eu

Hinweis:

Das IFP bietet im Rahmen seiner Fachtagungen einen dreitägigen TRAM-Kurs an, zu dem sich pädagogische Fachkräfte, Fachberatungen, Leitungskräfte sowie Lehrkräfte in Aus- und Weiterbildung anmelden können. Weitere Informationen erhalten Sie auf Seite 36.

Fachtagungen des IFP – Programm 2013

Sie können sich ab 1. Januar 2013 für die Fachtagungen anmelden. Die Anmeldung zu den Fachtagungen ist nur per E-Mail an fachtag@ifp.bayern.de möglich. Bitte nutzen Sie dazu den Anmeldebogen auf unserer Homepage www.ifp.bayern.de in der Rubrik „Veranstaltungen“. Die Teilnahmegebühr beträgt 20 Euro. Die Anmeldungen werden in der Reihenfolge ihres Eingangs berücksichtigt.

Die Fachtagungen finden am IFP im Eckbau Nord in der Winzererstraße 9, 80797 München, statt. Sie erreichen uns ab dem Hauptbahnhof

- mit der U2 Richtung Feldmoching, Station Josephsplatz, dann weiter mit der Buslinie 154 Richtung Ackermannbogen, Haltestelle Infanteriestraße Süd

- mit den Straßenbahnlinien 20 und 21, Richtung Moosach, Haltestelle Lothstraße.

Gebührenpflichtige Parkplätze sind in der Umgebung vorhanden.

21. März 2013 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Ausgefüllte Beobachtungsbögen – was nun? Pädagogische Umsetzung von Beobachtungsergebnissen in Kitas

„Beobachtung von Lern- und Entwicklungsprozessen bilden eine wesentliche Grundlage für pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen [...]. Dabei ist die Beobachtung kein Selbstzweck. Wichtig ist eine enge Verknüpfung von Beobachtung und Beobachtungsergebnissen einerseits und pädagogischer Arbeit andererseits“ (BayBEP, S. 464).

Will man alle Kinder einer Kita angemessen in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützen, so ist es notwendig, ein differenziertes Bildungsangebot bereitzustellen. Im Sinne des Prinzips der inneren Differenzierung wird es so möglich, individuelle Lernbegleitung auch bei gemeinsamen Lernaktivitäten anzubieten. Systematische Beobachtung der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder ist hierbei eine wichtige Grundvoraussetzung.

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

- Kurze Einführung zu Beobachtung (Organisation, Durchführung, Stellenwert)
- Zusammenfassung, Auswertung und Interpretation von Beobachtungsergebnissen
- Ableitung individueller Schwerpunkte und Zielsetzung für ein Kind – vor dem Hintergrund der Kindergruppe
- Verknüpfung der individuellen Schwerpunkte und Ziele mit dem pädagogischen Handeln in der Kindergruppe
- Anregungen zur Reflexion des Prozesses der pädagogischen Umsetzung

Die Themen werden im Austausch zwischen den Teilnehmer/-innen erarbeitet und durch fachliche Impulse und Möglichkeiten zur Selbsterfahrung ergänzt.

Bezug zum BEP: Beobachtung, Evaluation und Weiterentwicklung (Kap. 8.4), Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen (Kap. 8.2), Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt (Kap. 2.8)

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

Referentinnen: Kerstin Müller, Dr. Christiane Hofbauer & Eva Wimmer

Teilnehmerzahl: 25 Personen

Fachtagungen 2013

16. April 2013 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Gesunde Kita – Gesundheitsförderung nicht nur für Kinder

„Gesundheitsförderung ist ein Prozess, der darauf abzielt, Kindern ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen“ (BayBEP, S. 372). Will man die Gesundheit von Kindern stärken, treten auch die Basis- und Lebenskompetenzen in den Mittelpunkt, die für den Umgang mit anderen Menschen, Leistungserwartungen, Stress-Situationen und Belastungen im Alltag erforderlich sind. Dies gilt nicht nur für die Kinder, sondern auch ihre Bezugspersonen in der Kindertageseinrichtung: die Fachkräfte. Die Fachtagung bietet die Gelegenheit, sich mit folgenden Themen auseinanderzusetzen:

- Betreuung und Pflege – Mindeststandards für Kindertageseinrichtungen
- Fürsorge und Selbstfürsorge – was anspruchsvolle Kinder und ihre Bezugspersonen in Kitas brauchen
- Ernährung und Bildung – wie Tagesroutinen zu Bildungssituationen werden können

Die Themen werden im Austausch zwischen den Teilnehmer/-innen erarbeitet und durch fachliche Impulse und Möglichkeiten zur Selbsterfahrung ergänzt.

Bezug zum BEP: Gesundheit (Kap. 7.11), Resilienz (Kap. 5.10), Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität (Kap. 8)

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

Referentinnen: Dr. Monika Wertfein & Kerstin Müller

Teilnehmerzahl: 25 Personen

18. April 2013 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Der inklusive Blick auf Eltern: Was erwarten sie – was brauchen sie?

Professionelles Arbeiten in Kindertageseinrichtungen bedeutet auch, den Anspruch zu haben, möglichst alle Eltern als Partner für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder zu gewinnen und sie einzubeziehen. Diese Partnerschaft ist kein Selbstzweck, sondern dann wertvoll, wenn sie wirkungsvoll ist. Erst dann profitieren alle davon: Eltern, Kindern, Kitas, Schulen, Pädagoginnen und Pädagogen. Damit die Partnerschaft mit Eltern eine positive Wirkung hat, braucht es neben guter Absicht und implizitem Erfahrungswissen vor allem eines: explizites Fachwissen über Wirkungsfaktoren. Wir werden uns am Fachtag deshalb mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- Was ist der konkrete Nutzen, der durch eine gelungene Partnerschaft mit Eltern entstehen kann?
- Welche Handlungsfelder und Maßnahmen sind wichtig, damit dieser Nutzen entstehen kann?
- Wie kann die Vielfalt der Eltern dabei berücksichtigt werden?
- Was sagen die Eltern selbst, was denken sie, was wünschen sie? (aktuelle Befragungsergebnisse)
- Wie kann man in der eigenen Einrichtung die Bedürfnisse von Eltern erfahren und erfassen?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen wird sowohl mit Bezug auf theoretische wie empirische Grundlagen erfolgen; ebenso wichtig ist aber das Erfahrungswissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Bezug zum BEP: Vielfalt, Elternbefragung, Partnerschaft mit Eltern, Übergang in die Grundschule (Kap. 6.1.3)

Zielgruppen: Pädagogische Fachkräfte, Leitungen, Grundschullehrkräfte

Referentinnen: Dr. Sigrid Lorenz &

Dagmar Winterhalter-Salvatore

Teilnehmerzahl: 20 Personen

Fachtagungen 2013

4. Juni 2013 – 9.00 bis 15.00 Uhr

Kleine Kinder – großer Anspruch!

Welche Bedürfnisse haben Kinder unter drei Jahren – wissen, was sie wollen & finden, was sie brauchen!

Durch den am 2013 anstehenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten 1. Lebensjahr entstehen viele neue Settings, in denen Kinder unter drei Jahren außerfamiliär betreut werden können.

Möchte man Kinder unter drei Jahren angemessen und bildungsunterstützend begleiten, setzt dies einiges an Handlungs- und Fachwissen voraus. „Der Schlüssel der Ko-Konstruktion ist die soziale Interaktion, sie fördert die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung“ (BayBEP, S. 427). Der Fachtag bietet die Gelegenheit, sich mit folgenden Themen auseinanderzusetzen:

- Eingewöhnung als Start in die außerfamiliäre Betreuung
- Lerngelegenheiten in Alltagssituationen und -routinen
- Feinfühligkeit und Responsivität als Grundlage für die Entwicklung einer sicheren Erzieher-Kind-Beziehung
- Die Bedeutung der Sprache in der Erzieher-Kind-Interaktion

Die Themen beruhen im Wesentlichen auf den Ergebnissen der IFP-Krippenstudie „Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010“ und werden im Austausch zwischen den TeilnehmerInnen erarbeitet und durch fachliche Impulse und Möglichkeiten zur Selbsterfahrung ergänzt.

Bezug zum BEP: Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität (Kap. 8), Transitionen (Kap. 6.1), Prinzip der Entwicklungsangemessenheit (Kap 2.9); Handreichung zum BayBEP: Das Kind und seine Kompetenzen im Mittelpunkt (Kap 2, besonders 2.1, 2.3, 2.4 und 2.6)

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

Referentinnen: Kerstin Müller & Anita Kofler

Teilnehmerzahl: 25 Personen

5. Juni 2013 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Resilienz. Wie können wir die Stärken der Kinder stärken?

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

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

Zielgruppen: Fachkräfte, Leitungen, Fachberatung und Ausbildung, Elternvertretungen

Referent: Wilfried Griebel

Teilnehmerzahl: 30 Personen

2. Juli 2013 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Theater spielen in der Kita

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

Zielgruppe: Pädagogische Fachkräfte

Referentinnen: Christa Kieferle & Claudia Wirts

Teilnehmerzahl: 25 Personen

Fachtagungen 2013

23. Juli 2013 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Das Einschätzverfahren LiSKit – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen: Qualitätseinschätzung und -entwicklung sprachlicher Bildung

Das Verfahren LiSKit ist ein Raster, mit dem pädagogische Fachkräfte das Angebot im Bereich von Sprache und Literacy einschätzen können. Es wurde als Grundlage für die gezielte Reflexion der eigenen Situation und die Optimierung sprachlicher Bildung in der Einrichtung entwickelt.

Nach einer Einführung in das Selbsteinschätzungsverfahren LiSKit können ausgehend von einer Bestandsaufnahme des eigenen Angebots Veränderungsziele erarbeitet und konkrete Maßnahmen abgeleitet werden. Die Fachtagung gibt einen Überblick über die Bereiche und bietet Hilfestellung im Umgang mit dem Verfahren. Es werden weiterhin Grundlagen für eine Sprach- und literacy-anregende Umgebung gemeinsam erarbeitet und Möglichkeiten aufgezeigt, wie Sprache und Literacy als durchgängiges Prinzip in einer Einrichtung verankert werden können.

Bezug zum BEP: Sprache und Literacy (Kap. 7.3)

Zielgruppen: Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (3-6 Jahre), Fachberatungen, Lehrkräfte an Fachakademien

Referenten: Anita Kofler & Christa Kieferle

Teilnehmerzahl: 20 Personen

2. Oktober 2013 – 10.00 bis 16.00 Uhr

IFP-Fachtagungsreihe 2013: TRAM – Transition und Mehrsprachigkeit

Module 1 + 2: Umgang mit Mehrsprachigkeit

Weitere Informationen zu dieser

Veranstaltung auf Seite 36.

10. Oktober 2013 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich – Die Bedeutung der Naturerfahrung für Kinder

Was brauchen Kinder für ihr zukünftiges Leben, wenn sie sich mit Techniken und Innovationen auseinandersetzen müssen, von denen heute Vieles nicht einmal erfunden ist? Das ist eine der zentralen Fragen, die sich pädagogische Fachkräfte stellen müssen, wenn sie über die Zukunft von Kindern nachdenken. Mit der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) haben die Staaten der Vereinten Nationen alle Bildungseinrichtungen dazu aufgerufen, Kindern und Erwachsenen ein nachhaltiges Denken und Handeln zu vermitteln, wobei der frühen Bildung eine besondere Bedeutung zukommt.

Bezug zum BEP: Naturwissenschaften und Technik (Kap. 7.6), Umwelt (Kap. 7.7), Gesundheit (Kap. 7.11)

Zielgruppen: Pädagogische Fachkräfte aus Krippe, Kiga, Hort und Übergang Grundschule

Referentinnen: Claudia Wengert &

Dagmar Winterhalter-Salvatore

Teilnehmerzahl: 30 Personen

24. Oktober 2013 – 10.00 bis 16.00 Uhr

IFP-Fachtagungsreihe 2013: TRAM – Transition und Mehrsprachigkeit

Module 3 + 5: Übergang in Schule und Hort und Bildungspartnerschaft

Weitere Informationen zu dieser

Veranstaltung auf Seite 36.

7. November 2013 – 10.00 bis 16.00 Uhr

IFP-Fachtagungsreihe 2013: TRAM – Transition und Mehrsprachigkeit

Modul 4: Diversität und interkulturelle Pädagogik

Weitere Informationen zu dieser

Veranstaltung auf Seite 36.

Fachtagungen 2013

12. November 2013 – 10.00 bis 16.00 Uhr

Teammanagement – Das Miteinander stärken

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

- Das Team als Ressource – für die Einzelne, die pädagogische Arbeit und die Vernetzung mit anderen
- Das Team als Prozess – fortlaufende Reflexion und Umgang mit Veränderungen
- Das Team als Gemeinschaft – Einzelpotentiale und Wir-Gefühl
- Das Team als Entwicklung – Persönlichkeit, pädagogische Qualität, Einrichtungskultur

Die Themen werden im Austausch zwischen den Teilnehmer/-innen erarbeitet und durch fachliche Impulse und Möglichkeiten zur Reflexion ergänzt.

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

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

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

Teilnehmerzahl: 25 Personen

21. November 2013 – 10.00 bis 16.00 Uhr

AQUA-Studie: Erste Ergebnisse und mögliche Implikationen für die Praxis

Es werden ausgewählte Ergebnisse der AQUA-Studie vorgestellt und Diskussionen darüber angeregt, welche Verbesserungen oder Änderungen im Kita-Alltag angestoßen werden können, um die Arbeitszufriedenheit des pädagogischen Personals und die langfristige Bindung der Mitarbeiter/innen an den Träger zu erhöhen.

Im Rahmen der bundesweit angelegten AQUA-Studie, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und am IFP durchgeführt wird, werden die Arbeitsbedingungen des frühpädagogischen Personals untersucht und mögliche Zusammenhänge zu Faktoren wie Arbeitszufriedenheit, Mitarbeiterbindung und Teamklima analysiert. Dazu wurden 2012 ca. zehn Prozent aller pädagogischen Kita-Mitarbeiter/-innen in Deutschland u. a. zur Arbeitssituation, zu ihren Belastungen im Arbeitsleben und zur Arbeitszufriedenheit befragt. Auch Trägervertreter/-innen wurden in die Untersuchung mit einbezogen und um Angaben zu Organisations- und Personalstruktur sowie zum Qualitäts- und Personalmanagement gebeten.

Zielgruppen: Trägervertreter, Fachberatungen, Qualitätsbeauftragte, Kita-Leitungen

Referenten: Dr. Inge Schreyer,
Marion Brandl & Martin Krause

Teilnehmerzahl: 40 Personen

IFP-Fachtagungsreihe 2013: TRAM – Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit

Die Akzeptanz der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in den Bildungseinrichtungen sowie der alltägliche Umgang mit der gegebenen Heterogenität erfordern die Kompetenz einer berufsbezogenen Selbstreflexion, ein entsprechend theoriegeleitetes Fachwissen zum Erst- und Zweitspracherwerb und zur sprachlichen Bildung der Kinder, ein Fachwissen über Theorien und Konzepte zum Umgang mit Vielfalt im Sinne einer vorurteilsbewussten Erziehung in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern und deren Eltern bzw. Familien. Dieses Wissen ist notwendig, um vor allem an den Schnittstellen der Bildungssysteme, den Bildungsübergängen, mehrsprachige Kinder und deren Eltern professionell unterstützen und begleiten zu können. Der aus dem EU-Kooperationsprojekt „TRAM – Transition and Multilingualism“ entstandene Kurs hat das Ziel, genau diese Kompetenzen zu stärken.

Die Fachtagungsreihe besteht aus drei Teilen, die **nur zusammen besucht** werden können.

Teil I: Modul 1: Vielsprachigkeit und Spracherwerb & Modul 2: Umgang mit Mehrsprachigkeit

- Wissen über Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachstörungen bei Mehrsprachigkeit
- Umgang mit Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen

Teil II: Modul 3: Übergang in Schule und Hort & Modul 5: Bildungspartnerschaft mit Eltern von mehrsprachigen Kindern

- verstehen, was ein Bildungsübergang für das Kind und seine Eltern bedeutet
- ko-konstruktive Kommunikation und Partizipation verstehen und üben

- Kooperationen entwickeln können, um ein Transitionsprogramm zu entwerfen
- Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten und einer positiven Einstellung in Bezug auf die Beteiligung von Eltern mit unterschiedlichen Hintergründen im Kindergarten- und Grundschulumfeld

Teil III: Modul 4: Diversität und interkulturelle Pädagogik

- das Ich-Bewusstsein erhöhen und andere mit Höflichkeit, Würde und Respekt behandeln, Zuhörer werden und neue Beziehungen und Netzwerke aufbauen
- mit Eltern: verstehen und verstanden werden
- interkulturelle Kompetenz entwickeln

Termine: • 02. Oktober 2013 (Teil I)
• 24. Oktober 2013 (Teil II)
• 07. November 2013 (Teil III)

Bezug zum Bildungsplan: Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund – Interkulturelle Erziehung (Kap. 6.2.3), Übergang in die Grundschule (Kap.6.1.3), Sprache und Literacy (7.3), Beteiligung und Kooperation (Kap. 8.3), Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern (Kapitel 8.3.1.)

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

Referenten: Christa Kieferle & Wilfried Griebel

Teilnehmerzahl: 20 Personen
(nur mit verbindlicher Anmeldung)

Arbeitsplatz und Qualität in Kitas

AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas

Inge Schreyer, Marion Brandl & Martin Krause

In der bundesweit angelegten AQUA-Studie, die im Rahmen der Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (AWiFF) am IFP durchgeführt wird, werden die Arbeitsbedingungen pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in deutschen Kitas untersucht. Ziel der Erhebung ist es, mögliche Zusammenhänge zwischen den Bedingungen am Arbeitsplatz und Faktoren wie Arbeitszufriedenheit, Engagement und Teamklima aufzuzeigen. Die Studie wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Das deutsche Kitasystem ist aktuell durch zwei Entwicklungen gekennzeichnet: durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung und durch den Anspruch, die pädagogische Qualität der Einrichtungen zu erhöhen. Dies stellt sowohl Träger als auch Mitarbeiter/innen vor neue Herausforderungen.

- Durch die Verabschiedung des Kinderförderungsgesetzes haben Eltern unter Dreijähriger ab 2013 einen Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz, weshalb das Kita-Angebot derzeit stark erweitert wird. Für die meisten Träger bedeutet dies vor allem, neue Fachkräfte einzustellen. Eine direkte Folge des aktuellen Ausbaus der Kinderbetreuung ist in vielen Regionen ein wachsender Fachkräftemangel. Zahlreiche Träger stehen derzeit vor einer für sie eher ungewohnten Wettbewerbssituation: Vielerorts können sich Fachkräfte bereits zwischen mehreren offenen Stellen entscheiden. Dieser Herausforderung müssen sich die Arbeitgeber frühpädagogischer Kräfte zunehmend stellen.
- Neben dem quantitativen Ausbau bemüht man sich auch auf verschiedenen Ebenen seit Jahren darum, dem Anspruch nach besserer pädagogischer Qualität gerecht zu werden. In allen Bundesländern wurden mittlerweile Bildungspläne für den frühkindlichen Bereich entwickelt. Deshalb braucht die Kindertagesbetreuung Mitarbeiter/innen, die den gestiegenen Qualitätsansprüchen und den damit einhergehenden Anforderungen gerecht werden.

Schließlich sind es die Mitarbeiter/innen, die dafür Sorge tragen, dass die Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung begleitet und betreut werden. Sie bemühen sich in ihrer Arbeit, den steigenden pädagogischen Ansprüchen gerecht zu werden, bilden sich laufend weiter und versuchen, wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen. Sie bauen tragfähige Beziehungen zu Kindern auf, ermöglichen ihnen sich individuell zu entfalten, fördern Kinder mit besonderen Bedürfnissen und tragen somit zu mehr Chancengleichheit bei. Auch informieren die frühpädagogischen Kräfte im Rahmen der Erziehungspartnerschaft die Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder und sind verlässliche Ratgeber.

Als Reaktion auf diese Entwicklungen gilt es heute mehr denn je, die Attraktivität des Berufsfeldes frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland zu steigern. Es ist daher überfällig, den Fokus stärker auf das frühpädagogische Personal zu richten. Notwendige Veränderungen können nur Erfolg haben, wenn sowohl die Bedingungen, unter denen die Fachkräfte arbeiten, als auch ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden. In der Zukunft wird es deshalb für Träger immer wichtiger werden, neben wirtschaftlichen Gesichtspunkten und den Interessen von Eltern und Kindern vor allem auch die Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter/innen stärker in den Blick zu nehmen.

Aus der Arbeit des IFP

Um Veränderungen in diesem Arbeitsfeld zu ermöglichen, muss als erstes der Ist-Zustand ermittelt werden. Zunächst wurden deshalb die Arbeitsverhältnisse und Arbeitsbedingungen des frühpädagogischen Personals in Deutschland beschrieben. Untersucht wurden u. a. strukturelle Rahmenbedingungen wie die Gestaltung von Arbeitsverträgen, Arbeitszeiten, Gehälter, Weiterbildungsangebote und der Umgang mit Überstunden und Personalmangel. Bezüglich der Mitarbeiter/innen wurden Faktoren wie die Anzahl und Qualifikationen der Fachkräfte, persönliche Ressourcen und Belastungen und das Teamklima in den Blick genommen.

Ausgehend von diesen Daten sollte untersucht werden, ob es Zusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen und der wahrgenommenen Zufriedenheit der Mitarbeiter/innen gibt. Auch das Engagement einer Fachkraft wurde erforscht. Dabei wurden komplexe Bedingungsgefüge aus verschiedenen Merkmalen der Arbeitgeber, der Leitungen und der Mitarbeiter/innen betrachtet. Darüber hinaus waren die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie die Bindung einer Fachkraft an ihren Arbeitgeber bzw. an ihren Beruf wichtige Fragen im Projekt.

Durchführung

Die Studie wurde als bundesweite repräsentative Fragebogen-Untersuchung in etwa zehn Prozent aller Kindertageseinrichtungen (d. h. in mehr als 5000 Kitas) durchgeführt. Dabei wurden Träger und Kitas gemäß ihrer Präsenz in den jeweiligen Bundesländern berücksichtigt. Befragt wurden drei Zielgruppen:

- 1) frühpädagogisches Personal verschiedener Einrichtungsarten
- 2) Leitungen verschiedener Einrichtungsarten
- 3) Vertreter/innen der Rechtsträger dieser Kindertageseinrichtungen

Das frühpädagogische Personal und die Leitungen wurden u. a. zu persönlichen Ressourcen und Belastungen und zur Mitarbeiterzufriedenheit befragt. Leitungen wurden zusätzlich

zu Strukturmerkmalen ihrer Einrichtung befragt. Die Befragung auf Trägerebene schloß allgemeine Angaben zur Organisations- und Personalstruktur, zum Qualitäts- und Personalmanagement sowie zur Organisationsentwicklung ein.

Da die Fragebögen für verschiedene Arten von Kitas und Trägerorganisationen geeignet sein mußten, war es wichtig, bei der Konstruktion der Fragebögen die Praxis einzubeziehen. Zur Überprüfung der Fragebögen wurde daher im Frühjahr 2012 eine Pilotstudie durchgeführt: In ganz Deutschland wurden Fachkräfte in Kitas, Kita-Leitungen und Trägervertreter/innen gebeten, die Praxistauglichkeit der Fragebögen zu testen und Rückmeldungen zu geben. Aufgrund dieser Rückmeldungen wurden die Fragebögen überarbeitet und optimiert.

Eine breit angelegte Informations-Kampagne im Sommer 2012 zielte darauf ab, Vertreter/innen von Spitzenverbänden der Länder und Ansprechpartner/innen in den Landesministerien über das Vorhaben zu informieren.

Im Herbst 2012 folgte die Durchführung der Hauptstudie. Hierfür wurden zufällig ausgewählte Kitas und ihre jeweiligen Träger in ganz Deutschland angeschrieben und um die Teilnahme an der Studie gebeten. Die Beantwortung erfolgte wahlweise postalisch oder online über die Homepage des Projektes. Ziel war es, Daten von möglichst vielen frühpädagogischen Fachkräften und den Trägervertreter/innen zu erhalten, um aussagekräftige Schlussfolgerungen ziehen zu können, wodurch die Arbeitszufriedenheit frühpädagogischer Mitarbeiter/innen gesteigert werden kann.

Ergebnisse

Aufbauend auf den Ergebnissen der Studie will AQUA Empfehlungen für die Praxis ableiten. Träger sollen dabei ermutigt und unterstützt werden, die Arbeitsbedingungen ihrer frühpädagogischen Mitarbeiter/innen neu in den

Arbeitsplatz und Qualität in Kitas

Blick zu nehmen und nötige Veränderungen anzustoßen. So soll zum Beispiel aufgegriffen werden, welche Faktoren sich auf die Mitarbeiterzufriedenheit auswirken, welche Ressourcen der Mitarbeiter/innen durch den Arbeitgeber gestärkt und wie Beruf und Familie besser vereinbart werden können.

In einer sich ständig wandelnden Kita-Landschaft können Reformen frühkindlicher Bildungssysteme nur dann erfolgreich sein, wenn auch die Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen im Kita-Alltag Beachtung finden. Für Träger von Kindertageseinrichtungen, die immer häufiger zusehen müssen, wie qualifizierte Fachkräfte den Arbeitgeber oder gar das Berufsfeld wechseln, können die Ergebnisse der AQUA-Studie von großem Nutzen sein. Denn Personalmangel und häufige Wechsel von Mitarbeiter/innen wirken sich in vielerlei Hinsicht negativ auf die Arbeit aus. Die notwendige Qualität frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung kann nur

gesichert werden, wenn sich genügend junge Menschen für dieses Berufsfeld interessieren, die Fluktuation gering ist und Fachkräfte nicht frühzeitig aus dem Berufsleben ausscheiden. Denn wenn die Arbeitsbedingungen in Zukunft stärker an die Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen angepasst werden, sind diese zufriedener, was laut zahlreicher Studien mit mehr Motivation, Leistungsbereitschaft und weniger Krankheitstagen einhergeht. Und hiervon profitieren letztendlich alle Beteiligten: Träger, Mitarbeiter, Kinder und Eltern.

Internet: www.aqua-studie.de

Kontakt: info@aqua-studie.de

Hinweis: Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV11103 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Kooperation lohnt sich! Bewegungsförderung für Kindertagesstätten

Die Bayerische Sportjugend im Bayerischen Landes-Sportverband (BLSV) und der Bayerische Turnverband (BTV) unterstützen Initiativen zur frühkindlichen Bewegungsförderung in Kindertagesstätten. Beide Verbände honorieren bewegungseingagierte Kindergärten durch eine Auszeichnung.

Eine Auszeichnung durch die Bayerische Sportjugend als „anerkannter Bewegungskindergarten“ ist auf Antrag möglich. Ausgezeichnet werden Kindertagesstätten, in denen die Bewegungs- und Gesundheitsförderung einen besonderen Stellenwert einnehmen. Notwendige Voraussetzung ist eine bestehende Kooperation mit einem Sportverein vor Ort (BAERchen: Bewegung, Aufklärung, Ernährung, Ressourcen). Dabei wird von einem Sportverein ein regelmäßiges Bewegungsprogramm für alle Kinder

– auch für Nichtmitglieder des Vereins – angeboten. Die Stunden werden von qualifizierten Übungsleitern im Beisein einer Erzieherin durchgeführt. Weitere Informationen sind erhältlich unter <http://www.bsj.org/index.php?id=42>
Ansprechpartnerin ist Julia Schmidt
Tel. 089/15702- 405 (Di. & Mi. je 9.00-14.00 Uhr),
julia.schmidt@blsv.de

Mit dem Qualitätssiegel „Fitte Kinder“ zeichnet der Bayerische Turnverband Kindergärten und Sportvereine aus, die eine regelmäßige Kooperation pflegen. Hintergrund, Antragsformular und die entsprechenden Kriterien dazu unter <http://www.turnverband-bayern.de/fittekinder.html>
Ansprechpartner ist Werner Högel
Tel. 089/15702-347
hoegel@turnverband-bayern.de

Ko-Kita-Netzwerk Bayern: Positionspapiere zur gelingenden BayBEP-Umsetzung – Einstiegsthema Projektarbeit

Eva Reichert-Garschhammer

Fachliche Position entwickeln und beziehen und damit an die Öffentlichkeit gehen – dies war eines der Ziele, die sich das Netzwerk Konsultationseinrichtungen Bayern bei seiner Gründung im März 2009 gesetzt hat. Um dieses Ziel zu realisieren, wurden folgende Themen ausfindig gemacht, zu denen sich das Netzwerk – unter der Koordination und Federführung des IFP – fachlich positionieren möchte:

1. Projektarbeit
2. Offene Arbeit
3. Portfolioarbeit

All diese drei Themen sind hoch aktuell und zentrale Aspekte einer gelingenden Implementierung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (BayBEP) in den Kindertageseinrichtungen. Es sind auch Themen, die – im Kontext der Bildungspläne – eine starke fachliche Weiterentwicklung bzw. eine neue Aufmerksamkeit in der Praxis erfahren haben und in einem engen fachlichen Zusammenhang zueinander stehen im Sinne eines kompetenzorientierten Bildungsverständnisses. Obgleich diese Themen in aller Munde sind, fehlen bis heute eine klare Definition, fachliche Standards für eine gute Praxis und eine Aufbereitung des Wissens über die Gestaltung der Veränderungsprozesse, um die aufgestellten Standards zu erreichen.

Um diese fachliche Lücke zu füllen, hat sich das Netzwerk auf den Weg gemacht, zu den drei Themen Positionspapiere – gerichtet an Ausbildung und Praxis – herauszugeben und diese als Online-Dokument zu veröffentlichen.

Zu diesem Zweck wurden innerhalb des Netzwerks zu jedem Thema offene Arbeitsgruppen gebildet, die eine Mitarbeit aller Ko-Kitas und den Einbezug externer Fachexperten ermöglichen.

Um eine Arbeitsqualität auf hohem Niveau in den AGs sicherzustellen, kommen verschiedene wissenschaftliche und diskursive Methoden zum Einsatz:

- gemeinsame Dokumenten-Analyse nach der Wortkorb-Methode, um sich auf eine Definition und auf Merkmale und Prinzipien zum jeweiligen Thema zu verständigen
- Vorbereitung der AG-Treffen durch Befragungen der Ko-Kita-Teams mittels Fragebögen, um Sichtweisen und Praktiken zu einzelnen Aspekten zu ermitteln, was einen hohen Tiefgang des gemeinsamen Diskussionsprozesses in den Sitzungen erzeugte
- Sammlung gelungener Praxisbeispiele aus den Ko-Kitas zu einzelnen Aspekten, die eine Ableitung von Gesetzmäßigkeiten und die Entwicklung fachlicher Standards für gute Praxis ermöglichten
- Mehrfache Abfrage von realisierten Veränderungsprozessen in den Ko-Kitas, um wertvolles Prozesswissen zu Tage zu fördern
- Erstellung eines Entwurfs anhand der zusammengetragenen Erkenntnisse und unter Berücksichtigung der einschlägigen Fachliteratur
- Diskussion des Entwurfs des Positionspapiers in mehreren Redaktionssitzungen der AG, um es anhand der eingebrachten Änderungsvorschläge fachlich weiterzuentwickeln und zu optimieren.

Nachrichten aus dem IFP

Das Netzwerk will mit diesen Positionspapieren einerseits Orientierung geben und zugleich eine landes- und bundesweite Diskussion anstoßen mit dem Ziel, Anregung für deren Fortschreibung zu erhalten und damit deren Fachlichkeit zu erhöhen.

Das Positionspapier „Gelingende BayBEP-Umsetzung in Kitas: Schlüssel Projektarbeit“ und die dazu entwickelten Instrumente zur Selbstevaluation stehen seit Juni 2012 auf der IFP-Website zum Ko-Kita-Netzwerk zum Download bereit. Es ist inhaltlich wie folgt aufgebaut:

1. Definition und Stellenwert der Projektarbeit
2. Fachliche Standards für gute Projektarbeit
3. Schaffung eines projektfreundlichen Klimas in Kindertageseinrichtungen
4. Anhang: Vertiefende Informationen zu Aspekten der Projektarbeit

Das Positionspapier gibt Antwort auf viele Fragen, die sich in Sachen Projektarbeit in der Praxis immer wieder stellen:

- Definition des Projektbegriffs – Sprechen wir von Gleichem?
- Welcher Stellenwert ist der Projektarbeit im pädagogischen Alltag beizumessen? Soll Projektarbeit möglichst täglich stattfinden oder reicht ein Projekttag pro Woche aus?
- Wann ist ein Thema ein Projektthema?
- Altershomogen versus altersheterogen – Sind altershomogene Projektgruppen sinnvoll?
- Was zeichnet eine gute Projektdokumentation aus?
- Sind Projekte zu evaluieren?

- Projektarbeit in der Krippe – Worin bestehen die Unterschiede?
- Wie arbeiten andere Kita-Teams mit und an Projekten? Was können wir von anderen lernen und wie davon profitieren?
- Was sind die zentralen Gelingensfaktoren und größten Fehlerquellen und Stolpersteine bei der Projektarbeit im Sinne der Grundprinzipien des BayBEP?
- Wie gelingt der Perspektivenwechsel von einer programmorientierten zu einer projektfreundlichen Bildungspraxis?

Eva Reichert-Garschhammer/AG Projektarbeit im Ko-Kita-Netzwerk Bayern (2012). Gelingende BayBEP-Umsetzung in Kitas: Schlüssel Projektarbeit. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Eva Reichert-Garschhammer/AG Projektarbeit im Ko-Kita-Netzwerk Bayern (2012). Evaluation der Projektarbeit – Zwei Bögen zur Selbstevaluation. (Worddatei zum direkten Ausfüllen). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Die beiden Dokumente stehen im Internet zum Download bereit unter:

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

Hinweis: Das von vielen erwartete Positionspapier zur „Offenen Arbeit“ wird erstmals auf dem 4. IFP-Fachkongress am 27. Juni 2013 im Forum 3 „Inklusion und innere Differenzierung“ öffentlich vorgestellt und voraussichtlich ab Juni 2013 auch im Internet verfügbar sein.

Nachrichten aus dem IFP

„Frühe Bildung“ – die wissenschaftliche Zeitschrift für die Frühpädagogik

Seit einem Jahr erscheint „Frühe Bildung“, eine interdisziplinäre Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung im Kindesalter. Sie bietet erstmalig ein Forum für die wissenschaftliche und praxis-relevante Diskussion aller Themen der frühen Bildung im deutschsprachigen Raum.

In jedem Heft werden neben den Schwerpunktbeiträgen, die zu einem Thema verschiedene aktuelle Forschungsergebnisse darstellen, auch freie Beiträge aus der Forschung zu Fragen der frühen Bildung veröffentlicht. In der Rubrik „Diskussionen“ werden Autoren eingeladen, sich zu einem relevanten Thema kritisch zu positionieren. Die Rubrik „Innovation“ berichtet über neue Projekte und Themen. Darüber hinaus ist auch Platz für Informationen, z. B. aus den Bereichen der Aus- und Fortbildung. Schließlich werden neue Publikationen oder Verfahren vorgestellt und rezensiert.

Damit bietet die Zeitschrift „Frühe Bildung“ nicht nur die Möglichkeit, wissenschaftliche Forschungsergebnisse aus der Frühpädagogik zu veröffentlichen, sondern gibt auch einen Einblick in aktuelle Diskussionen und neue Entwicklungen in der Praxis sowie in der Fort- und Weiterbildung. Gleichzeitig erfüllt die Zeitschrift die Ansprüche an wissenschaftliche Qualität durch ein Gutachter-Verfahren, dem die wissenschaftlichen Beiträge unterzogen werden.

Die Zeitschrift wendet sich somit zum einen an Forscherinnen und Forscher, vor allem aber auch an Dozentinnen und Dozenten an Hochschulen und Fachhochschulen. Diese erhalten hier in kompakter Form einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand, können aber auch die Artikel in der Lehre für Seminare so-

wie für die Betreuung von Qualifikationsarbeiten einsetzen. Darüber hinaus richtet sich die Zeitschrift auch an Referentinnen und Referenten in der Fort- und Weiterbildung, die so sicherstellen können, dass die Inhalte ihrer Seminare den neuesten Erkenntnissen entsprechen, sowie an Studierende und an fachwissenschaftlich interessierte Mitarbeiter/-innen in Jugendämtern, Kindertageseinrichtungen, Trägerinstitutionen und Grundschulen.

In jeder Ausgabe wird ein aktueller Themenschwerpunkt behandelt. Die Hefte aus dem Jahrgang 2012 hatten folgende Schwerpunkte:
Heft 1 – Schulreifes Kind
Heft 2 – Bildungsdokumentation
Heft 3 – Kinderbefragung
Heft 4 – Kompensatorische Sprachförderung

Der Jahrgang 2013 wird die folgenden Themen vertiefen:

Heft 1 – Kinder in den ersten drei Lebensjahren
Heft 2 – Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in der Kindertageseinrichtung
Heft 3 – Migration und Bildung in der frühen Kindheit
Heft 4 – Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenz

Im ersten Heft des Jahres 2013 mit dem Schwerpunkt „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ werden u.a. folgende Artikel erscheinen:

- Lanfranchi, A. & Neuhauser, A.:
ZEPPELIN 0 – 3: Theoretische Grundlagen, Konzept und Implementation des frühkindlichen Förderprogramms „PAT – Mit Eltern lernen“
- Remsperger, R.:
Das Konzept der Sensitiven Responsivität

Nachrichten aus dem IFP

- Wertfein, M., Müller, K. & Danay, E.:
Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen
- Otyakmaz, B. Ö.:
Entwicklungserwartungen deutscher und türkisch-deutscher Mütter von Vorschulkindern
- Spieker, S.:
Die interkulturelle Herausforderung
- Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K. & Haderlein, R.:
Der Berufseinstieg von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge

Die Zeitschrift „Frühe Bildung“ wird von einem multidisziplinären Team herausgegeben, dem neben dem geschäftsführenden Herausgeber Marcus Hasselhorn (Frankfurt a.M.) folgende Personen angehören:

- Fabienne Becker-Stoll (München)
- Klaus Fröhlich-Gildhoff (Freiburg)
- Iris Nentwig-Gesemann (Berlin)
- Franz Petermann (Bremen)
- Hans-Günther Roßbach (Bamberg)
- Wolfgang Schneider (Würzburg)
- Susanne Viernickel (Berlin)

Das Herausgeberteam wird durch einen wissenschaftlichen Beirat unterstützt, der sich aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus dem Bereich der Frühpädagogik zusammensetzt, die auch in der Schweiz und in Österreich tätig sind.

Die Zeitschrift „Frühe Bildung“ erscheint viermal jährlich jeweils zum Beginn eines Quartals und umfasst ca. 60 Druckseiten im DIN-A4-Format.

Weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden sich im Internet unter

www.hogrefe.de/zeitschriften/zfb



Nachrichten aus dem IFP

4. IFP-Fachkongress 2013: Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch

Nach dem Erfolg der bisherigen Fachkongresse zu den Themen „Bildung und Erziehung in Deutschland – Bildungs- und Erziehungspläne in der Diskussion“ (2007), „Bildungsqualität für Kinder unter 3 Jahren“ (2009) sowie „Sprachliche Bildung von Anfang an“ (2011) lädt das IFP auch im Jahr 2013 wieder die Fachöffentlichkeit ein: Der 4. IFP-Fachkongress am 26. und 27. Juni 2013 wird sich mit dem Thema „Inklusion – Vielfalt als Chance und Anspruch“ auseinandersetzen.

Renommierete Referentinnen und Referenten aus dem In- und Ausland geben einen Überblick über den Stand der Wissenschaft und Forschung. Das vorläufige Programm sieht folgende Themen vor:

Mittwoch, 26. Juni 2013

10:00 Uhr:

- Begrüßung und Eröffnung durch die Direktorin des IFP, Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll
 - Grußwort des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen durch MDirig'in Johanna Huber
- 10:45 Uhr: *Eröffnungsvorträge*
- Pädagogik der Vielfalt – Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung (Prof. Dr. Ulrich Heimlich, LMU München)
 - Changing the Odds for Children at Risk (Prof. Dr. Susan B. Neuman, University of Michigan, School of Education, USA)

14:00 – 15:30 Uhr: *Fachvorträge*

- Interkulturelle Pädagogik in Kindertageseinrichtungen – Weiterentwicklung im Kontext von Inklusion (Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg)
- Participation as Criteria for Inclusion (Prof. Dr. Gunilla Dahlberg, Universität Stockholm, Schweden)

16:15 – 18:00 Uhr: *Projektforum mit Diskussion*

- Sozialraumorientierte inklusive Förderung von Kindertageseinrichtungen am Beispiel der Projekte KECK, Münchner Förderformel und Riskid (Toni Mayr, IFP)

Donnerstag, 27. Juni 2013

9:00 – 10:00 Uhr: *Fachvortrag mit Diskussion*

- NUBBEK – Einfluss der verschiedenen Bildungsorte auf die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund (Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, IFP & Prof. Dr. Birgit Leyendecker, Universität Bochum)

11:00 – 12:45 Uhr: *Fachforen*

Wissenschaftliche Grundlagen und Praxisbeispiele einer inklusiven Pädagogik

- Forum 1 – Inklusion und Interkulturalität
- Forum 2 – Inklusion und Partizipation
- Forum 3 – Inklusion und innere Differenzierung
- Forum 4 – Inklusion in Kinderkrippen
- Forum 5 – Inklusion in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

14:15 – 15:45 Uhr: *Round-Table-Gespräch*

„Inklusion zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ mit Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Politik und Praxis

15:45 – 16:00 Uhr: *Fazit und Ausblick*

(Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, IFP)

Die Veranstaltung findet im Kongresszentrum der Hanns-Seidel-Stiftung in München statt. Die Anmeldegebühr beträgt 150 Euro, darin ist auch die Verpflegung enthalten. Da nur begrenzt Plätze vorhanden sind, werden Interessierte gebeten, sich online über die Homepage des IFP (www.ifp.bayern.de) anzumelden. Ab dem **1. Februar 2013** sind hier das Anmeldeformular sowie weitere Informationen abrufbar.

Veröffentlichungen aus dem IFP

LiSKit – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen

LiSKit ist ein neues Verfahren für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (Schwerpunkt: Kinder von 3 bis 6 Jahren), um die Qualität sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen zu sichten und weiterzuentwickeln.

Auf einer ersten Ebene sensibilisiert LiSKit: Was ist in einem Konzept für sprachliche Bildung zu berücksichtigen? Die einzelnen Fragen geben konkrete Impulse, wie man die Entwicklung von Sprache und Literacy bei Kindern unterstützen kann. Auf einer zweiten Ebene kann LiSKit zur Selbstevaluation genutzt werden.

Fachkräfte können feststellen: Wie ist mein/unser aktueller Stand im Bereich sprachliche Bildung? Wo sind Veränderungen sinnvoll und notwendig? Ausgehend von einer solchen Bestandsaufnahme lassen sich konkrete Maßnahmen planen und umsetzen.

Der Bogen umfasst die Bereiche:

- Ausstattung und Räumlichkeiten
- Aktivitäten der Fachkraft
- Interaktion in ausgewählten Situationen
- Spracherfassung, Konzeption und Qualifizierung
- Zusammenarbeit und Vernetzung.

Die Bereiche sind in einzelne Bausteine aufgegliedert. Jeder der insgesamt 26 Bausteine kann für sich bearbeitet werden. So ist ein schrittweises Vorgehen möglich – je nach zeitlichen Möglichkeiten und Interessen der Fachkräfte.

Zu LiSKit gibt es ein Begleitheft mit Hinweisen zu Aufbau, Konzeption und Nutzung des Bogens und zum theoretischen Hintergrund. Das Verfahren wird in Sets vertrieben. Ein Set beinhaltet ein Begleitheft (56 Seiten) und 5 Bögen zur Selbsteinschätzung und Reflexion für pädagogische Fachkräfte (je 32 Seiten).

Toni Mayr, Christiane Hofbauer, Anita Kofler & Mirjana Simic (2012). **LiSKit – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen**. Freiburg i. Br.: Herder. € 9,95.



Veröffentlichungen aus dem IFP

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

Selsa ist ein Bogen zur gezielten Beobachtung und systematischen Begleitung der Sprachentwicklung von Grundschulkindern in außerunterrichtlichen Situationen und außerschulischen Einrichtungen, wie z. B. Horten. Er orientiert sich im Aufbau an den Bögen für den Vorschulbereich Sismik und Seldak. Im Grundschulalter hat ein Kind zwar schon wichtige grammatische

Strukturen erworben, doch ist die Sprachentwicklung damit keineswegs abgeschlossen.

Der Bogen enthält detaillierte Fragen zum Sprachverhalten in verschiedenen Situationen (Hat das Kind Interesse an sprachlichen Aktivitäten? Wie bringt es sich ein? Welche Fähigkeiten zeigt es?) sowie zum sprachlichen Wissen im engeren Sinn (Wortschatz,

Grammatik, Sprechweise). Er kann bei allen Kindern eingesetzt werden, die eine Grundschule besuchen – unabhängig davon, ob sie mit der Erstsprache Deutsch oder mehrsprachig aufwachsen.

Das Begleitheft enthält eine Einführung in die theoretischen Grundlagen und die Konzeption des Bogens, praktische Hinweise zum Einsatz sowie eine Anleitung für die qualitative und quantitative Auswertung.

Das Verfahren wird in Sets vertrieben. Ein Set umfasst ein Begleitheft und 10 Bögen.

Toni Mayr, Christiane Hofbauer, Mirjana Simic & Michaela Ulich (2012). **selsa – Sprachentwicklung und Literacy im Grundschulalter**. Freiburg i. Br.: Herder. € 7,95.

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 staatsinstitut für fröhliche pädagogik

Neue Bücher

Katharina Bäcker-Braun (2012). **Ganzheitliche Intelligenz-Entwicklung mit Kindern von 3 bis 6. Spiele und Ideen für Kopf, Herz und Hand.** München: Don Bosco. 191 S., € 16,90.

Mit diesem Buch richtet sich Katharina Bäcker-Braun an Erzieher/innen, Tagespflegepersonen und Eltern von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, um mit Hilfe von praktischen Aktivitäten, Spielen, Liedern, Reimen, Tänzen, Basteleien, Ritualen, Geschichten und verschiedensten Materialien den Lernhunger von Kindern und deren Intelligenz-entwicklung ganzheitlich zu unterstützen.

Jedes der acht Kapitel befasst sich mit einem der acht Intelligenzbereiche nach Howard Gardner: sprachliche, musikalische, mathematische, räumliche, körperlich-kinästhetische, naturalistische, spirituelle und emotionale Intelligenz. Zunächst wird jeweils der Intelligenzbereich und dessen Bedeutung und Entwicklung kurz eingeführt. Es folgen zahlreiche konkrete Beispiele für praktische Angebote zur Förderung dieses Entwicklungsbereiches. Jedes Kapitel endet mit konkreten Fragen zur Beobachtung der kindlichen Entwicklung.

Abschließend wird – allerdings nur kurz – darauf hingewiesen, dass neben diesen Lerninhalten vor allem die Einstellungen der Bezugspersonen gegenüber dem Kind, positive Beziehungen und Interaktionen, Autonomie, Selbst-

wirksamkeit, Spaß und Freude entscheidend sind, damit der Lerneifer und die Lernfreude der Kinder erhalten und die Intelligenzentwicklung gefördert werden können.

Das Buch ist praxisnah und gut lesbar geschrieben. Es bietet eine Vielfalt an Anregungen für Spiele und Aktivitäten, die die Lernfreude von Kindern in den verschiedenen Intelligenzbereichen unterstützen können.

Daniela Mayer



Rezensionen

Inga Bodenburg & Gunhild Grimm (2011). **So fühlen sich die Kleinsten wohl. Beziehungsvoll pflegen und Körperbewusstsein stärken in Kita und Tagespflege.** Berlin: Cornelsen. 136 S., € 16,95.

Das Buch bietet Anregungen und (Fall-)Beispiele aus der Praxis verschiedener Kindertageseinrichtungen zum Thema „beziehungsvolle Pflege“ und nimmt damit das Alltags- und Bildungsthema „Gesundheit“ im Hinblick auf die ersten drei Lebensjahre in den Fokus. Das Buch richtet sich an pädagogische Fachkräfte und Tageseltern und gibt konkrete Antworten auf praktische Fragen, wie z. B. Wie sollen Pflegesituationen in Krippe/Tagespflege gestaltet werden? Was brauchen junge Kinder, um sich wohl zu fühlen? Wie kann ich die Kinder beim Trockenwerden unterstützen?

Im ersten Kapitel befassen sich die Autorinnen mit den notwendigen Voraussetzungen für kindliches Wohlbefinden. Neben Nähe, Empathie und Dialogbereitschaft auf Seiten der Erwach-

senen wird ebenso das Körperbewusstsein als wichtige Grundlage für das Erleben, Fühlen und Lernen betont sowie der Stellenwert der Gesundheitsvorsorge in den ersten Lebensjahren erläutert. Das zweite Kapitel befasst sich mit den Besonderheiten der Kinderhaut und deren angemessener Pflege. Thematisiert und diskutiert werden Ein- und Mehrwegwindeln, die umstrittene und dennoch populäre Wickelmethode „Pucken“ sowie die Babymassage.

In Kapitel drei „Beziehungsvoll pflegen“ wird an Beispielen der alltägliche Ablauf des Wickelns in Kita und Tagespflege beschrieben und verglichen. Das Autorenteam zitiert hier die „Philosophie der 3R“ nach Gonzales-Mena & Widmeyer-Eyer, und gibt konkrete Anleitungen zur Umsetzung in die Praxis. Das vierte Kapitel thematisiert Größe, Aufteilung und Ausstattung des Sanitärbereichs und seine Bedeutung als „Wellness-Bereich“, Platz zum Pflegen, Örtchen zum Trockenwerden sowie als „Bildungsraum“ für Erfahrungen mit Wasser, Kleister und Gefäßen.

Kapitel fünf ist das umfangreichste Buchkapitel und zeigt konkrete Entwicklungsschritte und Voraussetzungen auf dem Weg zum Trockenwerden auf. Die Autorinnen hinterfragen das sogenannte „passive Trockenwerden“ im ersten Lebensjahr, das auf einen Elternratgeber der Nachkriegszeit zurückgeht und diskutieren aus Kind- und Elternperspektive die Methode des natürlichen Trockenwerdens. Im letzten Kapitel wird als Fazit die kulturelle Bedeutung von Sauberkeit, u. a. vor dem Hintergrund von psychoanalytischen und Alltagstheorien.

Den beiden Autorinnen gelingt es mit diesem Buch, den Leser anhand von konkreten Alltagsbeispielen und fachlich fundiert zur Reflexion über Fragen und mögliche Lösungen rund um das Thema „Gesundheit und Pflege“ anzuregen. Dabei wird immer wieder auf die Bedeutung von Berühren, Halten und Tragen für die Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind hingewiesen. Ganz im Sinne der „beziehungs-



vollen Pflege“ nach Emmi Pikler wird deutlich, dass eine qualitativ hochwertige Gestaltung von Pflegesituationen in Kinderkrippe und Tagespflege ganzheitlich zur kindlichen Entwicklung beiträgt. Diese Botschaft erscheint als sehr aktuell, da die Alltagssituationen rund um das Thema Gesundheit und Pflege im Kita- und Tagespflegealltag noch viel zu häufig lediglich als Notwendigkeit und viel zu selten als ganzheitliche Bildungsgelegenheiten wahrgenommen und gestaltet werden. Lesenswert!

Dr. Monika Wertfein & Kerstin Müller

Rita Bleschoefski (2009). **Sanfte Eingewöhnung – ein guter Start**. DVD, Länge: 24:15 Min.

Die DVD „Sanfte Eingewöhnung – ein guter Start“ von Rita Bleschoefski, 2009 herausgegeben von der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH, leistet einen sehr anschaulichen Beitrag zur Qualität in Kindertageseinrichtungen. Im Mittelpunkt des Films steht die Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung einer fachlich fundierten Eingewöhnung, die einerseits klar strukturiert ist und sich andererseits flexibel an den individuellen Bedürfnissen des Kindes und seiner Eltern orientiert.

In knapp 25 Minuten stellt der Film an einem konkreten Fallbeispiel dar, worauf es beim Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung ankommt. Dabei wird eingegangen auf die Bedeutung des Aufnahmegesprächs mit den Eltern, das Kennenlernen der Kita, der Möglichkeit von Schnupperstunden vor der eigentlichen Eingewöhnung, sensible Aufgaben während der Eingewöhnung und das abschließende Elterngespräch.

Der Film von Rita Bleschoefski macht aus verschiedenen Perspektiven (Kind, Eltern, Fachkraft, Leitung, Team) deutlich, dass die Gestaltung der Eingewöhnung und der täglichen Begrüßung/Verabschiedung entscheidende Qualitätsmerkmale von Kindertageseinrichtungen für



Kinder in den ersten Lebensjahren sind. Dabei wird gezeigt, dass eine gelungene Eingewöhnung einen wesentlichen Beitrag zur pädagogischen Qualität und zum lebendigen Miteinander leistet und dass die Beteiligung (Partizipation!) aller die Grundlage jeder guten Kita darstellt. Darüber hinaus gibt der Film einen anschaulichen Einblick in eine altersgemischte Kindertageseinrichtung (Haus für Kinder), die es sich zum Ziel gesetzt hat, allen Kindern (Krippe, Kindergarten, Hort) gerecht zu werden.

Sehr zu empfehlen ist dieser Film allen, die eine Pädagogik der Vielfalt in Kindertageseinrichtungen verwirklichen und unterstützen möchten, in der die speziellen Bedürfnisse der Altersgruppe bis drei Jahre gezielt und angemessen berücksichtigt werden.

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

Dr. Monika Wertfein

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Gemeinsam Verantwortung tragen – Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit

Nachhaltige Bildung setzt voraus, in allen Lern- und Bildungsorten Kontinuität und Anschlussfähigkeit in den Bildungsprozessen des Kindes herzustellen und Brüche im Bildungsverlauf zu vermeiden. Die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit, kurz Bayerische Bildungsleitlinien (BayBL), ebnen dafür den Weg, indem sie die Basis schaffen für einen konstruktiven Austausch aller Bildungsorte und so der Praxis ermöglichen, noch besser aneinander anzuknüpfen.

Der Auftrag zur Erarbeitung gemeinsamer Leitlinien für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen, mit der Zielstellung, die Inhalte des Bildungs- und Erziehungsplans und des Grundschullehrplans noch besser aufeinander abzustimmen, erfolgte mit Beschluss des Ministerrats vom 26. Mai 2009. Das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen und das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus haben das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) und das Staatsinstitut für Schulqualität (ISB) und Bildungsforschung mit der gemeinsamen Entwicklung der Bildungsleitlinien beauftragt. Entsprechend dem ko-konstruktiven Bildungsverständnis, das den Leitlinien zugrunde liegt, wurden alle relevanten Gruppen, wie Fachkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich, Spitzenverbände, Kommunen, Jugend- und Schulämter, Fachberatung, Aus-, Fort- und Weiterbildungsstätten, Fachexperten und Eltern im Rahmen einer Fachkommission aktiv in den Erarbeitungsprozess miteinbezogen.

Die nun vorliegenden Leitlinien stellen somit das Produkt einer breiten Beteiligung und regen Diskussion darüber dar, wie es in gemeinsamer Verantwortung gelingen kann, allen Kindern von Anfang an bestmögliche Bildungserfahrungen und -chancen zu bieten. Im Zentrum stehen dabei das Kind als aktiver, kompetenter Mitgestalter seiner Bildung, die Familie als wichtigster und einflussreichster Bildungsort sowie die Kooperation und Vernetzung der verschiedenen Bildungsorte als Partner in ihrer gemeinsamen Verantwortung für das Kind. Ein besonderes Augenmerk gilt der Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen und Schulen zu inklusiven Einrichtungen.

Die Bildungsleitlinien stellen einen gemeinsamen und verbindlichen Orientierungs- und Bezugsrahmen für Kindertageseinrichtungen nach dem BayKiBiG (Kinderkrippen, Kindergärten, Horte, Häuser für Kinder und Integrative Kindertageseinrichtungen) sowie Grund- und Förderschulen dar. Darüber hinaus richten sie sich u. a. an die Kindertagespflege, an Heilpädagogische Tagesstätten, Schulvorbereitende Einrichtungen und sonstige Bildungseinrichtungen, wie z. B. Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Musik- und Kunstschulen, professionelle Kultureinrichtungen und Fachdienste.

Im Zuge der Implementierung erfolgte bereits eine Verankerung der Bildungsleitlinien, in Form einer Kurzfassung, in der 5. Auflage des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans. Des Weiteren werden die Bildungsleitlinien ebenso im neuen Lehrplan für bayerische Grundschulen sowie in die Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals integriert.

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Bereits Einzug in die Fortbildung halten die Bildungsleitlinien aktuell in der Fortbildungskampagne Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern, die sich ab Oktober 2012 an Kindertageseinrichtungen und Schulen wendet.

Zur weiteren Unterstützung der Praxis werden Handreichung und Materialien mit guten Praxisbeispielen sowie eine Broschüre zum Thema Inklusion erstellt. Dies erfolgt in enger Zusammenarbeit mit der Praxis. Eine wichtige Rolle kommt dabei den sog. Konsultationseinrichtungen, kurz „Ko-Kitas“, zu. Es handelt sich um 21 Kindertageseinrichtungen an 16 Standorten in Bayern, die durch kollegiale Beratung die Umsetzung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung unterstützen sollen. Sie werden vom StMAS bis Ende 2012 zusätzlich gefördert. Darüber hinaus hat die Stadt Amberg, in der bis 31. Dezember 2011 eine Ko-Kita tätig war, Teilnahmeinteresse geäußert. An dieser ersten Konkretisierungsphase, die zeitlich bis in das Jahr 2013 hineinreichen wird, sind somit insgesamt 17 Standortkommunen beteiligt.

Die erfolgreiche Umsetzung der Bildungsleitlinien wird in der Praxis entscheidend davon abhängen, dass die Vernetzung der unterschiedlichen Bildungsorte auf lokaler Ebene gelingt. Zu diesem Zweck sollen an den Ko-Kita-Standorten

Bildungsnetzwerke aufgebaut werden, die in die Aufgabe der Konkretisierung der Bildungsleitlinien eingebunden werden. Diese Bildungsnetzwerke sollen darüber hinaus und langfristig gesehen ein erster Schritt zu einem intensivierten Austausch zwischen den verschiedenen Bildungsorten sein.

Die Leitlinien stehen im Internet zum Download bereit unter:

<http://www.zukunftsministerium.bayern.de/kinderbetreuung/bep/baybl.php>



Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Weiterbildungsmaßnahme „Ergänzungskräfte zu Fachkräften“

Der Ausbau der Kinderbetreuung läuft auf Hochtouren. Die enormen Anstrengungen tragen Früchte. Die Versorgungsquote für Kinder im 2. und 3. Lebensjahr hat sich in Bayern seit 2006 von 10% auf aktuell rund 43% mehr als vervierfacht. Nach den derzeitigen Ausbauplanungen der Kommunen ist im Jahr 2013 im Durchschnitt ein Versorgungsgrad von 52,3% für Ein- und Zweijährige erreicht.

Um gleichzeitig mit dem quantitativen Ausbau die hohe fachliche Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung in Tageseinrichtungen für Kinder zu sichern und auszubauen, ist zusätzliches Fachpersonal (bis zum Inkrafttreten des Rechtsanspruchs am 1. August 2013 voraussichtlich rd. 1.000 Personen) nötig. Das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS) und das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) haben deshalb bereits seit mehreren Jahren vielfältige Maßnahmen auf den Weg gebracht, um zusätzliche Fachkräfte zu gewinnen. So wurden z. B. an Fachakademien für Sozialpädagogik 530 zusätzliche Ausbildungsplätze eingerichtet und eine Reihe von Weiterbildungsmaßnahmen für Grundschullehrkräfte und für Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen gefördert (siehe hierzu auch IFP-Infodienst 2011, S. 69-73).

Im Rahmen der neuen Initiative „Ergänzungskräfte zu Fachkräften“ sollen berufserfahrene Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger sowie geeignete Quereinsteiger gewonnen werden,

die sich über Zertifikatskurse bzw. Vorbereitungskurse auf die Externenprüfung zu pädagogischen Fachkräften weiterbilden. Als Projektträger kommen grundsätzlich die Anbieter von Erzieherfortbildungen der freien Wohlfahrtspflege, kommunale Einrichtungen und Fachakademien für Sozialpädagogik in Betracht. Geplant sind bis zu 40 Weiterbildungskurse á 25 Personen nach drei unterschiedlichen Modellen.

Modell I – Kinderpfleger/innen: Zertifikatskurs zur „Fachkraft in Kindertageseinrichtungen“

Modell I ist eine bayerische Variante. Nach erfolgreichem Abschluss der Maßnahme erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Anerkennung als „Fachkraft in Kindertageseinrichtungen“ nach § 16 Abs. 2 der Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (AVBayKiBiG). Der Zertifikatsabschluss wird in die vom Landesjugendamt geführte „Liste bereits geprüfter Berufe“ aufgenommen.

Die neunmonatige berufsbegleitende Weiterbildung in Modulen mit anschließender sechsmonatiger begleiteter Praxisphase richtet sich an staatlich geprüfte Kinderpflegerinnen und staatlich geprüfte Kinderpfleger, die mind. drei Jahre Berufspraxis und i.d.R. einen mittleren Bildungsabschluss nachweisen, mind. 25 Jahre alt und als Kinderpflegerin oder Kinderpfleger in einer Kindertageseinrichtung mit qualifizierter Praxisanleitung (Beschäftigung mind. als Halbtagskraft) angestellt sind.

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Modell II – Kinderpfleger/innen: Vorbereitung auf die Externenprüfung an einer Fachakademie für Sozialpädagogik

Modell II bereitet staatlich geprüfte Kinderpflegerinnen und staatlich geprüfte Kinderpfleger auf die Externenprüfung an einer Fachakademie für Sozialpädagogik vor mit dem Ziel der Staatlichen Anerkennung als Erzieherin bzw. Erzieher.

Der neunmonatige berufsbegleitende Vorbereitungslehrgang richtet sich an staatlich geprüfte Kinderpflegerinnen und staatlich geprüfte Kinderpfleger, die mind. drei Jahre Berufspraxis und einen mittleren Bildungsabschluss nachweisen, mind. 25 Jahre alt und als Kinderpflegerin oder Kinderpfleger in einer Kindertageseinrichtung mit qualifizierter Praxisanleitung (Beschäftigung mind. als Halbtagskraft) angestellt sind.

Der Berufsabschluss „Staatlich anerkannte Erzieherin“/„Staatlich anerkannter Erzieher“ erfolgt nach dem sechsmonatigen Berufspraktikum nach den Bestimmungen der Fachakademieordnung Sozialpädagogik (FakOSozPäd).

Modell III – Quereinsteiger/Andere Bewerber: Vorbereitung auf die Externenprüfung an einer Fachakademie für Sozialpädagogik

Modell III fasst geeignete Quereinsteiger (z. B. Dipl.-Pädagogen, Dipl.-Psychologen, Diplom-Musiklehrer), aber auch andere Bewerber, die die Aufnahmevoraussetzungen nach den Bestimmungen der Fachakademieordnung Sozialpädagogik (FakOSozPäd) erfüllen, ins Auge.

Der neunmonatige Vorbereitungslehrgang für Quereinsteiger und andere Bewerber führt zur Externenprüfung an einer Fachakademie für Sozialpädagogik mit dem Ziel der staatlichen Anerkennung als Erzieherin bzw. Erzieher. Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme ist eine Berufsausbildung mit einer Regelausbildungsdauer von mindestens zwei Jahren in einem sozialpädagogischen, pädagogischen, sozialpflegerischen, pflegerischen oder rehabilitativen Beruf. Teilnehmen können auch sog. andere Bewerber mit einer anderen abgeschlossenen Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf, die eine erfolgreiche Mitarbeit erwarten lassen.

Der Berufsabschluss „Staatlich anerkannte Erzieherin“/„Staatlich anerkannter Erzieher“ erfolgt nach einem Jahr Berufspraktikum nach den Bestimmungen der Fachakademieordnung Sozialpädagogik (FakOSozPäd).

Sobald weitere Informationen zu Projektträgern, Durchführungsorten und -zeiten vorliegen, werden diese zeitnah auf der Homepage des StMAS unter <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/index.php> bekannt gegeben.

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Novellierung des BayKiBiG

Das BayKiBiG ist ein Erfolgsmodell. Mit seiner Einführung am 1. August 2005 wurden die Weichen für die Kinderbetreuung in Bayern neu gestellt und die Rahmenbedingungen für Familien und Kinder in Bayern nachhaltig verbessert. Allein die Ausbautzahlen belegen die Wirksamkeit des BayKiBiG und der darin verankerten Bedarfsplanung: So stieg die Zahl der betreuten Kinder mit bestehender oder drohender Behinderung seit Einführung des BayKiBiG um 76%. Die Zahl der betreuten Kinder mit Migrationshintergrund erhöhte sich alleine in den letzten drei Jahren um 22,7%. Die Zahl der betreuten Kinder unter drei Jahren hat sich sogar vervierfacht.

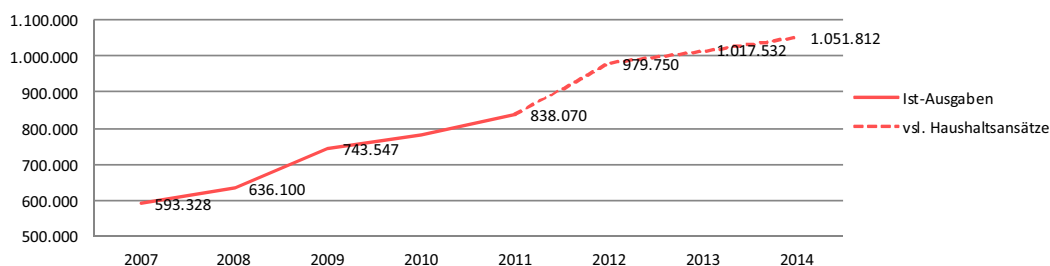
Dafür war zum einen entscheidend, dass der Freistaat die Kommunen seit 2005 unabhängig von der Betreuungsform auf gesetzlicher Basis bei den laufenden Kosten unterstützt. Zum anderen wurden die Gemeinden zur örtlichen Bedarfsplanung verpflichtet. Es kommt dabei nicht auf das Erreichen eines vorgegebenen Versorgungsziels an, sondern auf die Prognose des örtlichen Bedarfs und die Schaffung eines darauf ausgerichteten Angebots, das kontinuierlich der Prüfung und ggf. Nachbesserung bedarf. Dabei haben die Gemeinden auch zu erheben, welche Betreuungsangebote die Eltern in welchem Umfang in Anspruch nehmen wollen – dadurch stehen die Wünsche der Familien im Mittelpunkt.

Um die Gemeinden dabei zu unterstützen, gewährt ihnen der Freistaat finanzielle Planungssicherheit. So ist die gesetzliche, kindbezogene Betriebskostenförderung vom Freistaat für alle Betreuungsangebote einschließlich der Kindertagespflege ungedeckt. Dadurch konnte der Freistaat seine Ausgaben für die Kinderbetreuung in den letzten Jahren massiv steigern.

Darüber hinaus leistet der Freistaat Finanzhilfen zu den Investitionskosten im Rahmen des Kommunalen Finanzausgleichs und des Sonderinvestitionsprogramms für den Ausbau der Betreuung von Kindern unter drei Jahren.

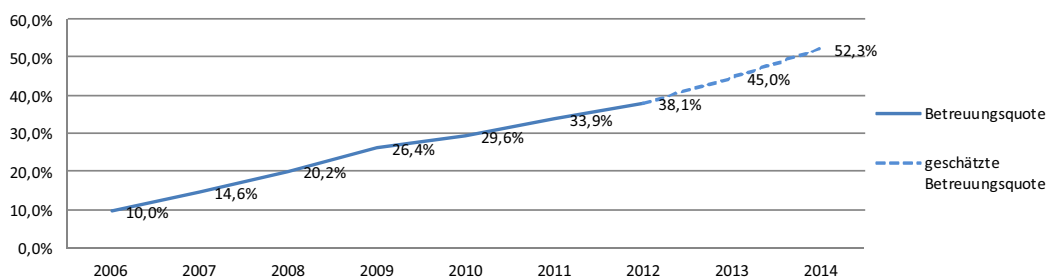
Ausgaben des Freistaats für Kinderbetreuung

Ifd. Betriebskostenförderung BayKiBiG
(in Tsd. €)



Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Ausbaustand U3
(zweites und drittes Lebensjahr)



Der Bund hat im Rahmen des Kinderförderungsgesetzes zum 1. August 2013 einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr eingeführt. Die Kommunen haben sich dieser Herausforderung gestellt und mit der bundesweit höchsten Dynamik Betreuungsplätze ausgebaut, so dass Bayern bei der Erfüllung des Rechtsanspruchs auf der Zielgeraden ist. Bei diesem Kraftakt unterstützt der Freistaat die Kommunen über die Betriebskostenförderung und Investitionskostenförderung nach dem BayKiBiG hinaus durch ein ungedeckeltes Sonderinvestitionsprogramm. Die darin eingestellten Bundesmittel für den Ausbau von Krippenplätzen in Höhe von 340 Mio. Euro sind in Bayern bereits verplant bzw. ausbezahlt. Der Freistaat führt die Förderung nun allein mit Landesmitteln fort, derzeit mit rund 600 Mio. Euro, und liegt dabei bundesweit an der Spitze. Dazu kommen weitere Mittel aus dem Fiskalpakt in Höhe von 90,9 Mio. Euro, die voll an die Kommunen weitergeleitet werden und für Baumaßnahmen bis Ende 2014 zur Verfügung stehen.

Die Unterstützung durch den Freistaat zeigt Wirkung, was die Entwicklung der Betreuungsquote der Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr eindrucksvoll belegt.

Mit dem Gesetzentwurf zur Änderung des BayKiBiG knüpft die bayerische Staatsregierung an diese positive Entwicklung an und reagiert auf neue Herausforderungen, die sich für die Kinderbetreuung in Bayern stellen.

Entlastung der Familien und qualitative Impulse

Die Novelle des BayKiBiG entlastet die Familien seit dem 1. September 2012 durch einen Zuschuss zu den Elternbeiträgen im dritten Kindergartenjahr. Der Beitragszuschuss wird in Höhe von zunächst 50 Euro monatlich ab dem Kindergartenjahr 2012/2013 zusätzlich zur kindbezogenen Förderung an die Kommune ausgezahlt, die diesen an die Einrichtung weiterleitet. Für das Kindergartenjahr 2013/2014 ist als zweite Stufe eine Erhöhung des Zuschusses auf 100 Euro geplant. Damit wird das letzte Kindergartenjahr für die meisten Eltern beitragsfrei.

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Für mehr Personal und kleinere Gruppen senkt der Freistaat den Anstellungsschlüssels von derzeit 1:11,5 auf 1:11,0. Um den Einrichtungen im Hinblick auf die Umstellung entgegen zu kommen, wurde eine Übergangsregelung von zunächst drei Jahren geschaffen.

Optimierung des Verfahrens

Als wesentliche Maßnahme zur weiteren Optimierung des Verfahrens sieht die Novelle die Abschaffung der Gastkinderregelung in Art. 23 BayKiBiG vor. Art. 18 Abs. 1 und Art. 22 BayKiBiG werden zu einem allgemeinen Förderanspruch erweitert, womit die Unterscheidung von bedarfsnotwendigen und nicht bedarfsnotwendigen Plätzen für die Frage der kindbezogenen Förderung hinfällig wird. Künftig ist deshalb gesetzlich klargestellt, dass die kindbezogene Förderung nach dem BayKiBiG stets durch die Aufenthaltsgemeinde zu leisten ist. Auf diese Weise wird das Wunsch- und Wahlrecht der Eltern umfassend gestärkt.

Der Gesetzentwurf der Staatsregierung sieht ferner vor, dass die Träger künftig vierteljährlich aktuelle Daten zur Kinderbetreuung auf einer Online-Plattform einstellen müssen. Dies wird die örtliche Bedarfsplanung der Gemeinden erheblich vereinfachen. Zudem werden damit Probleme in den Einrichtungen oder Veränderungen im Nachfrageverhalten der Eltern frühzeitig sichtbar. Die Gemeinden können zeitnah darauf reagieren.

Steigerung der Attraktivität der Tagespflege

Ziel der Reform des BayKiBiG ist auch die Steigerung der Attraktivität der Tagespflege und der Großtagespflege als echte Alternative zur Kinderkrippe. Denn die Tagespflege kann ent-

scheidend dazu beitragen, dass der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz kommenden Jahr eingehalten werden kann. Wenn Einrichtungen mit langen Öffnungszeiten fehlen, wenn Krippen mangels Grundstücken nicht gebaut werden können oder auf dem Arbeitsmarkt keine Fachkräfte verfügbar sind, ist die Tagespflege möglicherweise der Rettungsanker, um den Eltern rechtzeitig eine Betreuungsmöglichkeit bieten zu können.

Damit der Ausbau der Tagespflege forciert wird und an Akzeptanz bei den Eltern gewinnt, wollen wir zum einen die Elternbeiträge begrenzen. Soweit Landkreise und kreisfreie Städte durch die Deckelung Einnahmen verlieren, darf man nicht vergessen, dass der Freistaat die Bundesgelder für Kinder unter drei Jahren auch für die Tagespflegefälle ungekürzt an die Kommunen weiterleitet und diese Unterstützung durch den Fiskalpakt noch einmal angehoben wird. Zudem ist die Tagespflege für die Kommunen unter dem Strich auch weiterhin die günstigere Alternative im Vergleich zu Kinderkrippen.

Verbesserung der Bedingungen der Schulkindbetreuung

Die Novelle soll auch dem hohen Bedarf nach Betreuungsangeboten im Schulkindbereich, der zunehmenden Angebotsvielfalt und dem Wunsch der Eltern nach passgenauen Kombinationsangeboten Rechnung tragen. So wird die Pflicht zur Abstimmung der Planungen von Schule und Jugendhilfe gesetzlich verankert. Für Schulkin- der verbessern wir zudem die Ganztagsangebote insbesondere in Rand- und Ferienzeiten, indem kombinierte Angebote von Kindertageseinrichtungen bzw. Tagespflege und der Schule erleichtert werden.

Nachrichten aus dem Bayerischen Familienministerium

Stärkung des ländlichen Raums – Verbesserung der Landkindergartenregelung

Um überall in Bayern qualitativ hochwertige und wohnortnahe Kindertageseinrichtungen sicherzustellen, wird schließlich die Landkindergartenregelung verbessert: Die Zahl der Kinder wird künftig fiktiv auf 25 Kinder hochgerechnet (bisher 22 Kinder). Außerdem wird durch eine Modifizierung des Berechnungsverfahrens die Förderung erhöht.

Fazit und Ausblick

Mit den geplanten Änderungen im BayKiBiG wird der Freistaat zusätzliche Mittel in Höhe von bis zu 185 Mio. Euro pro Jahr in die Kinderbetreuung investieren. Die Haushaltsan-

sätze haben sich seit Einführung des BayKiBiG beinahe verdoppelt. Der staatliche Anteil an den Grundkosten liegt heute in Bayern bei 44,3 % (2005: 39,7 %). Durch das BayKiBiG gewährleistet der Freistaat eine verlässliche Förderung.

Am 16. Oktober 2012 führte der Landtag eine Verbändeanhörung zum Gesetzentwurf der Staatsregierung durch. Frühestens in Kraft treten wird das Gesetz am 1. Januar 2013, wobei eine teilweise Rückwirkung zum 1. September 2012 vorgesehen ist. Die Beitragsentlastung der Eltern sowie die Verbesserung des Mindestanstellungsschlüssels auf 1:11,0 sind bereits seit dem 1. September 2012 in Kraft.



Autorinnen und Autoren

Autorinnen und Autoren des IFP-Infodienstes

Dr. Kathrin Beckh

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Bindung und Bildung in der frühen Kindheit, Trennung/ Scheidung, Kinder in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften

Marion Brandl, M.A.

Pädagogin; Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsbedingungen frühpädagogischer Fachkräfte sowie Qualitäts- und Personalmanagement bei Kita-Trägern

Wilfried Griebel

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

Julia Held, M.A.

Linguistin; Arbeitsschwerpunkte: Kindliche Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Kommunikation

Christa Kieferle, M.A.

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

Martin Krause

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

Dr. Daniela Mayer

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit, Wissenschaftliches Denken im Vor- und Grundschulalter

Kerstin Müller

Dipl.-Pädagogin; Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Qualität, Kinder unter drei, Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen

Dr. Bernhard Nagel

Dipl.-Psychologe, Abteilungsleitung; Arbeitsschwerpunkte: Strukturfragen der Kindertagesbetreuung, Personalentwicklung, Qualitative Aspekte der Kinderbetreuung

Eva Reichert-Garschhammer

Juristin, Abteilungsleitung; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung und Implementierung von Bildungsplänen (Bayern, Hessen) und Bildungsleitlinien (Bayern)

Dr. Inge Schreyer

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

Dr. Monika Wertfein

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

Petra Schneider-Andrich

Dipl.-Soziologin; Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie der frühen Kindheit, Kinder unter drei, Gruppenprozesse, Gender, Pädagogische Qualitätsentwicklung

Dr. Andreas Wildgruber

Master of Social Work, Dipl.-Sozialpädagoge (FH); Arbeitsschwerpunkte: Transitionen, Professionalisierung, Didaktik, Beobachtung und Dokumentation

www.ifp.bayern.de



Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern
17. Jg., 2012, 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: stefanolunardi, Andrey Stratilatov, Grisca Georgiew, Christian Schwier,
alle © www.fotolia.de
Druck: EOS Klosterdruckerei, St. Ottilien
Stand: November 2012