



# Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern

IFP-Infodienst  
22. Jahrgang, 2017

# Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern



## Die Themen des IFP-Infodienstes:

Feinfühligkeit von Erzieherinnen

Interaktionen mit Schulkindern

Nachlese 6. IFP-Fachkongress

### Liebe Leserinnen und Leser,

auch in diesem Heft beginnen wir mit dem Thema Digitalisierung. Im Auftrag des Bayerischen Sozialministeriums startet das IFP im Kindergartenjahr 2018/2019 einen Modellversuch, um gemeinsam mit ausgewählten Kitas tragfähige Konzepte und praxisnahe Materialien für digital gestützte Bildungs- und Arbeitsprozesse in Kitas ergebnisoffen und wissenschaftlich begleitet (weiter) zu entwickeln und zu erproben. Nähere Informationen erhalten Sie dazu in unserem aktuellen Stichwort.

In Kooperation mit dem BKK Landesverband Bayern führt das IFP eine kostenlose Aktion zur Förderung der Feinfühligkeit von Eltern und ErzieherInnen in der Interaktion mit Kindern im Kindergartenalter durch. In einem Fachbeitrag ab Seite 12 wird das Bindungskonzept ausführlich beschrieben, außerdem ist unserem Heft ein Flyer beigelegt, in dem Sie alle Informationen zur Anmeldung erhalten.

Sie finden auch einen Flyer zum Online-Familienhandbuch im Heft. Wir freuen uns, wenn Sie diesen in Ihrer Einrichtung auslegen – gerne können Sie weitere Exemplare und auch Poster zum Aufhängen kostenfrei unter [mail@familienhandbuch.de](mailto:mail@familienhandbuch.de) anfordern.

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

---

#### Das aktuelle Stichwort

Medienkompetenz in der  
Frühpädagogik stärken

5

#### Fachbeiträge

Beziehungen mit Kindern im Alter von drei  
bis sechs Jahren feinfühlig gestalten

12

Interaktionen mit Schulkindern in der  
Hausaufgabenzeit

20

#### Aus der Arbeit des IFP

Nachlese Fachkongress 2017:  
Pädagogische Qualität für Kinder mit  
besonderem Unterstützungsbedarf

24

Aktueller Stand zum PQB-Modellversuch

30

Videogestützte Interaktionsberatung im Rah-  
men des PQB-Prozesses – erste Erfahrungen

32

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

36

IVO – Ergebnisse der Kita-Befragung zur  
Umsetzung von Inklusion als gemeinsame  
Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und  
Frühförderung in Bayern

44

Ergebnisse der Studie zur Aufnahme  
von Flüchtlingskindern in  
Kindertageseinrichtungen

47

#### Nachrichten aus dem IFP

Vom Ko-Kita-Netzwerk zum  
Praxisbeirat am IFP

50

5. Aktionstag Musik in Bayern –  
Musik ist mein Zuhause

51

„ÖkoKids – KindertageseinRICHTUNG NACH-  
HALTIGKEIT“ – eine Auszeichnung für bayeri-  
sche Kindertageseinrichtungen

51

#### Publikationen aus dem IFP

Interaktionen in Kindertageseinrichtungen

52

Erfolgreiche Konzeptionsentwicklung  
leicht gemacht

54

Bayerische Leitlinien Kitaverpflegung  
„Kita-Tischlein, deck Dich!“

55

#### Nachrichten aus dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration

Ausbau multiprofessioneller Teams in Bayern –  
Start der neuen Weiterbildung „Fachkraft  
mit besonderer Qualifikation in Kindertages-  
einrichtungen“

56

„Kinderrechte“ – Ein Kreativwettbewerb für  
Kindertageseinrichtungen

57

#### Autorinnen und Autoren

58

## Das aktuelle Stichwort: Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken

*Eva Reichert-Garschhammer*

Zum Thema „Kita 4.0 – Digitalisierung als Chance und Herausforderung“ hatte das Staatsinstitut für Frühpädagogik 2016 im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (StMAS) ein Grobkonzept entwickelt und dessen Kurzfassung im letztjährigen IFP-Infodienst veröffentlicht. Auf dieser Grundlage schnürte das StMAS 2017 ein Maßnahmenpaket zur Stärkung der Medienkompetenz in der Frühpädagogik, das derzeit noch unter Haushaltsvorbehalt steht und hier in seinen Grundzügen vorgestellt wird.

Digitale Bildung von Anfang an und lebenslang sowie digitale Transformation aller Stufen und Handlungsfelder im Bildungssystem von der Kita bis zur Weiter- und Erwachsenenbildung sind die Anforderungen, die den digitalen Wandel in der Bildung kennzeichnen. Sie werden konkretisiert in den hierzu vorgelegten politischen Strategien (KMK 2016, BMBF 2016, StMBW 2016) und im IFP-Grobkonzept. Analysen verdeutlichen, dass mit der digitalen Transformation über alle Bildungsstufen und -orte hinweg ein erheblicher Entwicklungs-, Forschungs-, Unterstützungs- und Qualifizierungsbedarf einhergeht, gerade auch im frühpädagogischen Bereich (DBT-Drs. 17/12029). Neue Chancen nutzen, mit neuen Möglichkeiten verantwortungsvoll umgehen und Sicherheit vor

neuen Risiken gewährleisten, ist das Leitziel der Zukunftsstrategie BAYERN DIGITAL (StMWi 2015). Das Herausstellen der weitreichenden Chancen der Digitalisierung für das Bildungssystem Kita, die die Risiken bereits bedenken, öffnet den Blick für sinnvolle Einsatzmöglichkeiten mit Mehrwert für alle Beteiligten, dies haben viele Vorträge 2017 deutlich gezeigt. Das vom StMAS beschlossene Maßnahmenpaket greift all diese Erkenntnisse auf. Es umfasst zwei große, ineinander greifende Vorhaben, den Modellversuch „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“ sowie das Zentrum für Medienkompetenz in der Frühpädagogik (ZMF), und wird flankiert durch weitere Projekte am IFP, welche die Digitalisierung im Bildungssystem Kita vorantreiben.

---

### Modellversuch „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“

Frühe digitale Bildung ist für Kitas seit Einführung der Bildungspläne Auftrag und Spannungsfeld, da sie bis heute kontrovers diskutiert wird und sehr viel Unsicherheit darüber besteht, wie sie sich im pädagogischen Alltag gut umsetzen lässt. Die Tatsache, dass die digitale Medienbiografie heute früh beginnt und junge Kinder dabei aufmerksame Begleitung und kompetente Unterstützung brauchen, erhöht den Handlungsdruck in der Frühpädagogik, die Digitalisierung und deren rasante Entwicklung in den Blick zu nehmen, wissenschaftlich zu analysieren, in passgenaue pädagogisch-didaktische Konzepte zu überführen und an die

Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft fortlaufend anzupassen (DBT-Drs. 17/12029). Vor diesem Hintergrund hat das StMAS einen groß angelegten Modellversuch auf den Weg gebracht und mit dessen Durchführung und wissenschaftlicher Begleitung das IFP betraut. Der Modellversuch wird begleitet durch bestehende Gremien (wissenschaftlicher, Träger- und Praxisbeirat am IFP) und eine am IFP neu eingerichtete Arbeitsgruppe, deren Mitglieder mit ihrer einschlägigen Expertise auch als Partner unterstützend zur Seite stehen.

## Das aktuelle Stichwort

---

Die AG Modellversuch setzt sich zusammen aus den bayerischen Stakeholdern:

- *der Medienpädagogik* (BLM – Bayerische Landeszentrale für neue Medien, JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, AJ – Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern, SIN-Studio im Netz, Medienreferat am DJI – Deutsches Jugendinstitut)
- *des Kitabereichs* (Kitaleitungen und Kitaträger, die bei diesem Thema bereits unterwegs sind),
- *des Schulbereichs* (StMBW – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultur, Wissenschaft und Kunst, ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, „Modellversuch Digitale Schule 2020“ der Stiftung Bildungspakt Bayern) und
- *der Wirtschaft* (vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft).

Zusammen mit diesen Gremien werden derzeit die Konzeption des Modellversuchs und einzelne Teilkonzepte anhand der vom StMAS gemachten

Vorgaben erarbeitet. Zugleich wird am IFP der interdisziplinäre Forschungsstand rund um das Thema frühe digitale Bildung aufbereitet und während der Modellphase laufend aktualisiert, da er sich in den nächsten Jahren sehr schnell erweitern und evtl. auch verändern wird. Eine Verständigung liegt bereits zu folgenden konzeptionellen Eckpunkten des Modellversuchs vor:

### **Laufzeit und bayernweite Ausschreibung für alle Kindertageseinrichtungen**

Der Modellversuch wird im Zeitraum 2018 bis 2020 durchgeführt, bis zu 100 ausgewählte Einrichtungen (Modellkitas) aus ganz Bayern können sich daran beteiligen. Seine offizielle Ausschreibung ist im April 2018 geplant. Bewerben können sich alle Kindertageseinrichtungen im Sinne von Art. 2 BayKiBiG, d.h. nicht nur Kindergärten, sondern auch Kinderkrippen, Horte, Häuser für Kinder und integrative Kindertageseinrichtungen, die digitale Medien im Bildungs- und Arbeitsprozess schon einsetzen oder zumindest ein ernsthaftes



Interesse daran mitbringen. Kitas, die sich bereits am vom Bildungswerk der bayerischen Wirtschaft (bbw) ausgeschriebenen Projekt „Es funktioniert?! 2017-2018“ beteiligen und den Fokus auf den Einsatz digitaler Medien gelegt haben, sind eingeladen, sich ebenfalls für eine Teilnahme am Modellversuch zu bewerben. Nähere Informationen hierzu finden sich im StMAS-Newsletter Nr. 246 (unter [www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/service/newsletter.php](http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/service/newsletter.php)).

### Ziele des Modellversuchs

Der Modellversuch ist als Entwicklungs- und Forschungsvorhaben angelegt. Ziel ist, forschungsbasiert und gemeinsam mit den Modellkitas tragfähige Konzepte und praxisnahe Materialien für digital gestützte Bildungs- und Arbeitsprozesse in Kitas ergebnisoffen und wissenschaftlich begleitet (weiter) zu entwickeln, zu erproben und diese anschließend in nachhaltiger Weise in die Fläche zu bringen und im BayBEP künftig zu verankern. Für die Aus-, Fort- und Weiterbildung zu konkretisieren sind dabei die Kompetenzen, die das pädagogische Personal in Kitas zur Erfüllung des Bildungsauftrags in der digitalen Welt braucht.

In den Modellkitas wird das gesamte Team von speziell qualifizierten Mediencoaches vor Ort angesprochen, einbezogen und begleitet, um den sinnvollen Einbezug digitaler Medien in den Kitaalltag – unter Berücksichtigung der bereits vorhandenen Angebote (z.B. Medienführerschein Bayern, medienpädagogisches Referenten-Netzwerk Bayern) – verantwortungsvoll und nachhaltig zu gestalten und folgende Ziele auf Einrichtungsebene zu erreichen:

1) Alle pädagogischen Fachkräfte in den teilnehmenden Einrichtungen in ihrer medienpädagogischen Kompetenz zu stärken, beratend zu begleiten und dabei zu unterstützen, digitale Medien im Bildungsprozess mit Mehrwert für das Lernen der Kinder sowie für mittelbare pädagogische Tätigkeiten wie Kooperation, Beobachtung und Dokumentation auf der Basis einer aufgeschlossenen Haltung zu

digitalen Medien in der Kita sinnvoll, reflektiert und effektiv einzusetzen.

- 2) Die Kinder in ihrer Kompetenzentwicklung zu stärken, digitale Medien selbstbestimmt, kritisch, kreativ, sicher, verantwortungsvoll und reflektiert zu nutzen und in ihrem Lernen über und mit digitalen Medien zu unterstützen, indem die kreative Mediennutzung und die Stärkung der Kinder in ihrer Produzentenrolle im Vordergrund stehen und dabei auch die Chancen und Risiken der Mediennutzung mit den Kindern reflektiert werden.
- 3) Die Eltern als wichtigster Bildungspartner von Anfang an einzubeziehen, um sie insbesondere für die Bedeutung früher digitaler Bildung als gemeinsame Aufgabe zu sensibilisieren und durch Begleitangebote in ihrer medien-erzieherischen Kompetenz zu stärken (z.B. Elternabende, Eltern-Kind-Nachmittage, Elternmaterialien, Vermittlung externer Angebote wie ELTERN TALK, medienpädagogisches Referenten-Netzwerk Bayern).

Einbezogen sind auch die Träger der Modelleinrichtungen, um sie in ihrer Gesamtverantwortung für die Umsetzung der frühen digitalen Bildung und für den digitalen Transformationsprozess in ihren Einrichtungen zu stärken.

Diese Ziele lassen sich nur dann erreichen, wenn es im Modellversuch gelingt, den Bedenken und Ängsten gegenüber früher digitaler Bildung Raum zu geben, die im Kreis der Eltern, pädagogischer Fachkräfte und Trägervertretung bestehen, und zur Mitarbeit zu motivieren.

### Ausstattung, Unterstützung und Vernetzung der Modelleinrichtungen

Unter Berücksichtigung der Konzeptionen und Evaluationsbefunde einschlägiger Projekte auch in anderen Ländern (z.B. NRW, Rheinland-Pfalz, Bremen) erhalten die Modellkitas

- eine technische Grundausstattung in Form eines Medienpakets unter der Bedingung, dass vom Träger ein (mobiler) WLAN-Anschluss in der Einrichtung bereitgestellt wird,

## Das aktuelle Stichwort

---

- eine Inhouse-Qualifizierung und -Begleitung durch gezielt dafür geschulte Mediencoaches, die die in der Einrichtung bereits vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen mit zusätzlichen technischen, fachlichen und rechtlichen Erkenntnissen verbinden, und
- weitere Materialien (z.B. Empfehlungsliste für Kinder-Apps und -Websites, Materialien des Medienführerscheins Bayern für den Elementarbereich, FAQ-Papier zu häufigen Elternfragen, Elternmaterialien der Stiftung Medienpädagogik Bayern).

Jede Modellkita ist zugleich festes Mitglied des Landesnetzwerks, das während der Modellphase mit allen Modellkitas und Mediencoaches aufgebaut wird, um die Qualität des digitalen Medieneinsatzes in den Modellkitas zu sichern und weiterzuentwickeln sowie im gemeinsamen Kontakt voneinander zu lernen und Synergien zu schaffen.

### **Fokussierung und wissenschaftlich begleitete Erprobung bestimmter Handlungsfelder**

Handlungsfelder, in denen sich nach aktuellem Diskussionsstand (vgl. IFP-Grobkonzept) die Nutzung digitaler Medien in Kitas als sinnvoll und chancenreich erweist, sind:

#### *1) Bildungsbegleitende Interaktion mit den Kindern*

Digitale Medien als ergänzendes Werkzeug im Bildungsprozess alltagsintegriert und zeitlich dosiert einzusetzen ist für junge Kinder voller Chancen. Im aktuellen Fokus steht die Arbeit mit Tablets, Apps & Co. Bei sinnvoller, aktiver, kreativer, kooperativer und begleiteter Nutzung in der Kita erweitern sie die pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten und damit die Lern- und Erfahrungsräume der Kinder. Sie schaffen neue interaktive Spiel- und Lernformen und viele Sprachanlässe über die Medienwelt, ergänzen die Möglichkeiten der Interaktion, erleichtern es, mit Kindern eigene Medienprodukte zu erstellen und stärken die Kinder in ihrem positiven Umgang mit Medien (Aufenanger 2016, Roboom 2016). Sie erleichtern zugleich die Herausforderung, Inklusion zu be-

wältigen, da sie z.B. für Kinder mit Behinderungen und für Flüchtlingskinder ganz neue Kommunikationsmöglichkeiten und Bildungszugänge schaffen (BMBF 2016, KMK 2016, BayStMBW 2016). Je früher diese aktive Auseinandersetzung mit digitalen Medien geschieht, desto größer sind die Chancen, dass Kinder lernen, mit Medien kompetent, verantwortungsvoll und reflektiert umzugehen, und damit besser vor Risiken und Suchtgefahren geschützt sind (Baden-Württemberg Stiftung 2012; Saferinternet.at 2013). Um für junge Kinder den Einstieg ins Internet risikofrei zu gestalten, wurden mit Bundesförderung kindgerechte, sichere Surfräume (Kinderseiten, Kindersuchmaschinen) geschaffen. Zugleich sind Internetportale (z.B. Gutes Aufwachsen mit Medien, Schau hin, Klicksafe, Internet abc, ran an Maus und Tablet, Medienkindergarten Wien) entstanden, die Eltern und pädagogisch Tätige bei ihrer anspruchsvollen Begleitaufgabe durch ein breites Serviceangebot unterstützen (z.B. Information mit praktischen Tipps, Datenbank für Kindermedien, Materialien, Medienquiz, Mediencoach, Webinare). Informatik mit und ohne Computer entdecken ist nun der nächste Schritt auf dem Weg zur frühen Bildung in der digitalen Welt (Medienkindergarten Wien 2016; Stiftung HdKf 2017).

#### *2) Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder*

Digitale, tabletbasierte Verfahren erleichtern die Wahrnehmung dieser grundlegenden Kita-Aufgabe. Sie sind im Kitalltag schneller zur Hand und senken dadurch die Nutzungshürden. Sie verbinden bewährte Dokumentationsformen wie Bögen ausfüllen, Texte schreiben, Fotos, Video- und Audiodateien ins Portfolio integrieren und sind zeitsparend im weiteren Umgang mit Fotos und ausgefüllten Bögen. Sie eröffnen neue Wege, Kinder und Eltern aktiv einzubeziehen und lassen sich mit digitalen Kitaverwaltungsprogrammen verknüpfen (Knauf 2014, Lill 2016, Bostelmann/Möllers 2016). Erste Anbieter von digitalisierten Beobachtungsbögen und E-Portfolio sind am Markt.

### 3) Kooperation und Vernetzung mit Eltern, Schule und anderen Bildungspartnern

Es ist eine gemeinsame, herausfordernde Verantwortung von Familie und Kita, Kinder durch die digitale Welt gut zu begleiten. Sie ist Chance, die Bildungspartnerschaft zu intensivieren, die Eltern als Mitgestalter der „Kita digital“ zu gewinnen, den Bildungsort Familie zu stärken und neue digitale Austauschformen zu nutzen, um z. B. bestimmte Elterngruppen besser zu erreichen. Für die Tableteinführung in Kitas ist ein frühzeitiger Einbezug der Eltern mit familienunterstützendem Begleitangebot unabdingbar, um deren hohem Informationsbedarf zu entsprechen (Grobbin/Feil 2014; Fachhochschule Nordschweiz 2015; JFF: Wagner u.a. 2016). Weitere wichtige Partner sind Medienzentren, medienpädagogische Referentennetzwerke und Bibliotheken mit ihrem digitalen Unterstützungsangebot sowie Schulen, die von der digitalen Transformation ebenso betroffen sind.

Wesentliches Element des Modellversuchs ist die Kooperationsvereinbarung zwischen Mediencoach und Modellkita, die Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit garantieren soll. Darin erklärt sich jede Modellkita bereit, sich mit allen drei Handlungsfeldern des Modellversuchs auseinanderzusetzen, diese in der Modellphase aktiv zu erproben und dabei mit ihrem Mediencoach zu kooperieren. Auf diese Weise werden – unterstützt durch die wissenschaftliche Begleitung – vertiefende Erkenntnisse über Möglichkeiten digitaler Medien als Werkzeug im Bildungs- und Arbeitsprozess und als Bildungsgegenstand gewonnen, Erfahrungen bei der praktischen Umsetzung theoretischer Konzepte gesammelt und die Kompetenzen identifiziert, die die pädagogischen Fachkräfte hierbei benötigen. Zentrale Bedeutung kommt auch der Dokumentation und Verfilmung guter Praxisbeispiele in und mit den Modellkitas zu.

---

## Zentrum für Medienkompetenz in der Frühpädagogik (ZMF)

Die Errichtung dieser neuen Behörde im Geschäftsbereich des StMAS mit Sitz in Amberg wurde vom Ministerrat am 4. April 2017 beschlossen. Für das ZMF sind zehn neue Stellen – derzeit noch unter Haushaltsvorbehalt – geplant, die ab 2018 besetzt werden sollen. Das Konzept, das für das ZMF derzeit zusammen mit einer Arbeitsgruppe, in der IFP, BLM, JFF, AJ, BLJA (Bayerisches Landesjugendamt) und BJR (Bayerischer Jugendring) vertreten sind, erarbeitet und mit der am Bayerischen Wirtschaftsministerium angesiedelten interministeriellen Lenkungsgruppe Medienkompetenz abgestimmt wird, sieht folgende Eckpunkte vor:

Das ZMF hat den Auftrag, die Frühpädagogik und sukzessive auch die anderen Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe im Bereich der Medienkompetenz zu unterstützen. Die Unterstützungsaufgaben betreffen:

- die Qualifizierung von Multiplikator/innen und Fachkräften durch E- und Blended-Learning-Angebote, die es zu entwickeln und fortlaufend zu aktualisieren gilt (so insbesondere zum Thema „Einsatz digitaler Medien in des Kita“), und
  - die Schaffung und Pflege von Online-Plattformen mit breitem Angebotsspektrum (Infothek mit Service, Mediathek, Lernplattform mit Kita-Cloud, digitales Beobachtungs- und Dokumentationssystem), die sich an Multiplikator/innen, Fachkräfte und Eltern richten.
- Ausschlaggebend für diesen Aufgabenzuschnitt waren folgende (im Grobkonzept Kita 4.0 zusammengetragene) Erkenntnisse und weiterführende Überlegungen:
- Aus-, Fort- und Weiterbildung sind gefordert, die digitalen und medienpädagogischen Kompetenzen der Pädagog/innen und ihrer Multiplikator/innen aufzubauen sowie ihre Lehrinhalte und Methoden laufend mit Blick auf den raschen



technologisch-konzeptionellen Wandel zu aktualisieren. Hierfür sind online-basierte Formate zu etablieren und als Chance umfassend zu nutzen. So entsteht ein zeit- und ortsunabhängiges, interaktives Angebot, auf das ein großer Teilnehmerkreis flexibel (und kostenfrei) zugreifen kann im Sinne lebenslangen Lernens, das Aus-, Fort- und Weiterbildung verbindet (KMK 2016).

- Durch die Digitalisierung wird sich unsere Art zu lernen, Wissen anzueignen und Medien zu nutzen deutlich verändern. Kostenlose, barrierefreie Zugangsmöglichkeiten zu Wissen und Information im Netz (open access, open educational resources – OER) gehören zu den größten digitalen Chancen (forsa 2014). Im Bildungsbe- reich sind daher landeszentral intelligente IT- Managementsysteme (OER-Plattformen, Netz- werke) aufzubauen, die Information und Ange- bote bündeln und vernetzen („Wegweiser“), offenen Zugang zu Bildungsmedien und Lernan- geboten schaffen und in sicheren Clouds zur In- teraktion und Kollaboration im Netz einladen (KMK 2016); erste Beispiele sind Kindermedien- land Baden-Württemberg oder *mebis* – Landes- medienzentrale Bayern.
- Da der größte Handlungsbedarf in diesen bei- den Aufgabenbereichen aktuell im Feld der Frühpädagogik gesehen wird, wurde der Name entsprechend gewählt.

Das ZMF ist auf Kooperation ausgerichtet. Es ist vorgesehen, die genannten Aufgaben mit den Ressorts, deren Projektträgern und den einschlä- gigen Stakeholdern der Früh- und Medienpäda- gogik, Kinder- und Jugendhilfe in Bayern zu er- füllen. Ein erstes Beispiel hierfür ist: Über die im Modellversuch „Medienkompetenz in der Frühpä- dagogik stärken“ identifizierten Beispiele guter Praxis werden Handreichungen und Filme erstellt und online verfügbar gemacht; dies geschieht durch deren Einbettung in die Online-Plattform und Blended-Learning-Kursreihe, die das ZMF in enger Kooperation mit dem IFP entwickeln und begleiten wird.

### Flankierende Projekte am IFP

Am IFP werden insbesondere folgende weitere „Digitalisierungsprojekte“ realisiert:

#### *Weiterentwicklung und Digitalisierung des Bayeri- schen Bildungs- und Erziehungsplans*

Zunehmende Internetnutzung und ständiger Netzzugang privat wie beruflich legen es nahe, die neue Bildungsplangeneration nicht nur mehr als Printfassung bereitzustellen, sondern auch di- gital aufzubereiten, als zentrales Bildungsmedium kostenfrei für alle Akteure online zugänglich zu machen und mit zahlreichen Informationen zu verknüpfen. Das für bayerische Schulen bereits eingeführte Online-System LehrplanPLUS ist daher die wichtigste Orientierung für die Weiter- entwicklung des BayBEP zum digitalen Bildungs- planPLUS mit Serviceteil für die Praxis, der konti- nuierlich weitergepflegt und aktualisiert wird (z. B. erläuternde Information, gute Praxisbeispiele und -filme, weiterführende Materialien); über die Ak- tualisierungen informiert ein Newslettersystem. Digitalisierung des BayBEP bedeutet auch, seine Struktur und Konzeption auf den Prüfstand zu stellen und einen nutzerfreundlichen Plan unter Einbezug der Forschungslage und neueren Ent- wicklungen zu erstellen. So gilt es z. B. das aktu- elle Thema Bildung in der digitalen Welt als Querschnittsthema zu verankern, ihm nicht mehr nur im Bildungsbereich „Informations- und Kom- munikationstechnik, Medien“ Rechnung zu tra- gen, sondern digital gestützte Weiterentwicklung- perspektiven und Praxisbeispiele für alle Bil- dungsbereiche sowie für alle weiteren Aufgaben wie Beobachtung und Dokumentation oder Ko- operation und Vernetzung mit anderen Bildungs- orten zu formulieren.

#### *Weiterentwicklung und Digitalisierung der am IFP entwickelten Beobachtungsbögen*

Die Entwicklung von Beobachtungsbögen ist seit vielen Jahren Arbeitsschwerpunkt am IFP. In drei IFP-Projekten wird er mit dem neuen Arbeits- schwerpunkt Digitalisierung verknüpft:

- 1) Weiterentwicklung des onlinebasierten Beobachtungsinstruments KOMPIK
- 2) Überarbeitung und Zusammenführung der Beobachtungsbögen SISMIK, SELDAK, LISEB und SELSA zu einem PC- oder tabletfähigen Instrument
- 3) App-Entwicklung zur Unterstützung des Transfers von Beobachtungsergebnissen in die pädagogische Planung und Praxis, die im Rahmen der BiSS-E-Projekte erfolgt.

### *Entwicklung und Erprobung digitaler Formate für Fortbildung und Qualitätsreflexion*

Die Entwicklung digitaler Fortbildungsformate nimmt in der Bund-Länder-Initiative „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“, an der das IFP mit drei Projekten beteiligt ist, breiten Raum ein. Das BiSS-Trägerkonsortium entwickelt zum Thema Sprachbildung und -diagnostik eine Tool-datenbank und eine Lernplattform mit sechs innovativ konzipierten Blended-Learning-Kursen, die sich an Kita und Schule richten. Das IFP ist bei der Pilotierung der Kurse dabei und wird mit dem StMAS und ZMF dessen Einsatz in Bayern klären

(siehe auch BiSS-Beitrag in diesem Heft, S. 36). In den beiden BiSS-E-Projekten am IFP wurde der Tablet-Fragebogen SpraBi – Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kitas (Wirts/Reber 2015) entwickelt und mit motivierender und qualifizierender Wirkung auf Fachkräfte erfolgreich eingesetzt. Mit positivem Ergebnis wurde zudem ein online-basiertes Videofeedback an Fachkräfte zu Interaktionsvideos aus der eigenen Praxis erprobt. Als digitales Fortbildungsformat versteht sich auch eine App-Entwicklung zum professionellen Umgang mit Beobachtungswissen. Tablet-Fragebogen und App werden nach Projektende online verfügbar gemacht. Der im Rahmen des Modellversuchs „Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB)“ in Kitas entwickelte Qualitätskompass, der die Reflexion von Interaktionsqualität und den Dialog darüber anregt und unterstützt, soll ebenfalls als tabletgestütztes Instrument in die Fläche gehen.

### **Anmerkung:**

Das Literaturverzeichnis wird auf Nachfrage von der Autorin übermittelt.



# Beziehungen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren feinfühlig gestalten

*Daniela Mayer, Julia Berkic & Kathrin Beckh*

**Eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind ist die wichtigste Voraussetzung, Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Hierfür ist es wichtig, die emotionalen Grundbedürfnisse von Kindern zu kennen und so gut wie möglich zu erfüllen. Ergebnissen der Bindungsforschung zu Folge ist ein feinfühliges Verhalten mit kindlichen Bedürfnissen dabei der beste Weg, eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind aufzubauen und aufrechtzuerhalten oder wieder herzustellen, wenn die Beziehung ins Ungleichgewicht geraten ist.**

Längsschnittstudien haben vielfach gezeigt, dass die positiven Auswirkungen von feinfühligem Elternverhalten, einer sicheren Bindung sowie unterstützenden Beziehungen zu ErzieherInnen und LehrerInnen bis weit ins Erwachsenenalter hinein nachweisbar sind (vgl. Grossmann, Grossman & Waters, 2005). Forschungsergebnisse zeigen außerdem, dass man feinfühliges Verhalten lernen kann. Um Feinfühligkeit zu lernen, ist es unter anderem wichtig, sich die eigenen Verhaltensmuster dem Kind gegenüber bewusst zu machen, diese zu reflektieren und, wenn nötig, zu verändern (vgl. Berlin, Zeneah & Lieberman, 2016).

Der vorliegende Beitrag stellt die Inhalte einer Broschüre für Eltern und Erzieherinnen von Kindergartenkindern zusammenfassend dar, die das IFP im Rahmen eines Präventionsprojektes in Kooperation mit dem Landesverband der Betriebskrankenkassen in Bayern (BKK) entwickelte (Beckh, Berkic & Mayer, 2016; verfügbar unter [www.ifp.bayern.de](http://www.ifp.bayern.de)). Es werden Grundaussagen der Bindungstheorie und -forschung anwendungsbezogen dargestellt, um den feinfühliges Verhalten mit den Bedürfnissen von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren praxisnah anhand von konkreten Beispielen in typischen Alltagssituationen zu beschreiben (vgl. Mayer, Berkic & Beckh, 2017).

## **Bindung und Selbstständigkeit bedingen einander – in jedem Alter**

Das Bindungsbedürfnis eines Menschen ist genauso grundlegend wie sein Bedürfnis nach Nahrung, Erkundung, Sexualität und Fortpflanzung. Jedem dieser Grundbedürfnisse sind Verhaltenssysteme zugeordnet, die bei Mangel aktiviert werden und bei Sättigung ruhen. Für die psychische Entwicklung entscheidend sind vor allem das Bindungs- und das Explorationsverhaltenssystem (siehe Abbildung 1). Bindungsverhalten zielt darauf ab, die Nähe einer bevorzugten Person zu suchen, um dort Sicherheit zu finden. Wichtig ist dabei zu verstehen: Bindung und Selbstständigkeit bilden keine Gegensätze, sondern gehören zusammen. Das heißt, eine sichere Bindung fördert in jedem Alter auch die Unabhängigkeit eines Kindes. Denn erst, wenn ein Kind sich sicher fühlt, kann es einen Schritt weiter gehen und angstfrei und neugierig seine Umwelt erkunden. Im Kindergartenalter zeigen sich deutliche Entwicklungsfortschritte (z. B. im Bereich von Sprache, Aufmerksamkeitsleistung, Merkfähigkeit und Fähigkeit zur Perspektivenübernahme) hin zu mehr Unabhängigkeit und Selbstständigkeit im Denken und Handeln. Vertrauensvolle Beziehungen bilden auch in diesem Alter den schützenden Rahmen, in dem diese neuen Fähigkeiten (z. B. Emotionsregulation) gelernt und eingeübt werden und fördern damit die Selbstständigkeit des Kindes.

Dabei ist Feinfühligkeit im Umgang mit den kindlichen Bedürfnissen die wichtigste Voraussetzung, um eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind aufzubauen und aufrechtzuerhalten.

### Warum ist Bindung auch im Kindergartenalter noch wichtig?

Im Gegensatz zu den ersten Lebensjahren wird Bindungsverhalten im Kindergartenalter zwar nicht mehr so häufig gezeigt – das Bedürfnis nach Unterstützung und Sicherheit bleibt jedoch genauso wichtig. Kindergartenkinder sind zu vielfältigeren Äußerungen ihrer Bindungsbedürfnisse in der Lage und können auch sprachlich ihre Bedürfnisse immer besser äußern. Oft wird in diesem Alter jedoch auch noch Körperkontakt eingefordert. Manchmal drückt sich ein aktiviertes Bindungssystem aber auch durch anderes Verhalten aus, wie z. B. altersuntypisches, „babyhaftes“ Verhalten, aggressives Verhalten oder Rückzug. Auch hinter „unangepasstem“ Verhalten und

„schlechtem“ Benehmen verbirgt sich sehr häufig der Wunsch nach Sicherheit und emotionaler Verbundenheit (vgl. Marvin, Britner & Russell, 2016).

### Feinfühligkeit bedeutet, Grundbedürfnisse zu erkennen

Feinfühligkeit bedeutet also auch im Kindergartenalter, die kindlichen Signale wahrzunehmen, sie richtig zu interpretieren und prompt und angemessen darauf zu reagieren. Dies setzt voraus, das Kind als eigenständige Person mit eigenen Gefühlen, Wünschen, Bedürfnisse und Absichten zu sehen und wertzuschätzen, sowie die Bereitschaft, sich in das Kind hineinzusetzen, sich auf das kindliche Erleben einzulassen und die Welt aus der Perspektive des Kindes zu sehen. Die Bindungstheorie betrachtet kindliches Verhalten dabei immer aus der Beziehungsperspektive. Das kindliche Verhalten wird als eine Form der Kommunikation verstanden, dem der Wunsch nach einem Gefühl der emotionalen Verbundenheit zu Grunde liegt. So wird es möglich, das Verhalten und die Gefühle des Kindes besser zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Versucht man, sich in das Kind hineinzusetzen, um „die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen“, dann wird das kindliche Verhalten oft viel verständlicher und auch für die Betreuungspersonen annehmbarer. Kinder, die sich in ihrem emotionalen Erleben wahrgenommen und verstanden fühlen, lernen mit ihren eigenen Gefühlen umzugehen und verhalten sich in der Folge deutlich kooperativer als Kinder, deren Gefühle falsch verstanden oder sogar ignoriert werden.

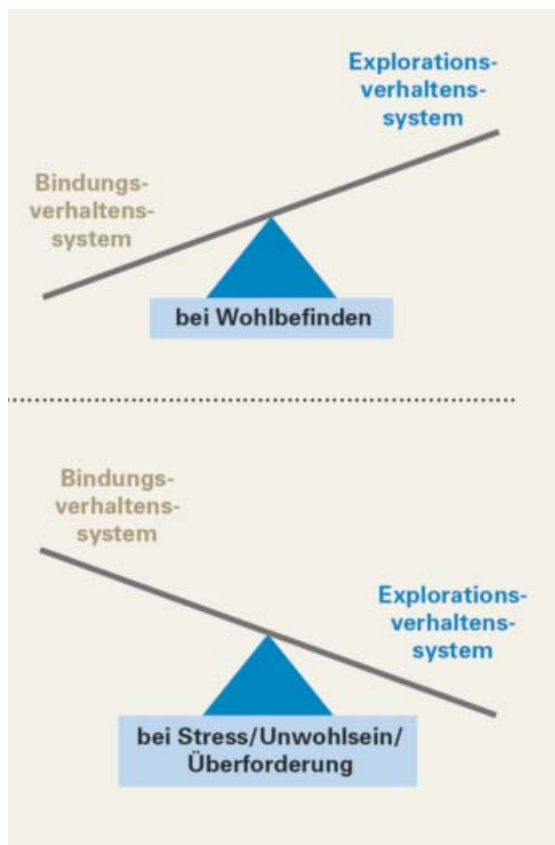


Abbildung 1: Das Konzept der Bindungs-Explorationsbalance: Das Bindungsverhaltenssystem und das Explorationsverhaltenssystem sind wie eine Wippe miteinander verbunden, d.h., sie arbeiten abwechselnd und können nicht gleichzeitig aktiviert sein. Ein Kind, das belastet ist, wird also nicht die Welt erkunden können, bevor es durch eine vertraute Person wieder genug Sicherheit erfahren hat, um sein Bindungsverhaltenssystem zu regulieren (vgl. Grossmann & Grossmann, 2012, S.137).

### Feinfühligkeit bedeutet, für das Kind zur sicheren Basis und zum sicheren Hafen zu werden

Wenn das Kind wohlauf ist, wird die Betreuungsperson zur sicheren Basis, von der aus das Kind die Welt erkundet, die das Kind zur Entdeckung der Welt ermutigt, die aufmerksam und emotional verfügbar ist (vgl. Abbildung 2). Sie bietet, wenn nötig, Hilfe und Unterstützung an und freut sich mit dem Kind über seine neuen Entdeckungen und Abenteuer (obere Hälfte des Kreises). Wenn das Kind sich unwohl fühlt, wird die Betreuungsperson zum sicheren Hafen, in den das Kind jederzeit einlaufen und emotional auftanken kann (untere Hälfte des Kreises). Wichtig ist hierbei die Unterstützung bei der Organisation und Regulation der Gefühle. Das Kind muss sich willkommen fühlen und das Gefühl bekommen, dass es beschützt, getröstet und verstanden wird. Entscheidend ist in beiden Fällen, dass die Betreuungsperson immer stärker und erfahrener ist als das Kind. Das Kind muss sich darauf verlassen können,

dass die Betreuungsperson, wenn nötig, die Führung und Leitung übernimmt, um das Kind vor Gefahren zu schützen, ihm Halt zu geben und ihm dabei zu helfen, seine Gefühle zu organisieren. Je besser es den Betreuungspersonen gelingt, feinfühlig auf die emotionalen Bedürfnisse des Kindes zu reagieren, umso eher wird sich die Beziehung im Laufe der Zeit in Richtung Partnerschaftlichkeit und selbstbestimmte, aktive Kooperation entwickeln. Wenn die Betreuungsperson die kindlichen Bedürfnisse jedoch dauerhaft falsch interpretiert (z. B. zu viel Nähe einfordert, wenn das Kind die Welt erkunden will oder Zurückweisung, wenn das Kind Nähe und Unterstützung sucht) oder sogar ignoriert (z. B. aus der Angst heraus, das Kind zu sehr zu verwöhnen), oder wenn das Kind niemanden hat, an den es sich mit seinen Bedürfnissen wenden kann, so ist das für das Kind sehr schmerzhaft. Dies kann zu belastenden Auseinandersetzungen und anhaltenden Konflikten in der Beziehung führen, die die Entwicklung des Kindes beeinträchtigen können.



Abbildung 2: Kreis der Sicherheit: Sichere Basis und Sicherer Hafen

### **Feinfühligkeit bedeutet, die Individualität des Kindes zu berücksichtigen**

Es ist also entscheidend zu versuchen, die kindlichen Bedürfnisse aus der Sicht des jeweiligen Kindes zu verstehen. So wird schnell klar, es gibt keine allgemeinen Verhaltensregeln, die für alle Kinder gleichermaßen funktionieren. Feinfühliges Verhalten setzt immer voraus, auch die Persönlichkeit, die individuellen Interessen und den Entwicklungsstand des Kindes zu berücksichtigen. Kinder unterscheiden sich stark in ihrer Persönlichkeit und darin, wie sie mit neuen Situationen (z. B. dem Eintritt in den Kindergarten) umgehen, wie sie ihre Beziehungen gestalten und wie sie am liebsten ihre Zeit verbringen. Allen gemeinsam ist jedoch der Wunsch nach einem Gefühl der emotionalen Verbundenheit mit ihrem Umfeld, in dem sie so akzeptiert werden, wie sie sind. Es wäre also ein Fehler, ein Kind, das sich gerne draußen bewegt, ständig an den Basteltisch zwingen zu wollen, einem Kind, das sich in der Gesellschaft von anderen Kindern am wohlsten fühlt, vorzuhalten, dass es sich nie alleine beschäftigen kann, oder ein schüchternes Kind, das in neuen Situationen zunächst gerne im Hintergrund ist, ständig zu ermutigen, sich doch aktiv zu beteiligen. Durch solche (häufig gut gemeinten) Versuche entsteht bei Kindern in dem Alter nur allzu leicht das Gefühl, dass sie, so wie sie sind, nicht in Ordnung sind, und sie fangen an, sich für ihre Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse zu schämen, was die Entwicklung eines stabilen Selbst- und Identitätsgefühls erheblich beeinträchtigen kann.

Für die meisten Eltern und ErzieherInnen ist es ein wichtiges Ziel, Kinder zu prosozialem Verhalten, Kooperationsfähigkeit und Empathie zu erziehen. Damit dies gelingt, ist es wichtig, den Entwicklungsstand der Kinder zu berücksichtigen. Kleine Kinder sind von ihrem Entwicklungsstand her noch nicht dazu in der Lage, vorausschauend zu handeln und die Perspektive einer anderen Person in ihr Handeln einzubeziehen. Diese

Fähigkeiten entwickeln sich erst allmählich zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr. Die egozentrische Sichtweise von Kleinkindern geht dabei einzig und allein auf die noch nicht vorhandenen kognitiven Fähigkeiten zurück und sollte nicht als Fehlverhalten interpretiert werden. Im Gegenteil: Kinder, die die Erfahrung machen, dass ihre Perspektive und Sicht der Welt von anderen wahrgenommen und verstanden werden, lernen früher und besser die Perspektive des anderen zu berücksichtigen, was eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Empathie, kooperativem Verhalten und der Fähigkeit, Kompromisse einzugehen, darstellt.

### **Feinfühligkeit bedeutet, gemeinsam intensive Gefühle zu regulieren**

Das Kindergartenalter ist geprägt von einem ständigen Schwanken zwischen dem Wunsch nach Nähe und Unterstützung und dem immer stärker werdenden Wunsch, Dinge zu entdecken, Dinge selbst anzupacken, selbst zu machen und zu lösen. Oft kommt es hierbei zu negativen Emotionen wie Wut, Frustration, Überforderung, aber auch Angst vor Neuem. Kinder können ihre starken Gefühle nicht alleine regulieren und brauchen daher Hilfe bei der Regulation ihrer Gefühle. Das Kindergartenalter ist eine besonders wichtige Entwicklungsphase, den Umgang mit Gefühlen zu lernen. Im Verlauf des Kindergartenalters ermöglichen die wachsenden sprachlichen Fähigkeiten dem Kind zunehmend, seine Gefühle detailliert in Worte zu fassen und verbal zu kommunizieren. Dies ist ein entscheidender Entwicklungsschritt auf dem Weg zur selbstständigen Regulation von Gefühlen. Feinfühligkeit bedeutet deshalb als Bindungsperson, immer wieder die Verbindung herzustellen zwischen der Gefühls- und Gedankenwelt des Kindes und der äußeren Realität. Außerdem muss das Kind durch Trost, Ermutigung und häufig auch Körperkontakt darin unterstützt werden, intensive Gefühle zu bewältigen, wenn es dabei an seine eigenen Grenzen stößt. So fühlt

### ***Ein Fallbeispiel: Tschüss Mama, bis später!***

Stella (4 Jahre) ist seit einem Jahr im Kindergarten und es gefällt ihr dort gut. Seit einiger Zeit fällt ihr jedoch der Abschied von ihrer Mutter morgens in der Garderobe schwer. Sie braucht Ewigkeiten, um ihre Jacke und ihre Schuhe auszuziehen bzw. um die Hausschuhe anzuziehen. Wenn ihre Mutter sie zur Eile und Selbstständigkeit treibt, wird alles noch schlimmer: Stella fängt dann oft an zu weinen, wird wütend oder schreit ihre Mutter an. Meist verliert diese dann – unter den Augen der Erzieherin – die Nerven und verlässt die Garderobe mit einem gehetzten „Tschüss Stella“ und lässt ihre Tochter in schlechter Stimmung, manchmal auch verzweifelt, zurück.

Heute macht sie es anders – sie sagt Stella, dass sie noch ein paar Minuten Zeit hat und hilft ihr dabei, ihre Hausschuhe anzuziehen. Dann vereinbaren sie gemeinsam mit der Erzieherin, dass Stella bis zur Garderobentür mitkommen kann und sie sich dort ganz fest drücken – und dass Stella dann schnell zur Erzieherin zurücksauert. Dieses Ritual findet das Mädchen toll und kann sich nach einer innigen Umarmung gut von ihrer Mutter lösen. Sie ruft „Tschüss Mama, bis später!“ und verschwindet in der Gruppe.

sich das Kind wahrgenommen und verstanden und lernt mit der Zeit, seine positiven wie negativen Gefühle als einen wichtigen Teil von sich selbst anzunehmen und angemessen zum Ausdruck zu bringen.

Eine der wichtigsten Aufgaben von Eltern und ErzieherInnen besteht also darin, Kinder zu ermutigen, frei über ihre Gefühle zu sprechen. So lernt das Kind, seine Gefühle zu verstehen und einzuordnen. Gleichzeitig macht es die Erfahrung, dass es seine Gefühle auch mit anderen teilen kann. Wenn ein Kind regelmäßig die Erfahrung macht, dass es mit all seinen Gefühlen gesehen und ernst genommen wird, lernt es, diese als Teil von sich zu akzeptieren. Aus dieser Erfahrung entwickelt sich allmählich die Fähigkeit, Gefühle zu reflektieren sowie die Erkenntnis, dass sich Gedanken und Gefühle auch aktiv verändern lassen und selbst intensive Gefühle zu bewältigen sind. Das Kind lernt auf diesem Weg zudem, dass sein eigenes Verhalten, aber auch das von anderen Personen stark durch die zugrunde liegenden Gedanken, Gefühle und Einstellungen beeinflusst wird. Diese Fähigkeit ist eine wichtige

Voraussetzung für die Entwicklung von engen Beziehungen und bildet gleichzeitig das Fundament für die Fähigkeit zur Selbstregulation. Kinder lernen so, Gefühle besser auszuhalten und nicht unreflektiert in Handlungen überschlagen zu lassen. Durch die wiederholten Regulationserfahrungen durch die Bindungsperson lernt das Kind, zunehmend selbstständig damit umzugehen. Der Erwerb dieser Fähigkeit braucht allerdings viel Zeit und Übung und vor allem die verlässliche und feinfühligere Unterstützung einer Betreuungsperson.

Im Alltag ist es also immer wieder entscheidend, zu versuchen herauszufinden, welche Gefühle und Bedürfnisse ein Kind mit seinem Verhalten zum Ausdruck bringen möchte und ihm dabei zu helfen, diese zu verstehen und in Worte zu fassen. Die Gefühle des Kindes sollten ernstgenommen werden und es sollte vermieden werden, diese herunterzuspielen oder zu bewerten. Wenn Gefühle dauerhaft nicht erlaubt sind, lächerlich gemacht oder umgedeutet werden, löst das beim Kind das Gefühl aus, wertlos oder nicht gut genug zu sein. Dies führt zu Schamgefühlen. Scham verhindert, die entsprechenden Gefühle

als Teil der eigenen Persönlichkeit zu akzeptieren. Wenn einem Kind dauerhaft das Gefühl vermittelt wird, dass seine Gefühle „falsch“ oder „böse“ seien, stehen ihm nur zwei Möglichkeiten zur Verfügung: Das Kind vermeidet mit der Zeit, negative Gefühle bei sich selbst wahrzunehmen oder einzuordnen. Oder es stauen sich ungeheure Groll- und Wutgefühle an, die das Kind nicht regulieren kann. Beide Extreme blockieren die Verbindung des Kindes zu seinen wirklichen Gefühlen – in Bezug auf seine eigenen Gedanken, Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse, aber auch gegenüber anderen Menschen. Auf diesem Weg beeinträchtigt Scham nicht nur die Fähigkeit zur Selbstregulation, sondern gleichzeitig auch die Entwicklung von Empathie, Kooperationsfähigkeit und prosozialem Verhalten.

Richtig ist aber auch: Im Alltag gibt es immer wieder Situationen, in denen man (als Eltern oder Fachkraft) nicht auf jede Gefühlsregung eines Kindes eingehen kann. Es ist nicht schädlich, sondern sogar entwicklungsfördernd, ab und an zu verlangen, dass sich ein Kind im Kindergartenalter mit seinen Gefühlen zurücknimmt. Wenn dies allerdings eine durchgehende Grundeinstellung ist, kann das Kind keine gute Verbindung zwischen seinen Gefühlen und dem adäquaten Umgang damit aufbauen. Die Gefühle des Kindes stets ernst zu nehmen bedeutet jedoch nicht, auch jedes Verhalten des Kindes zu akzeptieren. Auch aufkommende negative Gefühle der Betreuungspersonen sind normal und es ist durchaus sinnvoll, authentisch zu bleiben und dem Kind die eigenen Gefühle in einer dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes angemessenen Weise zu zeigen.





### **Feinfühligkeit heißt, angemessene Grenzen zu setzen**

Den typischen herausfordernden Verhaltensweisen von Kindergartenkindern liegen das wachsende Bedürfnis nach Autonomie und das zunehmende Streben nach Unabhängigkeit und Selbständigkeit zugrunde. Dass man dem Kind Grenzen setzt, ist ein normaler und wichtiger Bestandteil im täglichen Leben. Grenzen sind wichtig für die Entwicklung der Kinder, denn sie bieten Schutz vor Gefahren, sowie Orientierung und Struktur beim Erkunden der Welt. Wichtig ist es dabei, vernünftige Grenzen liebevoll im Sinne der Kinder zu setzen und ihre Grundbedürfnisse zu achten, um die Selbstbestimmung und dem Wunsch nach Autonomie der Kinder möglichst wenig einzuschränken.

Kinder im Kindergartenalter erkennen aus Unwissenheit viele Gefahren nicht und können Gefahren (z. B. im Straßenverkehr) noch nicht selbst richtig einschätzen. Sie müssen sich darauf verlassen können, dass dies die Betreuungsperson übernimmt und durch das Setzen von Grenzen beim Erkunden der Welt für ihre Sicherheit sorgt. Manche Grenzen haben eine unmittelbar schützende Funktion. Wenn sie nicht eingehalten werden, führt das zu natürlichen Konsequenzen (wenn man nicht schaut, bevor man über die Straße geht, besteht die Gefahr eines Unfalls). Diese Konsequenzen müssen beim Setzen der Grenzen erklärt werden.

Durch das Setzen von Grenzen lernt das Kind außerdem seine Bezugsperson besser kennen und kann Situationen und Interaktionen besser einschätzen (z. B. persönliche Grenzen wie Wertvorstellungen oder der Schutz persönlicher Gegenstände). Manche Grenzen sind dabei fest und unverrückbar (Papas Plattensammlung ist tabu), andere sind je nach Situation veränderlich (bei der Oma darf man fernsehen etc.). Grenzen und Regeln ermöglichen zudem ein harmonisches Miteinander in einer sozialen Gemeinschaft.

Das Zusammenleben in einer Gemeinschaft, sei es in der Familie oder in der Kindertageseinrichtung, erfordert, die Bedürfnisse von vielen verschiedenen Personen aufeinander abzustimmen. Diese Regeln sollten idealerweise so aussehen, dass sie den Bedürfnissen von allen Beteiligten so gut wie möglich gerecht werden.

Aus Erziehungsgründen künstlich Frustrationen herbeizuführen (z. B. aus der Angst heraus, das Kind sonst zu sehr zu verwöhnen), ist auch bei Kindern im Kindergartenalter nicht empfehlenswert und kann die Entwicklung behindern. Ganz im Gegenteil: Ein Kind wird dabei Grenzen umso besser akzeptieren und sich kooperativer verhalten, je besser seine emotionalen Grundbedürfnisse erfüllt sind. Damit man einem Kind auf feinfühlig Weise Grenzen setzen kann, muss man also seinen individuellen Entwicklungsstand berücksichtigen. Es ist wichtig, sich die Situation aus der Perspektive des Kindes vorzustellen (seine Sicht der Dinge, seine Eigenarten, seine Fähigkeiten und Begrenzungen) und die Bedürfnisse des Kindes im eigenen Gesamtplan zu berücksichtigen (z. B. wenn es hungrig, müde oder unternehmungslustig ist). Dadurch kann man viele Konflikte entschärfen, indem z. B. nicht gerade in Situationen etwas geplant ist, was den Bedürfnissen des Kindes widerspricht. Wenn Bezugspersonen zugänglich bleiben, aufmerksam und beschützend sind, dabei aber auf die notwendigen, schützenden Grenzen bestehen, vermitteln sie dem Kind Sicherheit in seinen Bindungen und beim Erkunden der Welt. Feinfühliges Verhalten ist somit ein Vorbild für Kooperationsbereitschaft zwischen ungleichen Partnern.

Dabei ist es wichtig, als Eltern oder ErzieherIn, zwischen kindlichen Wünschen und (emotionalen) Bedürfnissen zu unterscheiden. Wenn das Bindungsverhaltenssystem des Kindes aktiviert ist und das Kind Trost und Schutz sucht (z. B. weil es mit einer Situation alleine überfordert ist), dann sollte man dieses Bedürfnis so gut wie möglich

erfüllen. Auf der anderen Seite ist es nicht immer sinnvoll, jedem Wunsch des Kindes nachkommen (z. B. weiter vorlesen, weil die Geschichte gerade so spannend ist). Ein Kindergartenkind ist zugänglicher für Begründungen, Verhandlungen und Versprechungen, es kann mit Verzögerungen umgehen und verstehen, dass es vielleicht noch kurz warten muss. Wünsche sind ein gutes Übungsfeld, um den Umgang mit Frustrationen zu üben, Bedürfnisaufschub zu lernen und Kompromisse zu schließen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Bindungsbeziehungen im Kindergartenalter nicht weniger wichtig werden – aber sie verändern sich. Sie entwickeln sich hin zu einer zielkorrigierten Partnerschaft (die vierte Phase der Bindungsentwicklung, vgl. Marvin, Britner & Russell, 2016). Das wesentliche Kennzeichen einer zielkorrigierten Partnerschaft ist die Fähigkeit von Betreuungspersonen und Kind, sich über ihre individu-

ellen Perspektiven auszutauschen, diese zu verhandeln und so zu einem gemeinsamen Verständnis von Gefühls- und Beziehungsthemen zu gelangen. Eine zielkorrigierte Partnerschaft entwickelt sich im Verlauf der Kindergartenzeit und wird mit etwa fünf bis sechs Jahren von den meisten Kindern vollständig erreicht. Sie setzt eine Vielzahl von sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten voraus (z. B. sprachliche und kommunikative Fähigkeiten, Perspektivenübernahme, Emotionsregulation). Diese neuen Fähigkeiten müssen aber auch eingeübt werden: Hierzu benötigen Kinder den schützenden Rahmen von vertrauensvollen Beziehungen sowohl in der Familie als auch in der Kindertagesbetreuung.

### **Anmerkung:**

Das Literaturverzeichnis wird auf Nachfrage von den Autorinnen übermittelt. Der Artikel erschien in einer längeren Fassung bei TPS (Sonderheft 2/2017 – Bindung und Feinfühligkeit).

## **Feinfühligkeit von Eltern und ErzieherInnen**

### **Beziehungen mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren gestalten**

#### **Eine kostenlose Aktion für Kindertageseinrichtungen in Bayern**

Als präventiven Ansatz hat das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in Kooperation mit dem Landesverband der Betriebskrankenkassen in Bayern (BKK) ein Modellprojekt für Eltern und Erzieherinnen von Kindergartenkindern entwickelt. Seit 2016 werden in diesem Projekt Veranstaltungen in Münchner Kindertageseinrichtungen durchgeführt und ab Herbst 2017 auf Kindertageseinrichtungen in ganz Bayern ausgeweitet. Das Projekt zur Förderung der Feinfühligkeit von Eltern und ErzieherInnen in der Interaktion mit Kindern im Kindergartenalter umfasst

- eine Informationsbroschüre für Eltern und Erzieherinnen (Beckh, Berkic & Mayer, 2016; verfügbar unter [www.ifp.bayern.de](http://www.ifp.bayern.de)),
- einen ganztägigen Workshop für Kita-Teams und
- einen ca. ein- bis zweistündigen Elternabend.

Im Mittelpunkt stehen in allen Bausteinen des Projektes die Themen Feinfühligkeit und Grenzsetzen, ErzieherIn-Kind-Beziehungen, Beziehungen zu Gleichaltrigen sowie die Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen im Kindergartenalter (z. B. Emotionsregulation, Umgang mit Konflikten). Die Angebote sind für die Kindertageseinrichtungen kostenlos. Das vermittelte Wissen über Bindung und das Konzept der Feinfühligkeit soll dazu dienen, dass Eltern und Fachkräfte das Kind in seinem Verhalten besser verstehen, sich im Umgang mit dem Kind sicherer fühlen und so mehr Freude und Zufriedenheit mit dem Kind erleben.

# Interaktionen mit Schulkindern in der Hausaufgabenzeit

Andreas Wildgruber & Andrea Schuster

**Kinder lernen am meisten von Menschen, die ihnen vertraut sind, ihre Fragen und Ideen ernst nehmen und mit ihnen in einen intensiven Dialog treten. Das zeigt sich auch bei der Hausaufgabenzeit im Ganztage. Dieser Beitrag befasst sich mit einem besonders wichtigen Teil des pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen und Ganztage Schulen: mit den Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Interaktion bedeutet, dass mehrere Personen aufeinander bezogen handeln – in diesem Fall Erzieherinnen, Erzieher und Schulkin- der. Konkret geht es darum: Wie kommunizieren sie miteinander, über was wird gesprochen, welche Botschaften werden über Mimik und Gestik vermittelt, was genau machen die einzelnen Akteure und welches Lernumfeld (Raum und Material) nutzen sie?**

Es gehört zu den Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft, die Interaktionen gegenüber jedem einzelnen Kind immer wieder zu reflektieren und sie womöglich zu verbessern. Dieser Beitrag soll pädagogischen Fachkräften dabei helfen. Ziel ist immer, das Wohlbefinden der Kinder zu steigern und sie optimal beim Lernen zu unterstützen. Dazu werden im Folgenden Kriterien vorgestellt, auf die Erzieherinnen und Erzieher achten können, wenn sie ihre Interaktionsqualität beurteilen und verbessern wollen. Allerdings kann hier nur einen grober Überblick gegeben und nicht sämtliche Details in der Tiefe behandelt werden.

Wie man die Qualität der eigenen Interaktionen beurteilen kann, wird hier exemplarisch am Beispiel der Hausaufgabenzeit ausgeführt – denn das ist eine der zentralen Situationen der Nachmittagsbetreuung. Wie man die Hausaufgaben optimal begleitet und betreut, darüber machen sich Fachkräfte viele Gedanken. Tatsächlich können sie über Interaktionen diese Situation entscheidend beeinflussen. So können sie zum Beispiel die Motivation der Kinder, ihre Hausaufgaben zu erledigen, steigern und sie beim Nachdenken und Lernen unterstützen.

Die Erfahrungen hinter dem Beitrag basieren auf einem Projekt zur Weiterentwicklung der Hausaufgabenzeit, das das IFP gemeinsam mit zwölf Horten und Häusern für Kinder im Raum Rosenheim durchführt. Besonders viel Wert wird

dabei auf den Handlungsspielraum gelegt, den Fachkräfte in dieser Situation haben – denn hier wird viel von der Schule vorgegeben.

Grundsätzlich lernen Kinder dann gut, wenn sie

- Autonomie und Partizipation, also Selbst- und Mitbestimmung, erleben können,
- die Erfahrungen machen, dass sie Anforderungen bewältigen können (Kompetenz erleben),
- erleben, dass sie gut sozial eingebunden sind und dass ihre Individualität wertgeschätzt wird
- und eigene Interessen leben können.

Dies sollte bei allen Interaktionen beachtet werden.

In Modellen zur Interaktionsqualität werden drei Bereiche von Kriterien unterschieden:

### 1. Emotionale Unterstützung

Die emotionale Unterstützung, die Erzieherinnen und Erzieher geben, ist mitentscheidend für die Interaktionsqualität. Die pädagogische Fachkraft baut zu einem Beziehungen zu den Kindern auf und begleitet zu anderen Beziehungen unter den Kindern. Dazu schafft sie eine wertschätzende und vertrauensvolle Lernatmosphäre, in der sich Fachkraft und Kinder nahe sind und Gefühle miteinander teilen. Sie tauschen ermutigende Worte und Gesten aus, die Fachkraft teilt Neugier und Begeisterung mit den Kindern. Sie nimmt feinfühlig die Bedürfnisse der Kinder wahr und reagiert darauf. Dabei kümmert sie sich sowohl um emotionale Bedürfnisse, etwa wenn ein Kind frustriert oder wütend ist, weil es sich kurz

zuvor mit jemand gestritten hat. Sie sorgt sich aber auch um die Lernbedürfnisse: Kommt das Kind mit den Aufgaben in der Hausaufgabensituation zurecht oder ist es über- oder unterfordert?

Für Kinder im Schulalter spielt Partizipation eine große Rolle. Es ist wichtig, dass sie ihre Interessen einbringen können, auch in Bezug auf die Hausaufgabensituation. So können Kinder meistens schon selbst entscheiden, wann und wie sie ihre Hausaufgaben machen – welchen Arbeitsplatz sie dafür aussuchen, ob sie die Hausaufgaben alleine oder mit anderen Kindern erledigen und in welchem Rhythmus. Pädagogische Fachkräfte sollten daher Kinder zu ihrer Meinung und ihren Wünschen bezüglich der Hausaufgabensituation im Hort bzw. in der Nachmittagsbetreuung befragen, die Ergebnisse diskutieren und das weitere Vorgehen mit den Kindern gemeinsam entwickeln. Als guter Weg hat sich erwiesen, mit unterschiedlichen Wegen in der Hausaufgabensituation zu experimentieren und dies gemeinsam mit den Kindern zu reflektieren. Manche Kinder genießen die Freiräume, andere brauchen mehr

Struktur. Selbst wenn die Kinder zum ursprünglichen Weg, Hausaufgaben zu machen, zurückkehren, dann mit mehr Motivation, denn es ist ihr selbstbestimmter Weg!

### *2. Organisation der Hausaufgabenzeit*

Der zweite Bereich, in dem Interaktionsqualität sichtbar wird, ist die Organisation der Hausaufgabensituation. Idealerweise kümmert sich die pädagogische Fachkraft darum, die Lernzeit der Kinder zu maximieren und achtet darauf, dass die Lernprozesse nicht unterbrochen werden. Das bedeutet konkret: Sie lässt die Kinder nicht unnötig warten, stellt Material bereit und vermeidet unnötige organisatorische Gespräche, die eine ruhige und konzentrierte Atmosphäre im Raum unterbrechen könnten.

Klar geregelte Abläufe sorgen dafür, dass die Kinder genau wissen, was zu tun ist – etwa am Anfang oder am Ende der Hausaufgabensituation – und nicht etwa umherwandern, ohne Anschluss zu finden. Auch die Regeln für Kinder sind klar. Die pädagogische Fachkraft stellt sie partizipativ



in gemeinsamer Diskussion mit den Kindern auf und wendet sie einheitlich an. Sie organisiert die Lernsituation vorausschauend, so dass Konfliktsituationen und herausforderndes Verhalten von einzelnen Kindern möglichst vermieden werden. Tritt ein solches Verhalten dennoch auf, so tragen ihre Interaktionen dazu bei, dass sich das Verhalten ändert, ohne dass dieses Kind und die anderen Kinder zu lange vom Lernen abgehalten werden und sich die Situation negativ auf die Atmosphäre auswirkt. Dabei hat sie die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes – etwa nach Bewegung – im Blick und kann einschätzen, inwieweit das zu Konflikten in der Hausaufgabensituation führen kann.

Die Fachkraft unterstützt die Kinder auch dabei, die Situation so interessant wie möglich zu gestalten, so dass die Kinder motiviert und engagiert bei der Sache sind. So kann sie entsprechendes Material zur Verfügung stellen, Bezüge zum praktischen Alltag herbeiführen oder einfach Fragen stellen, die die Phantasie und das Interesse der Kinder anregen.

### 3. Lernunterstützung

Mit ihrer Interaktion können Erzieherinnen und Erzieher Kinder beim Lernen unterstützen. Idealerweise sieht das so aus, dass die pädagogische Fachkraft die Kinder bei Lernprozessen einen Schritt weiter bringt, ohne Lösungen vorwegzunehmen oder sie im Denken zu behindern – gemäß dem Motto „so viel wie nötig, so wenig wie möglich“. Das ist oft schwieriger, als es sich anhört. Ziel der Unterstützung sollte darüber hinaus sein, dass sich die Kinder mit den Dingen und Sachverhalten so intensiv wie möglich geistig und inhaltlich auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung kann die Fachkraft auf verschiedene Weise anregen, indem

- sie Rückfragen zum Thema stellt, das die Kinder bearbeiten,
- sie nach den Gedanken der Kinder fragt: „Wie kommst Du auf den Gedanken/auf dieses Ergebnis?“, „Erklär mir das doch mal.“,

- sie durch weiterführende Informationen oder Feedback eine inhaltliche Rückmeldung gibt: „Das war super, wie gut Du Dich konzentriert hast.“ „Letzte Woche hast Du mit einer solchen Aufgabe noch Probleme gehabt, jetzt hast Du verstanden, dass ...“

Gedankliche Anregungen tragen auch dazu bei, Wissen im Gehirn zu vernetzen. Sie stellen Bezüge zu früheren Erfahrungen im Hort, in der Schule, in der Familie oder im Urlaub her. Das sind nur einige Beispiele für ein pädagogisches Handeln, das man in der Fachsprache als „kognitive Aktivierung“ diskutiert (mehr dazu z. B. in der Zeitschrift „PÄDAGOGIK“ Heft 5/2015).

Grundsätzlich sollte eine pädagogische Fachkraft immer so agieren, dass sie das selbstgesteuerte Handeln und die Selbstständigkeit der Kinder unterstützt, denn Kinder im Schulkindalter haben ein sehr großes Bedürfnis nach Autonomie. Zudem sollen Kinder möglichst selbstgesteuert lernen und etwa selbst bestimmen, welche Lern- und Arbeitstechniken und Materialien sie benutzen und wieviel Zeit sie dafür aufwenden. Ein Ziel ist es auch, Kinder systematisch zu unterstützen, sich das eigene Lernverhalten bewusst zu machen; dies kann bis zum Einsatz von Lerntagebüchern gehen.

### Weiterentwicklung und Professionalisierung

Pädagogische Fachkräfte entwickeln sich weiter, indem sie herausfinden,

- welche Interaktionsaspekte sie generell oder in bestimmten Situationen mehr umsetzen und welche weniger sowie
- welche Unterschiede sie zwischen den Kindern machen, etwa in Bezug auf einzelne Kinder oder in Bezug auf Gruppen, wie Jungen/Mädchen oder Kinder mit/ohne Migrationshintergrund und
- welche Unterschiede einen Sinn machen und welche vielleicht hinderlich sind.



Die Professionalisierung lässt sich unterstützen, indem man sein Handeln gezielt selbst beobachtet oder von einem Kollegen beobachten lässt. Fachkräfte können sich aber auch externe Beratung und Coaching in den Hort holen, wie es im Rahmen der Pädagogischen Qualitätsbegleitung (PQB) in Bayern praktiziert wird. Auf der Basis einer Beratung können pädagogische Fachkräfte dann gezielt einzelne Interaktionsaspekte Schritt für Schritt weiter entwickeln.

### **Anmerkung:**

Der Beitrag erschien in leicht veränderter Fassung unter dem Titel „Auf die Fachkraft-Kind-Interaktion kommt es an“ in: KlasseKinder! Das Praxismagazin für die Schulkinderbetreuung, Nr. 4/2017.

### **Literatur**

- Heymann, H.W. (2015). Warum sollte Unterricht »kognitiv aktivieren«? Anregung von vertiefendem, verstehendem, vernetztem Lernen. *Pädagogik*, 67(5), 6-9.
- Lipowsky, F (2007). Hausaufgaben: Auf die Qualität kommt es an. Ein Überblick über den Forschungsstand. *Lernende Schule*, 39, 7-9. Im Internet frei verfügbar unter: [http://www.bildungserver.de/pdf/hausaufgaben\\_lernende\\_schule.pdf](http://www.bildungserver.de/pdf/hausaufgaben_lernende_schule.pdf)
- Pfeifer, K. & Kneer, W. (2013). Hausaufgabenbetreuung und Lernförderung. Ein Konzept zur systematischen Unterstützung von selbstreguliertem Lernen. *Pädagogik*, 65(3), 10-13.

# Nachlese Fachkongress 2017: Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf – Armut, Fluchterfahrung und Entwicklungsgefährdung im Blick

Bereits zum sechsten Mal war das IFP Gastgeber eines Fachkongresses. Im Mittelpunkt stand in diesem Jahr der Themenkomplex „Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf – Armut, Fluchterfahrung und Entwicklungsgefährdung“. In den Vorträgen und Fachforen fand auch dieses Mal wieder ein reger Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis sowie zwischen Vortragenden und Teilnehmenden statt.

Auch wenn der Titel des Fachkongresses auf den ersten Blick etwas sperrig anmutet, so hatte sich das IFP dabei ganz bestimmte Ziele gesetzt:

1. Es sollten jene Kinder in den Blick genommen werden, die durch Armut, Fluchterfahrung und Entwicklungsgefährdung ganz besonders auf eine hohe pädagogische Qualität im Kita-Alltag angewiesen sind – gleichzeitig aber oft viel Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte binden und damit die Kitas mit ihren Ressourcen oftmals auch in ihre Grenzen bringen.
2. Es sollte dargestellt werden, wie Kindertageseinrichtungen durch Inhouse-Fortbildung, Beratung und Begleitung gestärkt werden können, um allen Kindern – auch denjenigen mit besonderem Unterstützungsbedarf – gute pädagogische Qualität und insbesondere gute Interaktionsqualität zu bieten.
3. Aufgezeigt werden sollte auch, wie Kindertageseinrichtungen durch Vernetzung mit dem Sozialraum ihre Kompetenzen erweitern können, gerade auch in der Zusammenarbeit mit Eltern, wie aber auch die Vernetzung mit anderen Akteuren aus der Kinder- und Jugendhilfe die Kindertageseinrichtungen entlasten kann und muss.

### Kinder mit Entwicklungsgefährdung

Gleich der erste Fachvortrag von Timm Albers (Universität Paderborn) beschäftigte sich mit Kindern mit Entwicklungsgefährdung in Kitas. Dazu zählen Kinder, die in der Entwicklung noch innerhalb des Normbereichs oder leicht darunter im Bereich der Entwicklungsverzögerung liegen und zusätzlich eine Risikobelastung in der Familie

haben. Vor allem im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung ist die Zahl der Kinder gestiegen; man geht davon aus, dass rund 15% der Kinder in Deutschland entwicklungsgefährdet sind. Jungen sind hierbei häufiger als Mädchen betroffen, außerdem betrifft es eher Kinder mit einem niedrigen sozialen Status sowie Kinder, deren Eltern eine psychische Belastung haben.

Eine besonders wichtige Schlussfolgerung aus seinem Vortrag war, dass Inklusion nicht alleine gemeistert werden muss. Vielmehr ist die Zusammenarbeit mit verschiedenen Trägern von enormer Bedeutung. Zum Abschluss seines Vortrags gab Albers seinen Zuhörern folgende Worte mit auf den Weg: „Der Umgang mit Entwicklungsgefährdungen ist nicht nur eine Frage der Haltung, sondern braucht auch ein Unterstützungssystem, welches professionelles Handeln ermöglicht“.

Im Forum 1 wurde über eine sehr spezielle Form von Entwicklungsgefährdung diskutiert, nämlich der Entwicklungsgefährdung durch nicht erkannte Hochbegabung. Hier konnten Dietrich Arnold, Mitinitiator des Klick-Elterntrainings und Reinhard Ruckdeschel von der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte in Nürnberg aufzeigen, wie belastet und entwicklungsgefährdet Kinder und insbesondere Mädchen sein können, wenn ihre Hochbegabung nicht erkannt wird, und wie Eltern und Kindertageseinrichtungen dabei unterstützt werden können, diesen Kindern bestmögliche Bildung, Erziehung und Betreuung zukommen zu lassen. Besonders wichtig ist für diese Kinder, dass sie nicht isoliert aufwachsen, sondern gemeinsam mit nor-

mal begabten Kindern lernen, sich in ihre soziale Umwelt einzubringen.

Im Forum 5 ging es um „Unterstützungsangebote und Vernetzungsmöglichkeiten bei der Aufnahme von Kindern mit Entwicklungsgefährdung“.

Monika Wertfein vom IFP benannte gemeinsam mit Felicitas Serafin von der Lebenshilfe Ostallgäu verschiedene Ressourcen im Sozialraum, die Kitas frühzeitig nutzen können, um

- einerseits Kindern mit Entwicklungsgefährdung und ihren Eltern bestmögliche Begleitung anzubieten und
- andererseits durch die Aufnahme dieser Kinder als Kita nicht in eine Überforderungslage zu kommen.

Als besonders wichtige Ressource für die Kitas erweisen sich hier Frühförderstellen und in Bayern auch Mobile Heilpädagogische Fachdienste. Die am IFP anhand der IVO-Studienbefunde erstellten Handlungsempfehlungen helfen Kitas und ihren Unterstützungspartnern, diese effizient zu gestalten (siehe auch Beitrag ab S. 44)

### **Kinder mit Fluchterfahrung**

Der Vortrag von Havva Engin von der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg befasste sich mit dem Thema „Kinder und Familien mit Fluchterfahrung in Kitas: Zusammenarbeit mit geflüchteten Eltern durch Aufbau einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“. So sei für eine gelingende Bildungsintegration sowie gesellschaftliche Integration der Flüchtlingskinder die Zusammenarbeit mit den geflüchteten Eltern im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft unabdingbar. Gerade das deutsche Bildungssystem, das hiesige Verständnis von Kindheit und die Bedeutung von institutionellen Übergängen ist für Eltern aus anderen Kulturkreisen eine große Herausforderung und müsse diesen im Rahmen von Elternarbeit näher gebracht werden. Dabei sieht Engin in der Erziehungspartnerschaft eher eine Verantwortungspartnerschaft, die auf Respekt, Offenheit, Vertrauen und Transparenz beruht. Wichtig sei auch die Anerkennung der Zwei- und Mehr-



*Timm Albers: „Inklusion muss nicht alleine gemeistert werden.“*

sprachigkeit als Bildungsressource. Durch das Einbeziehen der Herkunftssprache in den Zweitspracherwerb könne den Flüchtlingsfamilien die Wertschätzung ihrer Kultur und Herkunft vermittelt und eine Gleichwertigkeit der verschiedenen Kulturen geschaffen werden.

Im Forum 4 zu „Flüchtlingsfamilien – Kita im Spannungsfeld zwischen Kita- und Familienkultur?“ diskutierten Sigrid Lorenz und Dagmar Winterhalter-Salvatore vom IFP gemeinsamen mit Philip Anderson von der Technischen Hochschule Regensburg die Herausforderungen, die sich für Kindertageseinrichtungen ergeben, wenn sie Kinder aus Flüchtlingsfamilien aufnehmen. Zunächst wurde in diesem Zusammenhang die IFP-Flüchtlingsstudie im Plenum erklärt. Es zeigte sich hier, dass knapp 40% der Kitas schlecht vorbereitet waren, da die Kinder zu plötzlich zu ihnen stießen; gleichzeitig konnte festgestellt werden, dass Teamfortbildungen als effektive Vorbereitung auf die Aufnahme von Flüchtlingskindern dienen können. Die Flüchtlingskinder selbst profitieren enorm von einem Besuch einer Kita.



Dabei zeigte sich, dass es jüngeren Kindern beim Start durchschnittlich besser geht als den älteren. Allerdings verbessert sich bei allen Kindern die allgemeine Verfassung drastisch während des Kitabesuchs. In einem großen Teil der Kitas besteht auch regelmäßiger Kontakt zu den Flüchtlingseltern. Die Moderatorinnen wiesen darauf hin, dass durch diesen Kontakt alle Beteiligten gewinnen würden und dieser dazu beiträgt, Vorurteile abzubauen und die Haltung des Kita-Teams zu verbessern. Weitere Ergebnisse der IFP-Studie sind auf Seite 47 nachzulesen. Den Abschluss des Forums bildete Philip Anderson mit einem Kurzinput zum Thema: „Meine Kultur – deine Kultur“. Er wies darauf hin, dass oftmals Naivität in den Flüchtlingsfamilien bei der Ankunft vorherrsche, besonders bei Jugendlichen – diese gelte es zu verhindern, um einer Bauchlandung vorzubeugen. Außerdem müssten Verbindungen zur Mehrheitsgesellschaft hergestellt werden, um eine schnellere und vollständige Integration zu erlangen. Hilfreich wäre es, wenn jeder Flüchtlingsfamilie eine Perspektive sowie Sprachförderung zur Verfügung gestellt und mit Hilfe interkultureller Ambulanzen eine optimale psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgung der Menschen gewährleistet würde.

### **Stärkung von Kita-Teams**

In seinem Vortrag „Stärkung von Kita-Teams für die Arbeit mit Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf“ ging Klaus Fröhlich-Gildhoff von der Evangelischen Hochschule Freiburg auf Kinder mit „herausforderndem Verhalten“ ein, also Kinder, die abweichendes Verhalten zeigen und somit einen besonderen Unterstützungsbedarf haben. Er bevorzugte den Begriff des „herausfordernden Verhaltens“, da dieser den Fokus auf die Fachkraft und die Situation lenkt und gleichzeitig eine Chance auf „Veränderung“ durch Betrachtung des Verhaltens in der Situation beinhaltet. Diese Kinder stellen oft eine besondere Herausforderung, teilweise auch eine Überforderung für

die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, dar. Nach Fröhlich-Gildhoff gibt es drei Ansätze, wie der Kreislauf aus Überforderung des Personals sowie von Etikettierung und Ausgrenzung dieser Kinder verhindert werden kann:

- ein beobachtungs-basiertes, systematisches Vorgehen, um die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder frühzeitig zu erkennen, zu verstehen und angemessen zu beantworten
- eine geteilte Verantwortung im Team, mit Eltern und externen Unterstützungsdiensten, um Selbstreflexion und Unterstützung zu ermöglichen und damit einer Überforderung zu begegnen
- die Erstellung eines Qualitätshandbuchs mit Prozessbeschreibungen, die darlegen, wie ein systematisches Vorgehen und die Einbeziehung externer Unterstützungsdienste in der herausfordernden Arbeit mit diesen Kindern konkret aussehen.

### **Sozial-emotionale Kompetenz**

Der Vortrag von Fabienne Becker-Stoll vom IFP zum „Sozial-emotionalen Lernen als Voraussetzung für pädagogische Qualität“ hatte die Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen im Fokus. Beim Sozial-Emotionalen Lernen haben sich fünf Kompetenzen als besonders wichtig für gute Beziehungen, gesunde Entwicklung, positives Lernen und langfristigen Bildungserfolg erwiesen:

1. Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit
2. Selbstregulation
3. Soziale Wahrnehmung/Soziale Achtsamkeit
4. Beziehungskompetenz
5. Verantwortungsvolle Entscheidungen treffen.

Sie forderte deshalb, das Konzept des sozial-emotionalen Lernens ins Zentrum der frühen Bildung zu stellen. Vielen Kindern fehlten diese Kompetenzen, was sich auf ihre Bildung und Entwicklung negativ auswirkt. Um die Kinder in den fünf genannten Kompetenzen gezielt zu stärken, sei allerdings eine hohe Interaktionsqualität notwendig.

### **Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf**

Ganz bewusst wurde dem bayerischem Modellversuch „Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB)“ viel Raum gewährt und bei dessen Vorstellung durch Eva Reichert-Garschhammer vom IFP das enge Zusammenspiel von PQB mit den Kongressthemen aufgezeigt: PQB können Kitas mit (vielen) Kindern, die von Armut, Entwicklungsgefährdung, Fluchterfahrung betroffen sind, gut begleiten, da eine hohe Interaktionsqualität gerade für diese Kinder besonders wichtig ist, und auch darin unterstützen, Ressourcen im Sozialraum zu erschließen, um diesen Kindern und ihren Familien eine bessere pädagogische Qualität bieten zu können. In dem eineinhalb Stunden dauernden Block, moderiert von Jutta Prediger (BR), kamen dann Stimmen aus der Praxis zu Wort: Magdalena Blon, PQB des Landratsamts Augsburg, und Gabriele Bentlage, Leitung der Kita Arche Noah, beschreiten gemeinsam den Weg der Pädagogi-

schen Qualitätsbegleitung. Anhand ihres Praxisbeispiels wurde deutlich, dass auch Einrichtungen mit bereits hoher pädagogischer Qualität vom PQB-Angebot profitieren. Vier Beratungstermine hätten inzwischen stattgefunden, Magdalena Blon hat im PQB-Prozess vor allem zu positiven Aspekten Rückmeldungen gegeben und dabei den Mitarbeiterinnen geholfen, die Gedanken zu sortieren und einen konkreten Bezug zum BayBEP herzustellen. Bereits im Vorfeld hatte Gabriele Bentlage das ganze Team motiviert, so dass sich auch alle am PQB-Prozess beteiligen wollten. Durch die Teilnahme am PQB-Modell erhielten sie und ihr Team nun die Gewissheit, auf einem guten Weg zu sein, und Unterstützung, den Eltern die pädagogische Arbeitsweise in ihrer Kita gut zu erklären. Die PQB-Fragebögen empfindet die Leitungskraft als zum Prozess dazugehörig und gut für die eigene Reflexion. Sie würde sich noch mehr Termine wünschen und es darüber hinaus begrüßen, wenn mehr sozio-emotionale Themen behandelt würden.



*Jutta Prediger vom BR (Mitte) moderierte auch die Podiumsdiskussion mit Vertretern aus Politik und Trägerverbänden*

In einer Podiumsdiskussion wurde anschließend über den konkreten Nutzen von PQB für die Kinder, die Kitateams und die Eltern diskutiert und auch, ob PQB nach Ende des Modellversuchs ab 2019 in die Fläche gehen soll. An der Diskussion beteiligten sich:

- Christiane Münsterlein (Vorständin im Evangelischen KITA-Verband Bayern, Sprecherin der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege)
- Anke Steinert-Neuwirth (Referentin für Bildung, Kultur und Jugend der Stadt Erlangen)
- Georg Huber (Landrat des Landkreises Mühldorf)
- Horst Fleck (Arbeitsgemeinschaft der Elternverbände bayerischer Kindertageseinrichtungen e.V.)
- Doris Rauscher, MdL (Mitglied der Kinderkommission und stellv. Vorsitzende des Ausschusses für Arbeit und Soziales, Jugend, Familie und Integration)
- Joachim Unterländer, MdL (Vorsitzender des Ausschusses für Arbeit und Soziales, Jugend, Familie und Integration)
- Stefan John (Leiter der Abt. II im Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration)

Es gab in der Runde Konsens, dass die Pädagogische Qualitätsbegleitung sinnvoll und nützlich für die Kita-Teams und für die Kinder sei und einen wichtigen Beitrag zur Prävention leiste. Auch waren sich alle Diskutanten einig, dass PQB flächendeckend eingeführt und ausgeweitet werden soll, wenn auch einige Rahmenbedingungen verändert werden sollten, z. B. bei der geforderten Menge an Dokumentation. Ob der Modellversuch ab 2019 auf ganz Bayern ausgeweitet wird, entscheidet sich allerdings erst gegen Ende 2018 und wird von den Ergebnissen des Zweiten Berichts zur Evaluation des Modellversuchs und von der Zustimmung des Bayerischen Landtags abhängen. Alle Teilnehmenden auf dem Podium zeigten sich hierbei zuversichtlich.

### Vernetzung im Sozialraum

Im Forum 2 konnten Christa Kieferle vom IFP sowie Carmen Drinkmann und Hilde Nägele aus Nürnberg aufzeigen, wie Unterstützung von risikobelasteten Familien mit und ohne Migrations- und Fluchthintergrund durch das Elternbildungsprogramm „PAT – mit Eltern lernen“ gelingen kann. Dieses aufsuchende Präventionsprogramm, das die Ergebnisse der bedeutsamen EU-Studie ZEPPELIN aufgreift, begleitet Familien bereits ab der Schwangerschaft und arbeitet mit den Kindertageseinrichtungen zusammen. Zu den Schwerpunktthemen zählen Bindung, Gesundheit, Ernährung, Sicherheit, Sprachförderung und soziale Integration. Es verfolgt die Vision „Alle Kinder sollen so aufwachsen, dass sie lernen und sich entwickeln können“ im Sinne der Chancengleichheit und gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Die Arbeit in der Familie bezieht sich nicht ausschließlich auf die Eltern-Kind-Interaktion, sondern bezieht alle Bezugspersonen, die zur Familie im weiten Sinne gehören, mit ein. Im Zentrum der Arbeit mit den Familien steht die Sprachförderung als Medium für Integration und Interaktion. Das Programm besteht aus vier Elementen: Mindestens einmal monatlich wird ein Hausbesuch durchgeführt, bei dem anhand von Programmaterialien verschiedene Themen der kindlichen Entwicklung bearbeitet werden. Des Weiteren finden einmal monatlich Gruppentreffen statt, die dem Austausch der TeilnehmerInnen dienen und in verschiedenen Sprachen stattfinden können. Mithilfe von Entwicklungsscreenings wird die kindliche Entwicklung für die Eltern sichtbar gemacht und pädagogisches Handeln sowie entsprechende Förderung geplant. Der vierte Baustein, die soziale Vernetzung, zielt darauf ab, weitere Akteure wie Ärzte oder Fachdienste in die Arbeit mit der Familie einzubeziehen.

Das von Dr. Jutta Lehmann & Eva Reichert-Garschhammer moderierte Forum 3 „Zuhause im Sozialraum – Kitas in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf“ befasste sich mit der Sozialraumorientierung von Kitas, die an bisherige Konzepte der Gemeinwesen- und Lebensweltorientierung anknüpft und sich durch fünf Arbeitsprinzipien auszeichnet. Am Beispiel der Nürnberger Familienzentren und der Münchener Einrichtung Lichtblick Hasenberg zeigten Karin Wolf und Christian Höllfritsch sowie Johanna Hofmeir und Dörthe Friess eindrücklich die Chancen einer sozialraumorientierten Arbeitsweise von Kitas in Gebieten, in denen Familien mit mehrfachen Belastungslagen und ihre Kinder leben. Dazu zählen bessere Bildung und Prävention sowie frühzeitige Intervention bei Entwicklungsrisiken und Stärkung des Bildungsorts Familie durch Erschließung entsprechender Ressourcen auch im Sozialraum. Die gelingende Weiterentwicklung von Kitas zu Kinder- und Familienzentren in diesen Gebieten ist mit hohen Anforderungen verbunden und erfordert externe Begleitung und zusätzliche Ressourcen für die notwendige Kooperation und Vernetzung mit verschiedenen Diensten im Sozialraum.

In seinem Vortrag zur Effektivität von Hilfen zur Erziehung konnte Michael Mascenaere vom Mainzer Institut für Kinder- und Jugendhilfe zeigen, wann Hilfen zur Erziehung effektiv sind und wie eine Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen aussehen kann. Deutlich wurde in diesem Vortrag, dass vielfache Belastungslagen in diesen Familien zusammenkommen und sich gegenseitig bedingen. Zwar gibt es für Kinder in jungen Jahren nur wenige Hilfen zur Erziehung, doch zeigen Studien zur Effektivität, dass gerade hier die Wirkung am größten ist.



*Daniela Kobelt Neuhaus im Gespräch mit einer Teilnehmerin*

Im Vortrag „Armut und ihren Folgen begegnen: Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren“ von Daniela Kobelt Neuhaus von der Karl Kübel Stiftung wurde deutlich, dass Familien in Armutslagen mehr benötigen als eine gute Kita, in der ihre Kinder gebildet, erzogen und betreut werden. Sie brauchen vielfache Unterstützung, die Kitas bei aller Anstrengung nicht alleine tragen können. Sie profitieren von Familienzentren, die chancengerechte Angebote für Kinder und Eltern verschiedener Dienstleister bündeln. Dem Teufelskreis manifester Armut können Familien nur dann entkommen, wenn ihnen gesellschaftliche Teilhabe und aktive Beteiligung ermöglicht wird und sie dadurch Selbstwirksamkeit erfahren. Zu Familienzentren weiterentwickelte Kitas schaffen daher einen niederschweligen Zugang zu Angeboten, die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz stärken, ihre Selbsthilfepotentiale aktivieren und soziale Netzwerkbildung unterstützen und tragen so zu einer gesunden und positiven Entwicklung der Kinder bei.

Eine Vielzahl der Vorträge und Präsentationen ist online auf der Website des IFP unter [www.ifp.bayern.de](http://www.ifp.bayern.de) in der Rubrik „Veranstaltungen“ abrufbar. Auch diesmal ist ein Herausgeberband zum Fachkongress geplant.

### Aktueller Stand zum PQB-Modellversuch

*Eva Reichert-Garschhammer, Fabienne Becker-Stoll & PQB-Team*

Der im Januar 2015 gestartete PQB-Modellversuch nimmt immer mehr an Fahrt auf. Von den 81 eingangsqualifizierten PQB haben zehn Personen ihre Tätigkeit beendet und fünf Personen rückten nach, so dass derzeit 76 PQB im Feld tätig sind. Insgesamt 1.487 bayerische Kitas aus allen Regierungsbezirken und allen Trägerbereichen nehmen am Modellversuch teil, in denen bis zum Stichtag 19. April 2017 die PQB 12.803 Beratungstermine durchgeführt und evaluiert haben. Nur wenige Kitas haben den PQB-Prozess bereits beendet. Die Rückmeldungen der beteiligten Kitas, der PQB und ihrer Anstellungsträger ergeben den gemeinsamen Wunsch, dass PQB in die Fläche gehen soll.

Im dritten Jahr des PQB-Modellversuchs wird der zweite Evaluationsbericht mit Spannung erwartet; erste Ergebnisse wurden bereits im Rahmen des 6. IFP-Fachkongresses zusammen mit Ergebnissen aus dem ersten Evaluationsbericht präsentiert (Lorenz, Paulsteiner & Schreyer, 2016), der auf der StMAS-Homepage veröffentlicht ist. Zugleich gab es 2017 wieder eine Reihe von Qualifizierungsangeboten zu Wunschthemen der PQB; im Juli 2017 fand zudem das zweite PQB-Landesnetzwerktreffen im Raum Nürnberg am kleinen Brombachsee statt.

#### Der zweite Evaluationsbericht

Der zweite Evaluationsbericht, der im Spätherbst 2017 erscheinen wird (Lorenz, Paulsteiner & Schreyer mit Beiträgen von Becker-Stoll & Reichert-Garschhammer), unterstreicht die anhaltend hohe Akzeptanz des PQB-Angebots bei Kitas wie bei Trägern. Im Vergleich zum ersten Evaluationsbericht sind Teamentwicklung und Qualitätsverbesserung die Hauptanliegen der Kitas an PQB geblieben. Die hohe Zufriedenheit der Kitas mit dem ersten gemeinsamen Termin mit ihrer PQB setzt sich im Verlauf des PQB-Prozesses fort. Sowohl die PQB wie die Kitas bewerten die Beratungstermine durchweg positiv. Den allermeisten Kitas gelingt es, am gewählten Thema zu bleiben und sich im PQB-Prozess damit intensiv auseinanderzusetzen, so dass sie durch ihre Teilnahme am PQB-Modellversuch zunehmend Qualitätsgewinne für ihre Einrichtung feststellen. In der letzten Befragung ziehen acht von

zehn Kitas das Fazit, dass ihre pädagogische Qualität durch den PQB-Prozess ziemlich bzw. sehr gewonnen hat. Fast ebenso viele Kitas erleben Verbesserungen hinsichtlich ihrer Teamqualität und ihrer Interaktionsqualität mit den Kindern. Auch die PQB registrieren eine Qualitätssteigerung bei den von ihnen beratenen Kitas in den genannten Bereichen. Die Befragungen der PQB-Anstellungsträger im Rahmen der AG-Sitzungen ergaben, dass sie hinter dem „Erfolgsmodell“ PQB stehen. Die Umsetzungsqualität des Modellversuchs bewerten sie mit guten Noten, die mit fortschreitender Modellphase immer besser werden. Sie sind sich darin einig, dass PQB in die Fläche gehen soll, und betonen, dass alle von ihnen eingebrachten Verbesserungs- und Nachsteuerungsbedarfe bloße Strukturprobleme sind, die im Zuge der PQB-Verstetigung lösbar sind.

#### Weiterentwicklung des Unterstützungssystems PQB

Auch das Unterstützungssystem PQB gewinnt laufend an Qualität, was sich an folgenden Punkten festmachen lässt:

- Aufbau eines Materialien- und Methodenpools für PQB, der über den für die PQB auf der IFP-Homepage eingerichteten internen Bereich und mit den PQB ständig weiterentwickelt und ausgebaut wird
- Unterstützung der PQB durch vielfältige Qualifizierungsangebote
- IFP-Hotline für Beratungsanfragen der PQB
- Aufbau und Pflege von Qualitätsnetzwerken

- Formative Evaluation als Garant, Gelingendes zu sichern und Schwierigkeiten zu beheben.

Zu den Höhepunkten im dritten Modelljahr zählte das zweite PQB-Landesnetzwerktreffen am 20./21. Juli 2017. Der erste Tag war dem Thema „Nachsteuerung im PQB-Modellversuch“ gewidmet, bei dessen Konzeption die prozessbegleitende Evaluation eine zentrale Rolle spielte. Die in den einleitenden Vorträgen zum Sachstand des Modellversuchs durch Dr. Hans Eirich vom StMAS und die beiden Projektleiterinnen sowie zum Thema „Zwischenbilanz aus der Evaluation: ‚Baustellen‘ im Rahmen der PQB-Prozessgestaltung“ durch das Evaluationsteam am IFP angesprochenen Themen wurden in fünf Workshops mit den PQB vertieft und gewinnbringend bearbeitet:

1. Hospitationen im PQB-Prozess (Workshop-Leitung: Dr. Sigrid Lorenz & Dagmar Winterhalter-Salvatore)
2. Teams zwischen den Terminen ins Arbeiten bringen (Workshop-Leitung: Eva Reichert-Garschhammer & Anita Kofler mit Unterstützung durch Christa Kieferle)

3. Die Rolle der Leitung für den PQB-Prozess (Workshop-Leitung: Dr. Beatrix Broda-Kaschube & Dr. Inge Schreyer)
4. Im PQB-Prozess am gewählten Thema dranbleiben (Workshop-Leitung: Dr. Jutta Lehmann & Dr. Monika Wertfein)
5. PQB-Prozesse im fortgeschrittenen Stadium (Workshop-Leitung: Anna Spindler & Regine Paulsteiner).

Der zweite Tag begann mit der Vorstellung von „Blickwinkel IV des Qualitätskompasses: kooperative Qualitätsentwicklung“ (Christa Kieferle & Dr. Monika Wertfein), mit dem die Erprobungsversion des Qualitätskompasses mit seinen vier Bögen den PQB nun vollständig vorliegt. Sodann standen die Themen, die die PQB aktuell bewegen, im Fokus im Rahmen einer Open-space-Einheit. Den Abschluss machte Inge Münzenloher zum Thema „Coaching-Rolle der PQB – Schwierigkeiten als Chance für konstruktive PQB-Prozesse“, um die PQB in ihrer anspruchsvollen Coachingrolle nochmals zu stärken; als Coachingfachfrau war die Referentin bei der PQB-Eingangsqualifizierung in allen drei Lehrgängen eingebunden mit positiver Resonanz seitens der



PQB. An dieser Stelle noch ein trauriger Nachruf: Frau Münzenloher ist am 17.10.2017 für uns überraschend verstorben. Sie hat den PQB-Modellversuch mit ihrer Coaching-Expertise im Praxisfeld Kita und ihrem Elan maßgeblich bereichert und war bei allen PQB hoch angesehen und sehr geschätzt. Wir betrauern ihren viel zu frühen Tod und sind in Gedanken bei ihr und ihren Angehörigen.

Das für die PQB anhand ihrer Unterstützungswünsche konzipierte Qualifizierungsangebot wurde 2017 weitergeführt. Es sah insbesondere eine PQB-Fachtagung zum Thema „PQB-Prozess in Horten“ vor sowie die Fortsetzung der Fortbildungsreihe „Videogestützte Interaktionsberatung anhand des Qualitätskompasses“, die im Folgebeitrag zum PQB-Modellversuch ausführlich vorgestellt wird.

### **Links und Literatur**

PQB-Website auf der IFP-Homepage  
[www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/pqb.php](http://www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/pqb.php)

Becker-Stoll, F., Reichert-Garschhammer, E., Broda-Kaschube, B., Spindler, A., Lorenz, S., Paulsteiner, R. & Schreyer, I. (2017). Zwischenbilanz zum Modellversuch „Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB) in Kindertageseinrichtungen“. *Kita aktuell*, Heft 3, 64-67.

Lorenz, S., Paulsteiner, R. & Schreyer, I. (2016). Erster Zwischenbericht zur Evaluation des PQB-Modellversuchs. München: IFP. URL: [www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas\\_internet/kinderbetreuung/201609\\_erster\\_zwischenbericht\\_pqb-modellversuch.pdf](http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/kinderbetreuung/201609_erster_zwischenbericht_pqb-modellversuch.pdf)

Reichert-Garschhammer, E. (2017). Modellversuch PQB. Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen in Bayern. Vortrag auf dem 6. IFP-Fachkongress am 29.06.2017: URL: [www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp\\_fachkongress/reichert-garschhammer\\_vorstellung\\_pqb-modellversuch.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp_fachkongress/reichert-garschhammer_vorstellung_pqb-modellversuch.pdf)

---

## Videogestützte Interaktionsberatung im Rahmen des PQB-Prozesses – erste Erfahrungen

*Anna Spindler*

**Der PQB-Modellversuch zielt darauf ab, die Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen weiterzuentwickeln. Teams können ihr Interaktionsverhalten mit Unterstützung der PQB anhand des Qualitätskompasses reflektieren und so ihre Interaktionsqualität verbessern. Die Konzeption des Modellversuchs sieht vor, auch die videogestützte Interaktionsberatung anhand des Qualitätskompasses als effektive Methode zur Weiterentwicklung des Interaktionsverhaltens zu erproben.**

Zentraler Anknüpfungspunkt ist immer das Interaktionsverhalten einer einzelnen Fachkraft mit den Kindern, also wie sie mit den Kindern kommuniziert, wie sie auf die Bedürfnisse der Kinder eingeht, aber auch, wie sie die Kindergruppe leitet. Die Weiterentwicklung von Interaktionsqualität setzt daher maßgeblich auf der individuellen Ebene an, denn jede Fachkraft hat andere Stärken in der Interaktion mit den Kindern und daher auch andere Entwicklungsmöglichkeiten.

In vielen Fortbildungen oder Trainings geht es darum, das (Interaktions-)Verhalten in bestimmten Bereichen weiterzuentwickeln. Doch Verhalten zu verändern, das Menschen jahrelang „eingeübt“ haben, ist nicht sehr einfach und es werden verschiedene Methoden eingesetzt, um positive Veränderungen auf Verhaltensebene zu erzielen, z.B. „Training on the Job“, Rollenspiele oder eben auch die „Videogestützte Interaktionsberatung“. Für die Wirksamkeit dieser spezifisch auf die Stärkung und den Aufbau von positivem

Interaktionsverhalten ausgerichtetem Methode gibt es mittlerweile eine gute Datenbasis im Bereich der Erwachsenen-Kind-Interaktion:

- So zeigte eine Metaanalyse z. B. die Wirksamkeit von Videointeraktionsberatung im Hinblick auf das elterliche Interaktionsverhalten, die Sensitivität und Responsivität und auch der elterlichen „Haltung“ zum Kind (Fukkink 2008).
- Ebenso konnten positive Effekte auf das Interaktionsverhalten und auch auf die pädagogische Haltung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen nachgewiesen werden (Fukkink/Tavecchio 2010).

Die videogestützte Interaktionsbegleitung wird von mehreren Anbietern und Instituten in Deutschland und auch international eingesetzt. Es existieren hierzu auch unterschiedliche Fortbildungscurricula. In Deutschland kann man aufgrund der Verbreitung, Qualität der Ausbildung und der wissenschaftlichen Grundlagen der Fortbildungscurricula zwei Ansätze empfehlen, nämlich den Ansatz von „Marte Meo“ (z.B. Aarts 2016, Aarts u.a. 2014) und den Ansatz „VHT“ oder „VIB“ des Verbands SPIN-Deutschland und seiner Landesverbände (Goltsche u.a. 2013, Goltsche 2016). Beide Ansätze eignen sich gut dafür, das Qualitätsverständnis des PQB-Modellversuchs in der Beratung und Begleitung von Kitateams umzusetzen.

### **Videogestützte Interaktionsberatung – der PQB-Ansatz**

Für den Einsatz im PQB-Modellversuch wurde ein eigener Ansatz der videogestützten Interaktionsberatung entwickelt: Dabei stehen die Dimensionen des Qualitätskompasses im Mittelpunkt und werden mit verschiedenen Methoden des Marte-Meo-Ansatzes (z.B. Videoanalyse und Videofeedback) kombiniert. So können die PQB mit einzelnen Fachkräften und Kitateams am Aufbau und an der Weiterentwicklung von positivem Interaktionsverhalten arbeiten. Im Rahmen eines umfassenden PQB-Prozesses kann der Einsatz der videogestützten Interaktionsberatung wie folgt aussehen:

### **Ressourcenorientiertes Videofeedback**

Das wichtigste Prinzip des Videofeedbacks ist der Blick auf das Positive und ein ressourcenorientiertes Vorgehen: So können nachhaltige Veränderungen gemeinsam mit den gefilmten Fachkräften erreicht werden. Es geht also darum, dass Fachkräfte in Videos sehen, wo sie schon positives Interaktionsverhalten zeigen und wie sie dieses Verhalten noch ausbauen können. Zusätzlich bekommen die Fachkräfte noch weitergehende Hinweise für eine generelle Stärkung ihres Interaktionsverhaltens.

Im ersten Schritt setzt sich ein Team z. B. mit positivem Interaktionsverhalten auseinander, indem gemeinsam mit der PQB Videofilme, die positive Interaktionen zeigen, analysiert werden. Anhand der videografierten Beispiele wird z. B. schnell klar, wie Fachkräfte feinfühlig auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen können oder wie dialogisches Lesen mit Kindern in der Praxis genau aussieht. Dabei werden Filme verwendet, die nicht in der Einrichtung gedreht wurden.

Im zweiten Schritt dreht die PQB in der Einrichtung kurze Filmsequenzen, die die Fachkräfte in Interaktion mit den Kindern zeigen. Wichtig ist, dass diese Methode nur bei Fachkräften eingesetzt wird, die dies auch wollen. Zusätzlich ist von allen teilnehmenden Fachkräften und auch von den Eltern eine spezielle Einwilligungserklärung hierzu einzuholen: Die entstehenden Videosequenzen werden zwar ausschließlich für die Beratung der Kita und u.U. für die Supervision der PQB genutzt, trotzdem müssen alle gefilmten Fachkräfte und die Eltern der Kinder genau wissen, wozu diese Aufnahmen gemacht und wann sie wieder gelöscht werden.

Anschließend bekommen die gefilmten Fachkräfte ein individuelles Videofeedback: Die PQB



## Aus der Arbeit des IFP

---

sieht sich einzelne Videosequenzen gemeinsam mit der Fachkraft an und gibt auf der Basis einschlägiger Merkmale im Qualitätskompass eine ressourcenorientierte Rückmeldung dazu. Zusätzlich kann die Fachkraft auch Wünsche äußern, worauf es ihr besonders ankommt.

Nach einigen Monaten kann ein erneutes Videofeedback erfolgen und in einem späteren Prozessstadium und bei einem positiven Teamklima kann das Videofeedback – mit Einwilligung der gefilmten Fachkräfte – auch im Team erfolgen, so dass alle Fachkräfte die Videos gemeinsam anschauen.

### **Zusätzliches Qualifizierungsangebot für PQB**

Um diese wirksame Methode auch für den PQB-Modellversuch zugänglich zu machen, wurde 2016 und 2017 vom IFP ein zusätzliches Qualifizierungsangebot für PQB entwickelt und umgesetzt. Diese Aufgabe wurde von Anna Spindler (IFP, Team PQB-Qualifizierung) in Kooperation mit Sylvia Friedrich, einer sehr erfahrenen Marte-

Meo-Supervisorin und BEP-Multiplikatorin aus Hessen, übernommen. So konnte sichergestellt werden, dass das Angebot spezifisch auf die Anforderungen des PQB-Modellversuchs abgestimmt wurde und eine Expertin für den Marte-Meo-Ansatz ihre spezifischen Kenntnisse und Kompetenzen in die Qualifizierung einbrachte. Das Angebot umfasste einen Einführungstag (Fachtag), der insgesamt dreimal durchgeführt wurde und die Grundlagen und Einsatzmöglichkeiten von videogestützter Interaktionsberatung vermittelte; an diesem Fachtag nahmen fast alle eingesetzten PQB teil.

2017 wurden dann für jene PQB, die diese Methode nun auch aktiv im PQB-Prozess einsetzen, zwei Supervisionstage in Kleingruppen angeboten. Hier brachten die teilnehmenden PQB eigene Videos ein, die sie selbst zunächst in der Interaktion mit Kindern und dann beim Videofeedback mit einer Fachkraft zeigten, und reflektierten diese gemeinsam mit den Trainerinnen und teilnehmenden PQB. Insgesamt 21 PQB nahmen an



dieser vertiefenden Qualifizierung teil. Zur Weiterqualifizierung treffen sich die teilnehmenden PQB in Peer-Supervisionsgruppen und nehmen einmal jährlich an einem Supervisionstag im IFP teil. Bei Bedenken und Fragen können sich die PQB jederzeit ans IFP wenden. Das durchgeführte Vertiefungsangebot stellt allerdings keine vollständige Ausbildung zum Videointeraktionstrainer dar. Vollständige Ausbildungen hierzu dauern i.d.R. wesentlich länger. Durch eine gute „Vorbildung“ der PQB und die guten Praxiserfahrungen können jedoch die beteiligten PQB die Methode in den spezifischen PQB-Prozessen gut nützen.

### Erste Erfahrungen aus der Praxis

Die ersten Erfahrungen, die während der Qualifizierung gesammelt wurden, stimmen positiv. Die Rückmeldungen der teilnehmenden PQB zeigen, dass die videogestützte Interaktionsberatung anhand des Qualitätskompasses eine Methode ist, die sehr gut zum PQB-Prozess passt und besonders gut in Einrichtungen eingesetzt werden kann, die bereits eine Zeitlang im PQB-Prozess sind. Viele PQB stellen heraus, dass ihnen die Methode auch persönlich besonders viel Freude bereitet. Berichtet wird allerdings auch, dass die videogestützte Interaktionsberatung zeitaufwändig ist, denn: Falls sich eine Einrichtung dafür entscheidet, muss sich die PQB auch darauf konzentrieren und kann andere Elemente von PQB (wie z.B. Hospitationen, Teamsitzungen mit der PQB) nicht mehr im bisherigen Umfang durchführen.

In den meisten Einrichtungen bestehen zunächst große Vorbehalte gegenüber der Methode an sich und viele Fachkräfte haben Hemmungen, sich filmen zu lassen und die Filme danach anzusehen. Von den Fachkräften, die sich darauf eingelassen haben, berichten sehr viele, dass es für sie eine besondere Erfahrung war und sie das Feedback wirklich als Stärkung ihrer professionellen Haltung und für ihren Umgang mit den Kindern erlebt haben. Denn häufig bekommen Fachkräfte in diesem Zusammenhang zum ersten Mal ein Feedback über ihre Interaktion mit den Kindern. Nicht ganz leicht war es allerdings, die Eltern davon zu überzeugen, die Einwilligungserklärung in das Filmen ihrer Kinder zu unterschreiben. Am besten hilft hier der klare Hinweis, dass die Filme nur intern im PQB-Prozess genutzt werden. Letztendlich bleibt natürlich abzuwarten, wie sich diese ersten Eindrücke dann auch in der Evaluation niederschlagen und wie die teilnehmenden Einrichtungen davon profitieren.

### Literatur

- Aarts, M. (2016). *Marte Meo Handbuch*. 4. Auflage. Aarts Productions: Eindhoven.
- Aarts, M., Hawellek, C., Rausch, H., Schreider M. & Thelen, C. (2014). *Marte Meo – eine Einladung zur Entwicklung*. Aarts Productions: Eindhoven.
- Fukkink, R. G. (2008). Video feedback in widescreen: a meta-analysis of family programs. *Clinical Psychology Review*, 28(6), 904-916.
- Fukkink, R.G. & Tavecchio, L.W.C. (2010). Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1652-1659.
- Goltsche, I. (2016). *Kursbuch VideoHome-Training (VHT)*. Interaktion im Blick. DWRO-consult gGmbH: Eigendruck.
- Goltsche, I., Spindler, A. & Gerull, M. (2013). Video-Interaktionsbegleitung – eine Methode zur Professionalisierung von Fachkräften. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an – Strategien, Konzepte, Erfahrungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

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

*Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer & Andrea Schuster*

Die im Mai 2013 gestartete Bund-Länder-Initiative BiSS ist in die nächste Runde gegangen. Bis Ende 2019 werden in Bayern die 24 Kitas und neun Grundschulen, die an den sieben vom IFP begleiteten BiSS-Verbänden beteiligt sind und auch extern evaluiert werden, ihre Praxis weiterentwickeln und gute Praxisbeispiele zusammentragen. Auf Bundesebene ist die Diskussion im Gange, wie der Transfer der Angebote des BiSS-Trägerkonsortiums in den Ländern gelingend gestaltet werden kann.

### Transfer der BiSS-Angebote und -Ergebnisse in Bayern

Zu den Angeboten, die das Trägerkonsortium im Rahmen der BiSS-Initiative für Kitas und Schulen entwickelt, zählen insbesondere:

- sechs Fachbände
- Broschüren zu BiSS-Themen
- eine Tooldatenbank
- sechs Blended-Learning-Kurse.

Teile der Tooldatenbank sind über die BiSS-Homepage bereits öffentlich zugänglich und betreffen jene Diagnostik- und Fördertools, die den Qualitätstest durch das Trägerkonsortium bestanden haben. Dazu zählen die am IFP entwickelten Beobachtungsbögen Liseb, Seldak/Sismik und die Handreichung zum Vorkurs Deutsch. Bayern erfährt über die Tooldatenbank und deren Empfehlungen somit eine fachliche Bestätigung, dass die genannten und bereits landesweit eingeführten Tools qualitativ gut sind. Den größten Mehrwert für Bayern sieht das IFP in den innovativ konzipierten Blended-Learning-Kursen zu sechs Themen:

1. Allgemeine Grundlagen sprachlicher Bildung
2. Sprache im Alltag & im Fach
3. Wörter & Sätze in Funktion
4. Leseflüssigkeit & frühe literale Fähigkeiten
5. Durchgängige Leseförderung
6. Seiteneinstieg in das deutsche Bildungssystem

Die Pilotierungsphase 2018 wird genutzt, um mit den bayerischen BiSS-Verbänden erste Erfahrungen im Umgang mit den Blended-Learning-Kur-

sen zu sammeln. Diese Erfahrungen sind nicht nur wichtig für die Weiterentwicklung der BiSS-Kursreihe, sondern vor allem auch für die geplante Entwicklung weiterer Blended-Learning-Kurse für bayerische Kitas durch das neue Zentrum für Medienkompetenz in der Frühpädagogik in Amberg (siehe Aktuelles Stichwort, S. 4).

Darüber hinaus erfolgt die Einflechtung der BiSS-Initiative und ihrer Ergebnisse seit 2015 über aktuell laufende oder neu gestartete landesweite Qualifizierungsmaßnahmen, die vom Bayerischen Familienministerium gefördert werden, (auch) Sprachbildung und Interaktionsqualität im Blick nehmen und die das IFP begleitet:

- Fortbildungsmaßnahme Vorkurs Deutsch 240 in Bayern (laufendes Angebot seit 2010)
- Modellversuch Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB) in Kindertageseinrichtungen (2015-2018)
- Modellversuch „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“ (2018-2020) (siehe Aktuelles Stichwort, S. 4).

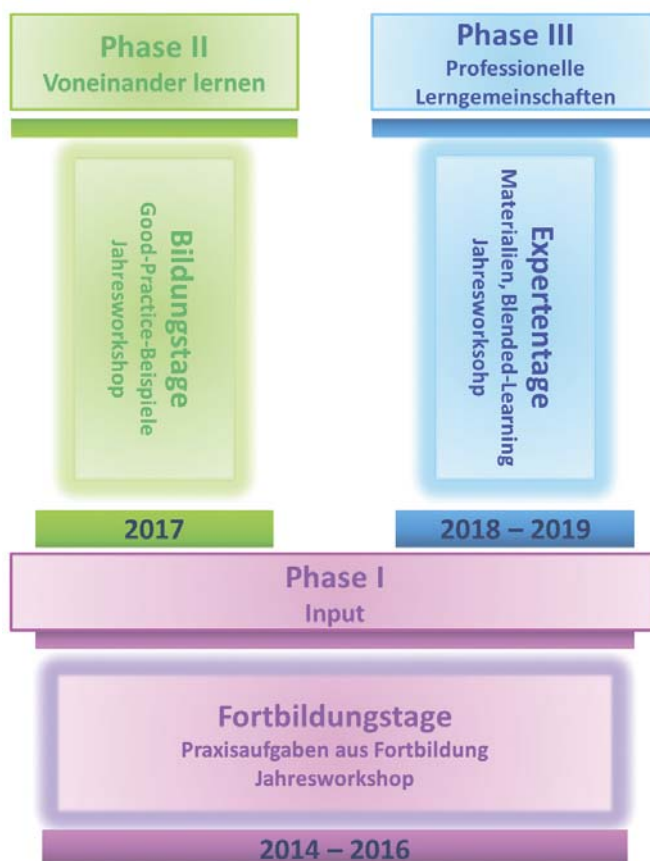
Die in diesen Qualifizierungsmaßnahmen eingesetzten Multiplikator/innen und Coaches erhalten vom IFP eine Eingangsqualifizierung und werden regelmäßig bei den vom IFP organisierten Netzwerktreffen und Reflexionstagen auch zu Themen und aktuellen Entwicklungen der Sprachbildung weiterqualifiziert; hierbei fließen auch neue Erkenntnisse und Angebote ein, die im Zuge der BiSS-Initiative gewonnen und erarbeitet worden sind:

- Hinweis auf die BiSS-Homepage; Bekanntgabe der BiSS-Tooldatenbank mit dem Hinweis auf die qualitätsgeprüften bayerischen Tools und Vorabinformation über die geplanten Blended-Learning-Kurse des BiSS-Trägerkonsortiums
- Hinweis auf die Websites zu BiSS Bayern und zum Vorkurs auf der IFP-Homepage.

Die mit den BiSS-Verbänden zusammengetragenen Beispiele guter Praxis und qualitativ hochwertigen Materialsammlungen wird das IFP zu gegebener Zeit online veröffentlichen (z.B. auf seiner Vorkurswebsite; im Rahmen der Weiterentwicklung und Digitalisierung des BayBEP).

### Begleitkonzept des IFP – 3 Phasen

Parallel zu den Entwicklungen der BiSS-Initiative auf Bundesebene wurde das Begleitkonzept des IFP für die bayerischen BiSS-Verbände ständig weiterentwickelt. Daraus entstanden ist ein Konzept, das sich mittlerweile in drei Begleitphasen gliedert, wie die Abbildung zeigt:



### Phase I (Input)

In der ersten Begleitphase (2014-2016) erhielt jeder BiSS-Verbund:

- zwei regionale Fortbildungen
- einen Workshop auf Leitungsebene
- Praxisaufgaben, die im Vorfeld oder im Anschluss an die Fortbildungen vom IFP an die Kitas und Schulen mit Rückmeldeauftrag gestellt wurden.

### Phase II (Voneinander lernen)

Im Sinne des Voneinander-Lernens wurden in dieser Begleitphase einrichtungsübergreifende Bildungstage halbjährlich eingeführt, die die Verbände selbst organisieren. Ziele der Bildungstage waren:

- eine nachhaltige Vernetzung der beteiligten Kitas und Schulen und
- damit verbunden ein regelmäßiger Austausch sowie
- ein Transfer des bei den Fortbildungen Gelernten in die Praxis.

Die Teams der Verbund-Kitas und -Schulen präsentieren sich gegenseitig Beispiele guter Praxis, die sich in ihren Einrichtungen bewährt haben, und entwickeln diese im Sinne der kollegialen Beratung weiter. Die Auswahl der Themen ergibt sich aus der Verbundkonzeption und den Ergebnissen der Evaluation. Die Vorbereitung findet in Vernetzungstreffen in den einzelnen BiSS-Regionen statt.

Im BiSS-Verbund zum Thema „Voneinander lernen durch kooperative Sprachbildung und -diagnostik von Ganztagsgrundschule und Hort“, der im Primarbereich angesiedelt war, fand die Phase II bereits 2016 statt. Auf Wunsch der Verbundmitglieder wurde die Verbundarbeit nach drei Jahren IFP-Begleitung

## Aus der Arbeit des IFP

---

Ende 2016 eingestellt; der Verbund ist jedoch weiterhin an der BiSS-Initiative und an der externen Evaluation beteiligt.

### Phase III (Professionelle Lerngemeinschaften)

Mit Verlängerung der BiSS-Initiative bis Ende 2019 treten die sechs bayerischen BiSS-Verbünde aus dem Elementarbereich 2018 in eine neue Phase ein, in der die Fach- und Lehrkräfte ihre Expertise verstärkt einbringen können. Die Einrichtungen bleiben in regionalen Netzwerken miteinander verbunden, um sich als professionelle Lerngemeinschaften auszutauschen. Neu wird in Phase III sein, dass sich interessierte Fach- und Lehrkräfte aus den Verbund-Kitas und -Schulen an den von BiSS ab 2018 angebotenen Blended-Learning-Kursen (Pilotphase) beteiligen. Die bis dahin neu implementierten regionalen Expertentage können die Fach- und Lehrkräfte aus den Verbänden dazu nutzen, sich einerseits weiterhin Good-Practice-Beispiele zu präsentieren und sich andererseits über ihre Erfahrungen mit den Blended-Learning-Kursen auszutauschen und etwaige Optimierungsanregungen rückzumelden, die das IFP ans Trägerkonsortium weiterleiten wird.

### Vorstellung guter Praxisbeispiele aus den bayerischen BiSS-Verbänden

Im Folgenden werden exemplarisch einige Beispiele guter Praxis aus den einzelnen Verbundvorhaben vorgestellt. Leider können hier aus

Platzgründen nicht alle Präsentationen, die an den Bildungstagen ausgetauscht wurden, aufgenommen werden.

### Verbundvorhaben „Qualitätsentwicklung alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachdiagnostik in Kitas“

#### Deko einkaufen für das Faschingsfest (Kita St. Ulrich in Augsburg)

Nach der derzeit anerkanntesten Theorie zum Lernen bzw. zur Aneignung von Sprache und Kultur (Vygotski, 1978) stärkt eine Umgebung, in der Partizipation und Ko-Konstruktion den Alltag prägen, den Aufbau von Wissen und anderen kognitiven, sozialen und sprachlichen Fertigkeiten am meisten. Ein wesentlicher Grundsatz der Theorie von Vygotski ist, dass, wer wir sind und wie wir denken, Funktionen der sozialen Interaktionen sind, an denen wir teilnehmen. Wenn die Kinder von Fachkräften durch Scaffolding unterstützt werden, können sie eine Bildung erwerben, die sie von sich aus nie erreichen könnten. Deshalb ist Partizipation einer der Grundpfeiler, auf die sich die alltagsintegrierte Sprachbildung stützt.

Die pädagogischen Fachkräfte Gitta Böck und Manuela Rechner von der Kita St. Ulrich in Augsburg präsentierten am Bildungstag eine Aktivität, deren Fokus auf dem Zusammenspiel von Partizipation/Demokratie und Sprache lag. Die Kita feiert jedes Jahr ein Faschingsfest, das zusammen mit den Kindern vorbereitet, organisiert und gefeiert wird. In einer dreißigminütigen Kinderkonferenz setzten sich die Kinder mit der Dekoration der Kita für das Fest auseinander und überlegten gemeinsam:

- Was wollen wir als Deko?
- Wo können wir es kaufen?
- Wo findet die Faschingsfeier statt?
- Was können wir uns von unserem Budget kaufen?

Nach der Kinderkonferenz wurden die Wünsche aufgeschrieben, gemalt und Abbildungen aus Prospekten ausgeschnitten.



Nachdem die Vorbereitung abgeschlossen war, gingen die Kinder mit den Fachkräften in einen Laden und besprachen, welche Girlanden gekauft werden und welche Wünsche sie sich mit dem übrigen Geld noch erfüllen können. Schließlich „rechneten“ sie beim Bezahlen eifrig mit. Zurück in der Kita überlegte die Gruppe nun, wo und wie dekoriert werden sollte und wer was wann und wie macht. Dann konnten die Kinder mit dem Anbringen der Dekoration beginnen.

Im Verlauf des Projektes gab es mehrere Problemstellungen, die die Kinder gemeinsam lösen mussten:

- Ideen sammeln
- Verwaltung des Budgets (Kalkulation)
- Zeitliche Planung
- Einigung über die Auswahl
- Einkaufen und bezahlen
- Dekoration der Turnhalle

Alle Tätigkeiten waren mit Abstimmung, Absprache, Einigung und Problemlöseverhalten verbunden. Die Kinder konnten so vielfältige sprach-, literacy- und mathematikbezogene Erfahrungen machen. Es wurden folgende sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten unterstützt:

- Pragmatik (aushandeln, sich absprechen)
- Wortschatz
- Sachwissen
- Grammatik
- Mathematik
- Planen
- Vergleichen
- Analysieren
- Probleme lösen

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

#### **Praxisbeispiel 1: Schrift im Alltag (Kita Storchennest Frontenhausen)**

Der Außenbereich stellt vielfältige Gelegenheiten bereit, um Sprachfertigkeiten und für das Schreiben und den Umgang mit Print-Materialien notwendige grob- und feinmotorische Fähigkeiten zu

unterstützen. Wenn Kinder draußen zusammen spielen, verwenden sie Sprache, um zu planen, etwas auszuhandeln, Probleme zu lösen und etwas zu erschaffen. Sie lernen neue Wörter für Dinge, die sie sehen (z.B. Plakate, Hinweisschilder) und für das, was sie tun (z.B. galoppieren, balancieren). Sprache und Literacy sind Werkzeuge für das Denken und die Kommunikation. Wenn pädagogische Fachkräfte Räume schaffen, in denen Kinder Sprache und Literacy als Werkzeuge nutzen können, lernen diese die Merkmale, Formen und Funktionen der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Die Kinder sind im Alltag ständig mit Schrift konfrontiert und sind neugierig, was bestimmte Wörter oder Zeichen bedeuten. Sie zeigen große Freude am „Lesen“ von bekannten Wörtern. So kann das Entdecken von Schrift in der Umgebung einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der Sprach- und Literacy-Entwicklung sein.

Die Vorkurspädagogin Christina Steinmeier führte mit ihrer Vorkursgruppe solch eine Aktivität als Projekt zur Unterstützung der Literacy-Entwicklung durch und präsentierte es am Bildungstag. Auf einem Entdecker-Spaziergang durch Frontenhausen suchten die Kinder mit ihrer pädagogischen Fachkraft nach verschiedenen Schriftzeichen in der Gemeinde und fotografierten diese.

Bevor die Kleingruppe sich auf den Weg machte, wurde die Aufgabe ausführlich besprochen und ein paar Probestellen mit den Kameras geschossen, damit die Kinder während der Erkundung keine technischen Probleme hatten. Da nicht für jedes Kind eine Kamera zur Verfügung stand, wechselten sie sich während des Spaziergangs ab. Was fotografiert wurde, bestimmten die Kinder selbst. Leitfragen während des Erkundungsganges waren:

- Von welchen Wörtern bzw. Zeichen kennen wir die Bedeutung?
- Was sagen uns die Schilder oder Plakate?
- Welche Zeichen sind völlig fremd, sehen seltsam aus usw.

Beim Spaziergang wurde schnell klar, dass die Umgebung voll ist mit Schrift, wenn man nur bewusst darauf achtet. So fanden die Kinder jede Menge Zeichen, Zahlen und Buchstaben an den eigenen Schuhen, auf dem Gullydeckel, auf Plakaten, an Schaufenstern, Klingelschildern, Gedenktafeln, aber auch als Graffiti an die Wand gesprüht.

Als zweiten Teil der Aktion erstellte die Gruppe ein Plakat mit ausgewählten Fotos und diskutierte über die Bedeutungen der aufgenommenen Buchstaben, Zahlen und Symbole, aber auch über die Aussagen von Plakaten oder die Ästhetik in den Darstellungen. Die Bedeutungen der Zeichen auf einigen Schildern mussten später noch am Computer recherchiert werden.

Mit dieser Aktivität wird die Entwicklung folgender Fertigkeiten unterstützt:

- Buchstabenkenntnis
- Wortschatz
- Sachwissen
- Bewusstheit für Schrift
- Medienkompetenz.

### **Praxisbeispiel 2: Meine Umgebung (Grundschule Frontenhausen)**

Eine andere sprach- und literacy-anregende Aktivität für den Vorkurs Deutsch stellte am 2. Bildungstag die Grundschul-Lehrkraft Bettina Kleiner vor. Sie gestaltete zusammen mit den Kindern in insgesamt 90 Minuten Vorkurs die Umgebung des Kindergartens bzw. den Ortskern des Dorfes Frontenhausen im Schul-Sandkasten im Klassenzimmer nach. Für diese Aktivität ist eine gewisse Vorarbeit nötig. Drei Tische wurden mit jeweils einer Kategorie an Material bestückt:

- Auf Tisch 1 befanden sich Figuren: Feuerwehrmann, Polizist, Postbote, Frau, Mann, Schulkind, Baby im Kinderwagen.
- Auf Tisch 2 standen Fahrzeuge: Auto, Motorrad, Fahrrad, Roller, Bus, Lastwagen.
- Auf Tisch 3 waren Gebäude aufgestellt: Post, Kita, Schule, Bäckerei, Rathaus, Eisdiele, Sparkasse.

Zunächst gingen die Kinder zusammen von Tisch zu Tisch, um die Begriffe zu klären und den Begriffen die korrekten Artikel zuzuweisen. Zudem konnten die Kinder die Materialien beschreiben, Geräusche, die die verschiedenen Fahrzeuge machen, identifizieren oder am Tisch mit den Gebäuden überlegen, was sie in wo erledigen könnten. Im nächsten Schritt begannen die Kinder, die Umgebung des Kindergartens im Sandkasten nachzubauen. Dabei tauschten sie sich rege aus und diskutierten eifrig darüber, was noch alles fehlt, um den Ortskern möglichst realistisch nachzubauen (z.B. Bürgersteig, Zebrastreifen, Bushaltestelle, Mülltonne, Ampel, Baustelle, Verkehrsschild, Straße). Auch an dieser Stelle mussten wieder neue Begriffe geklärt oder über unterschiedliche Bezeichnungen diskutiert werden, wie z.B. Gehweg – Bürgersteig – Trottoir – Fußgängerweg. Nachdem alles aufgebaut war, konnten die Kinder mit den Figuren die Wege abgehen und die Absicht vorher verbalisieren, z.B. „Ich gehe vom Kindergarten zur Eisdiele“, oder Fragen beantworten, z.B. „Wie kommst du von der Schule in den Kindergarten?“ Dabei wurden wiederum viele neue Begriffe gebraucht, wie z.B. links, rechts, geradeaus, über die Straße, entlang, vorbei, überqueren, zwischen Post und Sparkasse usw.

Bei dieser authentischen Aktivität kann die Entwicklung folgender kognitiver und sprachlicher Fertigkeiten unterstützt werden:

- Pragmatik (aushandeln, sich absprechen)
- Wortschatz
- Sachwissen
- Grammatik
- Planen
- Vergleichen
- Analysieren
- Probleme lösen

Das Angebot kann noch erweitert werden, indem die Vorkursgruppe einen Ausflug in den Ortskern unternimmt, um die im Sandkasten nachgebauten Stellen zu finden, abzugehen und zu fotografieren. Die Fotos können dann mit den Darstellungen im Sandkasten verglichen werden.

### Verbundvorhaben „Voneinander lernen durch kooperative Sprachbildung und -diagnostik von Ganztagsgrundschule und Hort“

#### Frage der Woche (Grundschule Icho-Straße)

Kathrin Danhof, Grundschullehrkraft, und Nesrin Ög, pädagogische Fachkraft, von der Grundschule Icho-Straße München mit integriertem Tagesheim präsentierten am Bildungstag ein Unterrichtsprojekt im Fach Mathematik: Frage der Woche „Kann das stimmen?“ – Arbeit mit Fermi-Aufgaben.

Fermi-Aufgaben sind offene, realitätsbezogene und herausfordernde Aufgaben, die in Anlehnung an die Arbeitsweise des Kernphysikers Enrico Fermi (1901-1954) das Nachdenken anregen und auf motivierende und anschauliche Weise in die Welt der Mathematik einführen. Durch selbststän-

diges Erforschen und Anwenden heuristischer Strategien lernen die Schüler/innen das Überschlagen, das Arbeiten mit großen Zahlen, das Umrechnen von Größen, das Nutzen von Alltagswissen, das Argumentieren und Kommunizieren.

#### Anwendung in der Praxis

Die Tabelle unten zeigt, wie dieses Projekt an der Icho-Grundschule durchgeführt wird.

Charakteristisch für diese Aufgabenart ist u. a.:

- Gearbeitet wird mit großen Zahlen, häufig auch mit dem Umrechnen von Größen sowie mit Vergleichsgrößen.
- Aus Annahmen, Alltagssituationen, durch Schätzen, Vermuten, Überschlagen, Nachschlagen oder Befragen von Experten werden fehlende Informationen gewonnen.

<b>Zielgruppe</b>	1.–4. Klasse, auch jahrgangsübergreifend
<b>Pädagogisches Setting</b>	Wöchentliches Unterrichtsprojekt im Fach Mathematik: Frage der Woche: „Kann das stimmen?“
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fermi-Aufgabe</li> <li>▪ Zettel für Vermutungen</li> <li>▪ Plakate o.ä.</li> <li>▪ Material für jeweilige Aufgabenstellung</li> </ul>
<b>Verlauf</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Vorstellung</b> der Fermi-Aufgabe, Klärung aller Begriffe</li> <li>2. <b>Vermutungsphase</b> mit Begründung: Kann das stimmen?</li> <li>3. <b>Ideensammlung</b>: Was brauchen wir, um die Frage bearbeiten zu können? Wie können wir vorgehen?</li> <li>4. <b>Bearbeitung</b> in Partner- oder Gruppenarbeit (Plakat, Vorführung, Fotobeweis,...)</li> <li>5. <b>Präsentieren</b> und <b>Vergleichen</b></li> <li>6. <b>Reflexion</b> der verschiedenen Lösungswege („schlau“, „elegant“, „schnell“...) und <b>Formulierung</b> von Tipps für zukünftige Fragen der Woche</li> </ol>
<b>Umsetzung</b>	<p>Montags: Vorstellen der Frage der Woche mit Vermutungsphase und Ideensammlung</p> <p>Dienstag–Freitag: Experimentier- und Bearbeitungsphase zur Klärung der Frage der Woche im Tagesheim (→ Fortführung im außerunterrichtlichen Setting)</p> <p>Montags: Reflexion über Lösungswege, Abstimmung, Erstellen einer Tipp-Sammlung</p>
<b>Kooperationsmethode zwischen Lehr- und Tagesheimkraft</b>	Lehrkraft: Auswählen der Fermi-Aufgabe, Bereitstellen der Materialien, Auswählen „diskussionswürdiger“ Ergebnisse Tagesheimfachkraft: Beobachtung bei Vermutungsphase und Ideensammlung, Betreuung der Bearbeitung, Bereitstellen der Materialien



- Dadurch, dass es keine eindeutigen Angaben und Lösungswege und auch keine „richtigen“ oder „falschen“ Lösungen gibt, müssen die gefundenen Lösungen plausibel begründet, Vorgehensweisen erklärt und die Ergebnisse überprüft, verglichen und bewertet werden.
- Das Rechnen tritt in den Hintergrund, da die Schritte vor und nach dem Rechnen wie das Schätzen, Messen, Recherchieren, das Übersetzen in die Sprache der Mathematik, das Finden verschiedener Wege sowie das Interpretieren und Bewerten der Ergebnisse im Vordergrund stehen.

Fermi-Aufgaben werden in der Regel als offene Fragen formuliert: Wie viele...? Wie oft...? Wie lange...? Hier ist die Leitfrage „Kann das stimmen?“ dargestellt mit Vergleichswert:

Frage der Woche  
**KANN DAS STIMMEN?**

- In einer Woche verbrauchst du mehr als 50 Zentimeter Zahnpasta.
- In einem Jahr verbrauchen die Kinder deiner Klasse eine „Zahnpastawurst“, die länger ist als ein Fußballfeld.

Beispiel aus Fragenbox Mathematik, Klett Verlag.

Nach der Vorstellung der Frage der Woche stellen die Schülerinnen und Schüler ihre ersten Vermutungen an, die sie verschriftlichen.

### **Vermutungsphase**

Vorteile dieser Vorgehensweise: Die Kinder bekommen einen ersten Anhaltspunkt, in welcher Größenordnung sie sich gedanklich bewegen müssen, sie können auch rückwärts arbeiten. In der Vermutungsphase muss kein eigener Schätzwert angegeben werden, nur „stimmt“/„stimmt nicht“. Indem die Vermutungen der Kinder sortiert werden (bildlich dargestellt durch ein „Daumen nach unten“- oder „Daumen nach unten“-Symbol) entsteht ein erstes Meinungsbild. Die Vermutungen werden an die Wand gehängt und können dort während der Woche sichtbar hängen bleiben.

### **Ideenphase**

Nach der Vermutungsphase werden Ideen gesammelt, wie die Aussage überprüft werden kann, wie z. B. „Wir brauchen ein Lineal, Zahnpasta ...“

### **Bearbeitungsphase**

In der Bearbeitungsphase wird das Material im Tagesheim bereitgestellt und es finden Gespräche rund um das Zähneputzen statt. In Einzel-/Gruppenarbeit wird die Frage der Woche überprüft und für eine Präsentation aufbereitet.

### **Präsentations- und Vergleichsphase**

Die Lösungen sind für Betrachter von außen nicht immer auf Anhieb nachvollziehbar und bedürfen meist zusätzlicher Erklärungen. Damit die Schülerinnen/Schüler in die Lage versetzt werden, bei ihren Darstellungen die Perspektive des Betrachters einzunehmen, kann die Fach-/Lehrkraft ihre eigene Interpretation der Darstellung abgeben und die Kinder auffordern, diese mündlich zu berichtigen. Mit der Zeit übernehmen die Kinder die Vorgehensweise der Lehrkraft, sodass sie die Lösungen anderer Kinder auf die gleiche Weise kommentieren (voneinander lernen).

### Reflexionsphase

Im nächsten Schritt reflektieren die Kinder mit der Fach-/Lehrkraft Vorgehensweise und Lösungen und erhalten Tipps für die nächste Bearbeitung: Was kann dir dabei helfen? Was möchtest du dir merken? Wie gehst du bei der Bearbeitung vor?

### Mögliche Variante: Einbezug der Erstsprache in Übergangsklassen

Während der Vorstellung der Aufgabe werden zunächst alle Begriffe geklärt – die Bilder auf den Kärtchen unterstützen das Verstehen. Kinder mit -einer anderen Erstsprache als Deutsch wiederholen die Aufgabe mit eigenen Worten. So wird sichergestellt, dass sie alles verstanden haben. In der Vermutungsphase können Kinder derselben Sprachgruppe in der Kleingruppe ihre Vermutungen zuerst in ihrer Erstsprache diskutieren und dann auf Deutsch. Ebenso können Kinder derselben Sprachgruppe in der Bearbeitungsphase in ihrer Erstsprache kommunizieren und zusammenarbeiten, um anschließend ihr Ergebnis auf Deutsch zu präsentieren.

### Weiterführende Links

BiSS-Homepage – Aufruf der Tooldatenbank über die Rubrik „Handlungsfelder“  
<http://www.biss-sprachbildung.de/>  
BiSS- und Vorkurswebsite auf der IFP-Homepage  
[www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/biss.php](http://www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/biss.php)  
[www.ifp.bayern.de/projekte/professionalisierung/vorkurs\\_deutsch.php](http://www.ifp.bayern.de/projekte/professionalisierung/vorkurs_deutsch.php)

### Literatur

Ruwisch, S. & Schaffrath, S. (2011). Fragenbox Mathematik. Kann das stimmen? Stuttgart: Klett Verlag.  
Technische Universität Dortmund: Haus 7. Gute Aufgaben. Fermi-Aufgaben. [www.pikas.dzlm.de](http://www.pikas.dzlm.de)  
Deutsches Zentrum für Lehrerbildung Mathematik. Prozessbezogene Kompetenzen fördern. Beispielaufgaben. [www.kira.dzlm.de](http://www.kira.dzlm.de)  
Bayerisches Familienministerium und Bayerisches Bildungsministerium (Hrsg.) (2016). Vorkurs Deutsch 240 in Bayern (Modul B). München.  
Mayr, T., Hofbauer, C., Kofler, A. & Simic, M. (2012). LiSKit – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.  
Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg.) (2011). Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.  
Vygotski, L. S. (1934/2002). Denken und Sprechen. Weinheim, Basel: Beltz.

## Hinweis zu den Fachtagungen 2018

Anders als in den vergangenen Jahren finden Sie in diesem Heft kein Verzeichnis der vom IFP angebotenen Fachtagungen für 2018. Wir veröffentlichen diese ab Dezember 2017 auf unserer Homepage unter [www.ifp.bayern.de](http://www.ifp.bayern.de). Eine Anmeldung ist ab 1. Januar 2018 möglich. Beachten Sie bitte auch, dass aufgrund unseres Umzugs alle Fachtagungen ab sofort im Eckbau Süd stattfinden (gleiche Adresse wie bislang).



## **IVO – Ergebnisse der Kita-Befragung zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern**

*Monika Wertfein, Claudia Wirts und Janina Wöfl*

**Nach den Bayerischen Bildungsleitlinien ist für die Verwirklichung inklusiver Bildung das multi-professionelle Zusammenwirken zwischen Bildungseinrichtungen unabdingbar. Sie gestalten miteinander unter Berücksichtigung der jeweiligen berufsspezifischen Kompetenzen das Lernangebot. Diesem Verständnis von inklusiver Vernetzung liegt die Erfahrung zugrunde, dass Inklusion im Sinne der gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung von allen Kindern nur gelingen kann, wenn alle Bildungsorte und Akteure, d.h. die Familie, das Kita-Team, die Schule, aber auch Unterstützungssysteme, wie die Frühförderstelle oder der heilpädagogische Fachdienst, ihr Wissen bündeln und eng miteinander kooperieren. Schließlich kann die interdisziplinäre Vernetzung maßgeblich zur inklusiven Qualität einer Kindertageseinrichtung und damit zur Bildungsteilhabe aller Kinder und ihrer Familien beitragen.**

Integrative (und auch z.T. bereits inklusive) Bildung wird in bayerischen Kindertageseinrichtungen vielerorts bereits in vielfältiger Weise gelebt und umgesetzt. Vor allem in Kita-Teams, die noch über keine Erfahrungen mit der gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung verfügen, gibt es aber häufig noch emotionale sowie organisatorische Hürden bei der Aufnahme von Kindern mit Behinderung(en).

Auch sollte immer (wieder) geprüft werden, ob die Rahmenbedingungen in der Kita (z.B. Tagesstrukturen, pädagogisches Konzept, Barrierefreiheit) dem einzelnen Kind mit seinen besonderen Bedürfnissen wirklich gerecht werden können oder besser angepasst werden sollten. Eine Umgestaltung der entsprechenden Rahmenbedingungen kann bereits helfen. Es gehört jedoch auch zu verantwortungsvoller Pädagogik, Grenzen des aktuell Möglichen zu erkennen, wenn die Bedürfnisse eines Kindes nicht bestmöglich erfüllt werden können und daraus Konsequenzen zu ziehen. Inwiefern Inklusion in den Einrichtungen vor Ort für alle Kinder und Familien tatsächlich gelingen kann, hängt zudem sehr davon ab, ob

den Kindertageseinrichtungen ein tragfähiges Netzwerk aus Unterstützungspartnern zur Verfügung steht und wie gut die Zusammenarbeit und der Abruf dieser Unterstützungsangebote funktionieren.

Die IVO-Studie wird seit 2016 vom IFP in enger, interdisziplinärer Kooperation mit dem StMAS, dem Referat II.3 „Frühkindliche Bildung und Erziehung“ und dem Referat IV.4 „Teilhabe von Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Leben“, sowie der Arbeitsstelle Frühförderung Bayern (pädagogische und medizinische Abteilung) konzipiert und durchgeführt. Dieser Artikel basiert auf dem Kita-Bericht (Wöfl, Wertfein & Wirts, 2017), der im Juli 2017 online veröffentlicht wurde (siehe Quellenangabe).

### **Was wurde untersucht?**

Die IVO-Studie untersucht die Rahmenbedingungen von Inklusion als gemeinsame Aufgabe und Herausforderung von Kindertageseinrichtungen und unterstützenden Strukturen in Bayern. Dabei steht insbesondere die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen mit den Interdisziplinären Frühförderstellen (im Hinblick auf Kinder mit

Behinderung) und den mobilen Heilpädagogischen Fachdiensten (im Hinblick auf Kinder mit Entwicklungsgefährdung, sog. „Risikokinder“) im Fokus. Ziel des Projekts ist es, bewährte Strukturen und Konzepte von Kooperation im inklusiven Kontext als Anregung für alle Einrichtungen bekannt zu machen und gleichzeitig Motivationen sowie Erfolgsfaktoren und ggf. Hindernisse auf dem Weg zur Inklusion genauer zu beleuchten.

### Wer wurde befragt?

Befragt wurden alle Kindertageseinrichtungen in Bayern, unabhängig davon, ob zum Zeitpunkt der Befragung Kinder mit Behinderung bzw. mit Entwicklungsgefährdung betreut wurden. An der Online-Befragung beteiligt haben sich im Juni/Juli 2016 insgesamt 2.823 Kindertageseinrichtungen. Für die Gesamtverteilung in Bayern repräsentativ vertreten sind die Altersstrukturen der Einrichtungen (Krippe, Kindergarten, Horte, etc.) sowie die Verteilung nach Trägerschaft (öffentlich, frei gemeinnützig, sonstige). Der Rücklauf aus den Einrichtungen, die mindestens ein Kind mit Behinderung betreuen, war besonders hoch. Gut 60% dieser Einrichtungen in Bayern nahmen teil.

### Was sind zentrale Ergebnisse der IVO-Kita-Befragung?

Zu den häufigsten Behinderungsarten integrativ/inklusiv betreuter Kinder zählen nach Angabe der Kita-Leitungen Verhaltensstörungen und Entwicklungsverzögerungen. Über 70% aller Einrichtungen geben an, Kinder mit Entwicklungsgefährdung (sog. „Risikokinder“) zu betreuen. Der Anteil des sonder- oder heilpädagogisch qualifizierten Personals in Kindertageseinrichtungen ist allgemein sehr gering, liegt aber bei Einrichtungen, die Kinder mit Behinderung betreuen, mit 7% höher als bei Einrichtungen, die keine Kinder mit Behinderung betreuen (2%).

Die befragten Kindertageseinrichtungen kooperieren mit zahlreichen Unterstützungspartnern, am häufigsten – neben dem Kontakt mit den Grund-

schulen (85%) – mit niedergelassenen TherapeutInnen/HeilpädagogInnen (70%), Fachberatungen (z. B. des Trägers) (70%), Familien- und Erziehungsberatungsstellen (55%) sowie interdisziplinären Frühförderstellen (54%). Dort, wo Kooperationen stattfinden, besteht von Seiten der Kita-Leitungen insgesamt eine hohe Zufriedenheit mit der fachlichen Unterstützung durch die Kooperationspartner; die Spitzenreiter bei der Zufriedenheit sind die mobilen Heilpädagogischen Fachdienste, die Interdisziplinären Frühförderstellen und die niedergelassenen TherapeutInnen und HeilpädagogInnen.

Fast alle Teams integrativ arbeitender Einrichtungen (94%), aber lediglich 60% der Einrichtungen, die keine Kinder mit Behinderung betreuen, haben sich nach Angabe der Leitungen bereits mit dem Thema Inklusion beschäftigt. Die Auseinandersetzung fand v. a. im Rahmen interner Teambesprechungen, aber auch mittels spezifischer Einzel- und (seltener) Team-Fortbildungen statt.

Nur 9% der Einrichtungen, die momentan keine Kinder mit Behinderung betreuen, geben an, eine Aufnahme eines Kindes mit Behinderung vorzubereiten. Als Hauptgründe hierfür werden die fehlende Nachfrage, fehlende Ressourcen und zu wenig heilpädagogische Expertise im Team (Qualifikation) genannt. Aus den offenen Antworten geht hervor, dass oftmals eine andere Kita vor Ort bereits integrativ arbeitet bzw. Kinder mit Behinderung aufnimmt.

Die teilnehmenden Kita-Leitungen wünschen sich für sich und ihr Team mehr Möglichkeiten, um an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu den Themen Integration, Inklusion und Partizipation teilzunehmen. Zusätzliche finanzielle Ressourcen würden sie gerne in räumliche und bauliche Umgestaltungen im Sinne der Barrierefreiheit oder für die zusätzliche Einstellung qualifizierten Personals im Sinne eines Ausbaus von Expertise investieren. Im Hinblick auf veränderte Rahmen-

bedingungen geht es den Kita-Leitungen v.a. um eine Erhöhung von Personalstunden, eine Änderung des Anstellungsschlüssels und eine Reduktion von Gruppengrößen. Weitere Wünsche sind ein einfacherer Zugang zu Informationen und geringere bürokratische Hürden (beispielsweise bei der Antragsstellung). Zahlreiche Kita-Leitungen betonen die Bedeutung eines tragfähigen Netzwerks für die Umsetzung von Inklusion und wünschen sich zukünftig u.a. mehr Unterstützung bei der Elternarbeit und in der Betreuung von sog. „Risikokindern“, die (noch) keinen Anspruch auf zusätzliche Leistungen haben. Die zusätzliche Unterstützung wird von Fachdiensten, Ärzten, Trägern und von staatlicher Seite erbeten.

### Welche Schlüsse lassen sich aus den ersten IVO-Ergebnissen ziehen?

Einrichtungen, die bereits Erfahrungen mit Kindern mit Behinderung haben, sind im Hinblick auf Inklusion auf einem guten Weg und können für andere Einrichtungen ein gutes Modell sein. Erfahrenere Einrichtungen sind in ihrer Haltung inklusiver, indem sie inklusiven Prozessen im Team aufgeschlossener begegnen und sich auch häufiger fortbilden. Dies sind wichtige Voraussetzungen zur Konkretisierung von Inklusion, insbesondere hinsichtlich der jeweils vor Ort bestehenden Rahmenbedingungen, der pädagogischen Konzepte und der konkreten Alltagsgestaltung. Jede Investition in die Weiterentwicklung zu einer inklusiven Einrichtung lohnt sich, denn: „Auch wenn die Anforderungen an eine integrative Frühpädagogik zunächst hoch erscheinen, kann man davon ausgehen, dass eine qualitativ hochwertige Einrichtung eine gute Einrichtung für alle Kinder ist“ (Albers, 2012, S. 116).

Inklusion kann nicht von heute auf morgen in allen Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden, vielmehr entspricht eine gelingende Umsetzung einem längerfristigen Veränderungsprozess, der auf Träger-, Leitungs-, Team- und Einrichtungsebene gemeinsam – auch mit den Eltern und Kindern – durchlaufen werden sollte.

Voraussetzung für eine qualitative Umsetzung sind angemessene Rahmenbedingungen auf personeller, räumlicher und finanzieller Ebene. Darüber hinaus sollten vorhandene Ressourcen identifiziert und effektiv genutzt und in nachhaltige Fort- und Weiterqualifizierung investiert werden. Eine bedeutende Rolle bei der Unterstützung der Einrichtungen spielen die Netzwerkpartner. Denn: Inklusion ist Teamsache.

### IVO geht weiter!

Voraussichtlich Ende 2017 erscheint der zweite IVO-Ergebnisbericht, der vor dem Hintergrund der Kita-Befragung die Antworten aus den Befragungen der Frühförderstellen-Leitungen und der MitarbeiterInnen der mobilen Heilpädagogischen Fachdienste und damit zwei weitere Perspektiven auf „Inklusion vor Ort“ in den Blick nimmt. Aktuelle Projektinformationen erscheinen auf der IFP-Homepage unter [http://www.ifp.bayern.de/projekte/a-z/inklusion\\_ivo.php](http://www.ifp.bayern.de/projekte/a-z/inklusion_ivo.php).

### Quellenangaben

Albers, T. (2012). *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2012). *Gemeinsam Verantwortung tragen. Die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. München. Online verfügbar unter: <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/bep/baybl.php>

Wölfl, J., Wertfein, M. & Wirts, C. (2017). *IVO – Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern: Kita-Ergebnisbericht*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Projektbericht 30/2017). Verfügbar unter: [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht\\_ivo\\_nr\\_30.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_ivo_nr_30.pdf)

# Ergebnisse der Studie zur Aufnahme von Flüchtlingskindern in Kindertageseinrichtungen

*Sigrid Lorenz & Monika Wertfein*

**Für die meisten Kindertageseinrichtungen in Bayern gehört die Betreuung von Kindern mit Migrationshintergrund zum pädagogischen Alltag. Vor allem jene Kita-Teams, die sich auf den Weg zu einer inklusiven Kita gemacht haben, sind bereits gut gerüstet für die Aufnahme von Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsländern und mit anderer Familiensprache. Doch stellt sich die Frage, ob mit Migration vertraute Einrichtungsteams, die täglich eine Pädagogik der Vielfalt (er-)leben, in gleichem Maß gut vorbereitet für die Aufnahme kürzlich zugewanderter Kinder und Familien mit Fluchterfahrung sind? Und wie geht es den mit Migration kaum erfahrenen Kitas bei der Aufnahme von Flüchtlingskindern? Mit welchen spezifischen Herausforderungen werden sie bei der Aufnahme dieser Kinder und ihren Familien konfrontiert?**

Diese und weitere Fragen rund um das Kita-Team, die Flüchtlingskinder und ihre Eltern waren Ausgangspunkt für die IFP-Onlinebefragung der bayerischen Kindertageseinrichtungen, die im Juli 2016 durchgeführt wurde.

### **Welche Einrichtungen waren dabei?**

Von den etwa 7.500 per E-Mail angeschriebenen Kita-Leitungen haben gut ein Drittel, insgesamt 2.488, an der Befragung teilgenommen. Knapp die Hälfte (49,5%, N=1.232) gaben an, bereits ein Kind oder mehrere Kinder mit Fluchterfahrung aufgenommen zu haben, insbesondere aus den Ländern Syrien, Afghanistan, Nigeria und dem Irak. Bei vielen dieser Kitas handelt es sich um mehrgruppige, altersgemischte Einrichtungen mit einem konfessionell gebundenen oder öffentlichen Träger, die in der Nähe von Flüchtlingsunterkünften liegen. Fast die Hälfte der Einrichtungen, die Flüchtlingskinder aufgenommen haben, betreuen auch Kinder mit Behinderung.

### **Eine Frage der Vorbereitung?**

Da die Aufnahme von Flüchtlingskindern für Kitas im Vorfeld mit organisatorischen und pädagogischen Unsicherheiten und Herausforderungen verbunden sein kann, stellt sich die Frage nach einer guten Vorbereitung des Teams. Rückblickend gaben 38,8% der Kita-Leitungen an, keine spezielle Vorbereitung für die Aufnahme der

Flüchtlingskinder gehabt zu haben. Ein Drittel dieser Einrichtungen sah eine solche Vorbereitung als nicht erforderlich an, weil das Team mit den Themen Migration und Interkulturalität bereits seit langem vertraut war. Die Mehrheit der Einrichtungen musste aber kurzfristig handeln und hatte deshalb keine Zeit für Vorbereitungen. Entsprechend fühlten sich rückblickend über die Hälfte der Einrichtungen zu wenig vorbereitet für die Aufnahme der Kinder. Bei den Kitas, die sich vorbereiten konnten, erwiesen sich spezifische Teamfortbildungen, neben dem Lesen von Fachliteratur und der Hospitation in anderen Kitas, als besonders effektiv. Auf konkrete Nachfrage betonten die Kita-Leitungen u.a. die besondere Bedeutung der (Vorab-)Informationen zu fluchtbedingten Belastungsfaktoren, zur aktuellen Lebenssituation der Familien und zur rechtlichen Situation.

### **Was sind die größten Herausforderungen?**

Auch wenn die Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung für Kitas vielfältige Chancen der Entwicklung birgt, so werden von den Fachkräften häufig auch besondere, damit verbundene Herausforderungen genannt. Insgesamt formulieren die Kita-Leitungen mehr Herausforderungen hinsichtlich der Flüchtlingseltern als deren Kinder; so stellen die Verständigung und Zusammenarbeit mit den Flüchtlingseltern bei weit mehr als jeder

## Aus der Arbeit des IFP

---

zweiten Kita sehr große Herausforderungen dar. Im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern wurden insbesondere die Eingewöhnung und der Umgang mit psychischen Belastungen/Traumatisierung als herausfordernd benannt. In diesen Bereichen wurde auch der größte Unterstützungs-, Beratungs- und Fortbildungsbedarf geäußert. Aus Sicht der Leitungen waren die durch die Aufnahme der Flüchtlingsfamilien erlebten Herausforderungen und die Situationsveränderungen in der Kita umso geringer, je besser vorbereitet sich das Team auf die neuen Kinder erlebte und je mehr eine Atmosphäre der Hilfsbereitschaft im Team gegeben war. Auch Kitas, die vor Aufnahme der Flüchtlingskinder bereits kulturell eher bunt waren, tun sich mit den aktuellen Herausforderungen leichter als eher „migrationsunerfahrene“ Einrichtungen, die in der Stichprobe mehr als 50% der Kitas mit Flüchtlingskindern ausmachten.

### **Auf Ressourcen und Kontakte kommt es an!**

Die größten Hürden für die Aufnahme und Betreuung von Flüchtlingskindern stellen aus Sicht

der Kita-Leitungen (1) fehlende Betreuungsverträge in den Familiensprachen, (2) knappe finanzielle und personelle Ressourcen sowie (3) fehlende Kenntnisse der Bildungs- und Erziehungsvorstellungen der Eltern dar. Als hilfreiche und für den Großteil der Kitas verfügbare Ressourcen werden Kontakte zu anderen Kitas oder Schulen, zu schulvorbereitenden Einrichtungen, Jugendämtern sowie lokalen Helferkreisen bzw. Asylnetzwerken genannt. Dem gegenüber stehen wichtige, aber oft noch fehlende Kontakte, insbesondere zu Kinder- und Jugendtherapeuten, den Gemeinschaftsunterkünften, zu einem festen Ansprechpartner beim Träger bzw. einer Fachberatung für Flüchtlingsfragen. Über 40% der Einrichtungen, die diesen Kontakt als sehr wichtig beurteilten, fehlt zudem der Zugang zu einem Dolmetscher und eine pädagogische Kraft mit Migrationserfahrung, die damit vielleicht einen leichteren Zugang zu den Flüchtlingsfamilien hätte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viele Kindertageseinrichtungen in Bayern bereits über vielfältige Erfahrungen mit kulturell und

sprachlich heterogenen Kindern und Familien verfügen. Das Fachwissen über Mehrsprachigkeit und kultursensible Pädagogik, die offene Haltung des Teams und die bereits vorhandenen Ressourcen sowie bestehende Kontakte sind hilfreich bei der Aufnahme und Betreuung von kürzlich zugewanderten Flüchtlingskindern und ihren Familien. Um jedoch das besondere Integrationspotential von Kindertageseinrichtungen gut ausschöpfen zu können, ohne dass die jeweiligen Kita-Teams an die Gren-



zen ihrer Belastbarkeit stoßen, benötigen sie Unterstützung durch interdisziplinäre und über-institutionelle Netzwerke vor Ort. Darüber hinaus spielt die fachliche Aus-, Fort- und Weiterbildung im Hinblick auf spezifische Themen eine wesentliche Rolle.

### Was sagen Expertinnen und Experten in den Interviews?

Ergänzend zu der bayernweiten Online-Befragung der Kita-Leitungen wurden im April 2017 elf Telefoninterviews zu ausgewählten Fragen geführt. Alle Expertinnen und Experten besitzen Erfahrungen mit Flüchtlingskindern in Kitas und arbeiten in oder mit sehr unterschiedlichen Einrichtungen. Aus ihrer Sicht gelingt die Kontaktaufnahme zwischen Kita und den Flüchtlingsfamilien am besten durch ein aktives Zugehen auf die Familien, deren Information über das Kitaangebot, ein möglichst niederschwelliges Kennenlernen von pädagogischen Fachkräften, z. B. im Rahmen von Spielgruppen oder niederschweligen Veranstaltungen, und die ganz konkrete Begleitung der Familien, z. B. durch ehrenamtliche Elternbegleiter/-innen (sog. „Kümmerer“), wie sie die Stadt Aschaffenburg zur Verfügung stellt.

Die gelungene Kontaktaufnahme kommt auch der Eingewöhnung der Kinder zugute, da bereits bekannte Personen eine wichtige Beziehungsgrundlage für den Vertrauensaufbau darstellen. Darin und auch sonst unterscheidet sich die Eingewöhnung von Flüchtlingskindern aus Sicht der Kita-Leitungen kaum von der anderer Kinder. Im Umgang mit den Eltern sind es vor allem sprachliche Hürden und Missverständnisse sowie unterschiedliche Erwartungen, die die Kennenlern- und Eingewöhnungsphase erschweren. Hier sind Dolmetscher, Übersetzungs-Apps mit Sprachfunktion und/oder bildgestützte Kommunikationsformen notwendig und hilfreich, um sich über die wichtigsten Abläufe und Regelungen sowie Anliegen zu verständigen. Was die Kita-Teams angeht, sind sich die Experten einig: Aufgeschlossenheit,

Zusammenhalt, Reflexionsfähigkeit und die Vernetzung der Teams sind wichtige Ressourcen für die Integration von Flüchtlingsfamilien. Und: Starke Teams brauchen starke Partner; für diese Vernetzung mit anderen Kitas und Institutionen helfen den Kitas zusätzliche organisatorische Hilfestellungen, etwa durch einen Fachdienst für Flüchtlingsintegration, wie ihn beispielsweise die ISKA Nürnberg ihren Einrichtungen zur Verfügung stellt.

### Projektbericht

Lorenz, S. & Wertfein, M. (2017). Flüchtlingskinder in Kindertageseinrichtungen. 11 zentrale Befunde: IFP-Studie zur Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung in bayerischen Kitas. Verfügbar unter: [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bericht\\_asylstudie\\_ges\\_fin.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bericht_asylstudie_ges_fin.pdf)

### Aktuelle Literaturhinweise zum Thema

Albers, T. & Ritter, E. (2016). Kinder und Familien mit Fluchterfahrung kommen an. Kindergarten heute praxis kompakt, Freiburg i. Br.: Herder.

Baum, H. (2017). Vielfalt gestalten. Flüchtlingskinder in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.

Fattah, V. A. (2016): Flüchtlingskinder in der Kita: Praxishandbuch zur Aufnahme und Betreuung von Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund. Kronach und Köln: Carl Link.

Hendrich, A. (2016). Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung in der Kita. München, Basel: Reinhardt.

Hofbauer, C. (2016). Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita: Leitfaden für pädagogische Fachkräfte. Freiburg i. Br.: Herder.

Ritter, E. & Albers, T. (2016). Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/Ki-TaFT\\_Ritter\\_Albers\\_Flucht\\_\\_2016.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/Ki-TaFT_Ritter_Albers_Flucht__2016.pdf)

### Aktuelle DVDs zum Thema

Thon, Steffi (2016). Kinder mit Fluchterfahrung in der Kindertagesbetreuung. Herausforderungen – Wege – Chancen. <https://www.av1-shop.de/>

Thon, Steffi (2017). Wir sind da! – 40 Antworten auf Ihre Fragen zur praktischen Arbeit mit Flüchtlingskindern. <https://www.av1-shop.de/>



### Vom Ko-Kita-Netzwerk zum Praxisbeirat am IFP

Im Jahr 2008 wurde das Projekt „Voneinander lernen und profitieren – Aufbau eines Netzwerks von Konsultationseinrichtungen zur Unterstützung der Praxis bei der Umsetzung des BayBEP“ ausgeschrieben. 26 ausgewählte Ko-Kitas haben bis Ende 2012 ihre Aufgaben der Kollegialen Beratung anderer Einrichtungen, Beteiligung am Netzwerk aller Ko-Kitas sowie Kooperation und Vernetzung vor Ort wahrgenommen. Insbesondere durch die Besuche vor Ort in den Ko-Kitas konnte eine hohe Zufriedenheit mit deren Beratungstätigkeit erreicht werden. Für die Qualitätssicherung und fachliche Weiterentwicklung erwies sich aber auch die Vernetzung der Ko-Kitas untereinander und mit dem IFP, insbesondere in Form der gemeinsamen Workshops und thematischen Arbeitsgruppen, als außerordentlich gewinnbringend.

Um den kollegialen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis sowie zwischen den Ko-Kitas bzw. Ko-Kita-Leitungen auch für die Zukunft im Sinne der Qualitätsentwicklung und -sicherung gewährleisten zu können, wurde das Netzwerk nach Ablauf der staatlichen Förderung aufrecht erhalten. Da die Mitglieder des Netzwerks teilweise im Laufe der Zeit ihre Funktionen gewechselt haben und sich zugleich die multiprofessionelle Zusammensetzung im Netzwerk (Ko-Kita-Leitungen, Leitungen neuer oder anderer Einrichtungen, Fortbildnerinnen, Fachberatung, PQB) als sehr bereichernd gezeigt hat, wurde das Ko-Kita-Netzwerk Anfang 2017 in einen Praxisbeirat transformiert. Der Titel „Voneinander lernen und profitieren“ bleibt dabei als Devise der Zusammenarbeit bestehen.

Mit Überführung des Netzwerks in den Praxisbeirat Anfang des Jahres 2017 setzt sich dieser aus Einrichtungsleitungen bestehender und ehemaliger Ko-Kitas, Kolleginnen aus dem Modellversuch Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB) und den Bereichen Fachberatung, Fortbildung und Verwaltung sowie dem IFP-Team zusammen.

Die Zusammenarbeit im Praxisbeirat ist durch eine Kooperationsvereinbarung geregelt. Die Größe des Praxisbeirats ist auf 20 Personen begrenzt. Die weiterhin beteiligten, von einem Mitglied des Praxisbeirats geleiteten Ko-Kitas bieten im Rahmen ihrer vorhandenen Ressourcen und in Absprache mit ihrem Träger weiterhin die Möglichkeit für Konsultationen an, für die jedoch Kosten anfallen können. Die bestehende Struktur der ko-konstruktiven und prozessorientierten, zweimal jährlich stattfindenden Workshops soll zur Sicherung der Netzwerkarbeit fortbestehen und bei Bedarf durch vom IFP gesteuerte oder selbstgesteuerte regionale Arbeitsgruppen ergänzt werden.

Folgende konkrete Themen sind im Rahmen der Netzwerkarbeit in nächster Zeit angedacht: Weiterentwicklung des BayBEP, Kooperation Kita-Grundschule, Kooperation Ausbildung-Praxis, Personalmanagement und Gesundheitsmanagement. Darüber hinaus findet kontinuierlich ein Austausch über die Weiterentwicklung der beteiligten Einrichtungen statt.

## 5. Aktionstag Musik in Bayern – Musik ist mein Zuhause

**Musik ist mein Zuhause! Unter diesem Motto beteiligten sich in der Woche vom 29. Mai bis 2. Juni 2017 bayernweit über 1500 Einrichtungen am Aktionstag Musik 2017, um gemeinsam zu singen und zu musizieren. Initiator ist die Bayerische Landeskoordinierungsstelle Musik (BLKM).**

„ZusammenSingen!“ Mit dieser grundsätzlichen Zielsetzung initiierte die Bayerische Landeskoordinierungsstelle Musik (BLKM) bereits den fünften Aktionstag Musik in Bayern. In diesem Jahr waren rund 560 Kindertageseinrichtungen am Aktionstag Musik in Bayern beteiligt. Es trafen sich besonders viele Kindergartenkinder mit Seniorinnen und Senioren und Grundschulkindern und zusammen wurde die verbindende Kraft der Musik spürbar. Insgesamt waren mehr als 140.000 Kinder und Jugendliche dabei. Die BLKM bedankt sich besonders für die Einblicke in die Aktionstage durch die zugesendeten Fotos.

Die Schirmherrin für den Bereich Kindertageseinrichtungen, Staatsministerin Emilia Müller, sagte zum Motto „Musik ist mein Zuhause“: „Jede Kultur hat ihre eigenen Lieder und ihre eigene Musik. Musik braucht keine Übersetzung, sie erreicht die

Herzen und verbindet wie kein anderes Medium die Menschen auf der ganzen Welt. Der Aktionstag Musik greift das auf und bringt Kinder und Jugendliche zum Singen.“

Aufgrund des großen Erfolges und der wachsenden Beteiligung wird die BLKM auch im nächsten Jahr den Aktionstag Musik in Bayern organisieren und damit zum 6. Mal einen wichtigen Impuls zur musikalischen Breitenbildung setzen. Der nächste Aktionstag Musik in Bayern unter dem Motto „Musik bringt uns zusammen“ wird in der Woche vom 14. bis 18. Mai 2018 stattfinden. Seien Sie mit den Kindern Ihrer Einrichtung dabei, die BLKM freut sich auf Ihre Anmeldungen. Die neue Liedbroschüre und alle Informationen zum Aktionstag Musik in Bayern 2018 finden Sie ab März 2018 auf der Homepage der BLKM unter [www.blkm.de](http://www.blkm.de)

---

## „ÖkoKids – KindertageseinRICHTUNG NACHHALTIGKEIT“ Eine Auszeichnung für bayerische Kindertageseinrichtungen

Gefördert durch das Bayerische Staatsministerium für Umwelt und Verbraucherschutz und unterstützt durch das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration vergibt der Landesbund für Vogelschutz in Bayern e.V. (LBV) jährlich die Auszeichnung „ÖkoKids – KindertageseinRICHTUNG NACHHALTIGKEIT“ bayernweit an Kindertageseinrichtungen. Die Teilnahme ist mit einem Projekt im Bereich Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung im Sinn des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans möglich. Beispiele für Aktivitäten sind Waldtage, Gartengestaltung, Upcycling, Müllprojekt oder Tauschmarkt.

Diese Impulse dienen der Inspiration. Für das Projekt vor Ort entscheidend sind die aktuellen Fragen und Interessen der Kinder. Noch bis zum 10. November 2017 können sich Kindertageseinrichtungen unter [www.lbv.de/oekokids](http://www.lbv.de/oekokids) zur neuen Runde anmelden. Dort finden Sie auch weitere Informationen zum Ablauf und zur Projektdokumentation. Sollten Sie darüber hinaus Fragen oder Anregungen haben, können Sie sich an Carmen Günnewig, Projektkoordinatorin beim Landesbund für Vogelschutz, wenden, ebenso, wenn Sie den Anmeldeschluss verpasst haben: Tel. 09174/4775-40, E-Mail: [oekokids@lbv.de](mailto:oekokids@lbv.de)

## Interaktionen in Kindertageseinrichtungen

### Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog

*Herausgegeben von Monika Wertfein, Andreas Wildgruber, Claudia Wirts und Fabienne Becker-Stoll*

**Kindertageseinrichtungen haben positive und nachhaltige Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung, wenn sie qualitativ hochwertig arbeiten. Entscheidend für gute Lern- und Entwicklungsfortschritte der Kinder sind die konkreten Interaktionen im Kita-Alltag. Prüfstein ist hier immer die Anknüpfung an die Bedürfnisse, Kompetenzen und Interessen der Kinder. Gelingende Interaktionen und damit eine gute pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen sind möglich und vielerorts zu beobachten.**

Damit die Fachkräfte hier künftig noch effektiver unterstützt werden können, wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte für eine gute Prozessqualität entscheidend sind. Dieses Buch soll dazu beitragen, gelingende Interaktionen zu beschreiben, sichtbar zu machen und zu unterstützen. Es befasst sich mit drei zentralen Fragen: Warum sind gelingende Interaktionen in Kitas so wichtig? Was macht gute Interaktion im Kita-Alltag aus? Was sind wichtige Rahmenbedingungen? Wie lässt sich die Qualität der Interaktionen in Kindertageseinrichtungen weiterentwickeln?

Die Autorinnen und Autoren gehen der Frage nach, wie Fachkräfte in Kitas durch positive Interaktionen den emotionalen sowie kognitiven Bedürfnissen von Kindern im Kita-Alltag möglichst gerecht werden können und welche effektiven Unterstützungsmöglichkeiten sich davon ableiten lassen. Ausgangspunkte sind einerseits einschlägige Beobachtungsstudien zur Interaktionsqualität und Lernunterstützung in Kindertageseinrichtungen, andererseits Studien und konkrete Praxiserfahrungen, die sich mit den Rahmenbedingungen guter pädagogischer Praxis auseinandersetzen. Im Fokus stehen nicht nur Kindergärten, sondern auch Kinderkrippen, altersgemischte Einrichtungen sowie Einrichtungen, die Schulkinder betreuen.

Neben den Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern wird die Bedeutung der Kommunikation mit den Eltern, innerhalb des Teams sowie unter den Kindern betrachtet.

Im ersten Teil des Buches werden die Interaktionen in der Kindertagesbetreuung aus verschiedenen fachlichen Blickwinkeln betrachtet. Zunächst legt Fabienne Becker-Stoll eine entwicklungspsychologische Grundlage für ein kindorientiertes pädagogisches Handeln, indem sie die Bedeutung früher Interaktionserfahrungen in der Familie für die kindliche Entwicklung erläutert. Der Beitrag von Robert C. Pianta gibt Einblick in Methoden der Unterrichtsforschung und einschlägige Ergebnisse von Beobachtungs- und Interventionsstudien zur Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in Kindertageseinrichtungen.

Kathy Sylva geht auf einschlägige Forschungsergebnisse der EPPE-Studie in England ein und betrachtet im Längsschnitt die Auswirkungen der Vorschulerfahrungen und des familiären Hintergrunds auf die Entwicklung intellektueller und sozialer Kompetenzen von Kindern. Der Beitrag von Bernhard Hauser diskutiert die Gelingensbedingungen von Fachkraft-Kind-Interaktionen am Beispiel des mathematischen Spiels und stellt didaktische Aspekte der Spielsituation und den

Einfluss früher elterlicher Leistungserwartungen auf die Lernmotivation von Kindern in den Mittelpunkt.

Die von Claudia Wirts, Monika Wertfein und Andreas Wildgruber vorgestellten Ergebnisse der BIKE-Studie fokussieren auf effektive Strategien in Fachkraft-Kind-Interaktionen und geben konkrete Anregungen für deren Umsetzung im Kita-Alltag. Iris Nentwig-Gesemann rundet den ersten Buchteil ab, indem sie das Spannungsfeld zwischen handlungsleitenden Orientierungen, Professionalisierungsansprüchen und den strukturellen Rahmenbedingungen für pädagogische Fachkräfte und Leitungen in deutschen Kindertageseinrichtungen analysiert und Ansatzpunkte für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung im Sinne „eines kompetenten Systems“ herausarbeitet.

Der zweite Teil des Buches steht unter der Überschrift „Interaktion – Von der Wissenschaft zu guter Praxis“. Die Beiträge von Christa Kieferle, Inge Schreyer und Martin Krause, Andreas Wildgruber, Sigrid Lorenz und Elisabeth Minzl sowie Monika Wertfein und Eva Reichert-Garschhammer erweitern und vertiefen den Blick auf gelingende Interaktionspraxis um die Aspekte Kommunikation mit Eltern, Arbeitszufriedenheit von Kita-Fachkräften, Kooperation in der Schulkindbetreuung, Interaktionsqualität innerhalb der Teams und Bedeutung von Peer-Interaktionen.



Neben dem Transfer von wissenschaftlichen Ergebnissen in gute Praxis bietet der Band einen Orientierungsrahmen und zugleich eine Diskussionsgrundlage für Praxis, Wissenschaft und Administration.

**Monika Wertfein, Andreas Wildgruber, Claudia Wirts und Fabienne Becker-Stoll (Hrsg.) (2017). *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen – Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 172 Seiten, 35 Euro.**

### **Erfolgreiche Konzeptionsentwicklung leicht gemacht Orientierungsrahmen für das Praxisfeld Kita in Bayern**

Noch in diesem Jahr wird der am IFP entwickelte Orientierungsrahmen erscheinen, der vorerst online auf der IFP-Homepage veröffentlicht wird. Er ist das Ergebnis eines mehrjährigen Entwicklungs- und Verständigungsprozesses mit breiter Praxisbeteiligung und beruht auf einer Auswertung von acht Empfehlungen zur Konzeptionsentwicklung anderer Länder.

Konzeptionsentwicklung in Kitas ist in Deutschland bereits seit Ende der 1990er Jahre ein Thema und wurde von Anbeginn als Grundstein der Qualitätsentwicklung gesehen. Mit Einführung der Bildungspläne seit 2003 und deren Flankierung in den Kitagesetzen hat sich diese Kitaaufgabe und deren Bedeutung grundlegend gewandelt:

- Als verbindlicher Bezugs- und Orientierungsrahmen verändern und erleichtern die Bildungspläne die anspruchsvolle Aufgabe Konzeptionsentwicklung, die zugleich als Pflichtaufgabe auf Bundes- und Landesebene gesetzlich verankert worden ist (vgl. § 45 Abs. 3 SGB VIII, Art. 19 Nrn. 2 und 3 BayKiBiG).
- Bedeutung und Nutzen, die eine pädagogische Konzeption und der Prozess der Konzeptionsentwicklung nach innen und nach außen mit sich bringen, sind für jede Einrichtung immens, wenn alle Beteiligten als Ko-Konstrukteure einbezogen sind.

Ziel des Orientierungsrahmens ist es, Kitas zu stärken, ihre Aufgabe Konzeptionsentwicklung effizient und erfolgreich zu bewältigen, sich dabei den neuen fachlichen Herausforderungen selbstbewusst und motiviert zu stellen und so eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung zu gewährleisten. Er richtet sich daher an alle Personen und Stellen, die im Praxisfeld Kita mit Konzeptionsentwicklung befasst sind, primär jedoch an Unterstützungs- und Multiplikatorenssysteme, die Kitas hierbei begleiten bzw. Fortbildungen hierzu anbieten. Der Orientierungsrahmen wird sich aus drei Modulen zusammensetzen, die in drei Einzelheften erscheinen und aufeinander bezogen sind:

- Modul A: Konzeptionsentwicklung als gesetzliche Aufgabe bayerischer Kindertageseinrichtungen
- Modul B: Inhaltliche Empfehlungen entlang der Mustergliederung
- Modul C: Praxistoolbox zur Konzeptionsentwicklung.

Modul A gibt Hinweise zu allen rechtlichen, organisatorischen und konzeptionellen Fragen rund um die gesetzliche Aufgabe Konzeptionsentwicklung. Die Hinweise beziehen sich auf erfolgreich erprobte Handlungsweisen, die eine Konzeptionschrift und Prozessgestaltung auf einem qualitativ hohen Niveau garantieren. Es versteht sich als Nachschlagewerk. Modul B enthält inhaltliche Empfehlungen entlang der entwickelten Mustergliederung für Kitakonzeptionen, die zu jedem Inhaltspunkt folgenden Aufbau aufweisen: Rechtsgrundlagen, curriculare Grundlagen (BayBL, BayBEP) und Reflexionsfragen zur Umsetzung; teils werden auch weiterführende Evaluationsinstrumente und Literaturempfehlungen genannt. Modul C versteht sich als Serviceteil, der alle wichtigen Werkzeuge, Instrumente und Materialien (= Tools) zur Umsetzung der Aufgabe Konzeptionsentwicklung zusammenträgt. Er beinhaltet Checklisten, Materialsammlungen und eine umfangreiche Methodensammlung.

**Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). Reichert-Garschhammer, E., Lehmann, J., Stegmann, G. & Praxisbeirat am IFP (in Druck): Erfolgreiche Konzeptionsentwicklung leicht gemacht. Orientierungsrahmen für das Praxisfeld Kindertageseinrichtung in Bayern. München: IFP.**

## Bayerische Leitlinien Kitaverpflegung

### Kita-Tischlein, deck dich! Mittagsmahlzeit in der Kindertageseinrichtung

Gutes Essen in der Kita trägt nicht nur dazu bei, dass Kinder fit durch den Kita-Tag gehen, es prägt auch die Esskultur, die Wertschätzung für Lebensmittel und das Ernährungsverhalten. Darüber hinaus beeinflusst es das Wohlbefinden der Kinder und damit ihren Bildungs- und Entwicklungsprozess. Im Kontext der Ganztagsbetreuung kommt der Kitaverpflegung damit eine zentrale Bedeutung zu. Das Bayerische Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten will die hierfür Verantwortlichen mit den nun veröffentlichten Leitlinien Kitaverpflegung unterstützen.

Kitaleitungen, Eltern, pädagogisches Personal, Speisenanbieter und Träger verfolgen das gleiche Ziel: Sie alle wollen ein qualitativ hochwertiges Essen, das gesund ist, allen gut schmeckt und zugleich wirtschaftlich und bezahlbar ist. Die Leitlinien verstehen sich hier als Hilfestellung, die Mittagsmahlzeiten in Bayerns Kitas optimal zu gestalten. Die Entwicklung der Leitlinien wurde begleitet durch ein unabhängiges Fachgremium, bestehend aus Vertretern der einschlägigen Verbände, der Praxis, der Wissenschaft und des Bayerischen Familienministeriums. Mit seiner Expertise konnte sich das Staatsinstitut für Frühpädagogik maßgeblich mit einbringen.

Um dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan gerecht zu werden und Ernährung erlebbar zu gestalten, ist eine enge Verknüpfung des Verpflegungskonzepts mit der pädagogischen Konzeption unabdingbar. Denn hohe pädagogische Qualität wird dort sichtbar, wo Essenssituationen in der Kita als Bildungssituationen betrachtet werden (und nicht als lästige Routine) und für das Lernen in der Gemeinschaft genutzt werden. So wird es zugleich möglich, den Tagesablauf für die Kinder und Erwachsenen bewusst flexibler und entspannter zu gestalten und zu erleben. Zur Bildungssituation Mahlzeit enthalten die Leitlinien daher (wie schon der BayBEP) die Empfehlung, einen eigenen Speiseraum in der Kita vorzusehen, sowie wertvolle Anregungen zur Kinderpartizipation und für die Gestaltung der Esssituation.



Die Bayerischen Leitlinien für die Kitaverpflegung können unter [www.ernaehrung.bayern.de](http://www.ernaehrung.bayern.de) heruntergeladen werden.

**Bayerisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forstern (Hrsg.) (2017). Bayerische Leitlinien für die Kitaverpflegung. Kita-Tischlein, deck dich! – Mittagsmahlzeit in der Kindertageseinrichtung. München: StMELF.**

## **Ausbau multiprofessioneller Teams in Bayern – Start der neuen Weiterbildung „Fachkraft mit besonderer Qualifikation in Kindertageseinrichtungen“**

**Kindertageseinrichtungen stehen vor zahlreichen neuen Herausforderungen und enormen Aufgabenzuwachs: Beispielsweise hat das pädagogische Personal vielerorts lange Betreuungszeiten zu bewältigen, soll Inklusion mit hoher Qualität umsetzen, Kinder mit Fluchterfahrung integrieren, Chancengerechtigkeit für alle Kinder sichern, Alltagskompetenz vermitteln und vielfältige Erfahrungsräume bieten, die den Bedürfnissen der Kinder und Familien entsprechen.**

Ein hohes Potential sieht das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration im Ausbau multiprofessioneller Teams. Durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Professionen können verschiedene Kompetenzen ineinandergreifen, wodurch die Qualität der ganzheitlichen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern einen erheblichen Zugewinn erfahren kann. Daher starten unter staatlicher Förderung ab Herbst 2017 drei Pilotprojekte mit der neuen Weiterbildungsreihe „Fachkraft mit besonderer Qualifikation in Kindertageseinrichtungen“. Die Theoriephasen beginnen ab Ende Januar 2018. Damit

soll zusätzlich ein neuer Weg der Personalgewinnung erprobt werden, indem das Feld der Kindertagesbetreuung auch für interessierte Quereinsteiger/innen geöffnet wird.

Die berufsbegleitende 15-monatige Weiterbildung beinhaltet eine neunmonatige Theorie- und eine sechsmonatige begleitete Praxisphase, die sich inhaltlich an den bewährten Zertifikatskursen „Ergänzungskräfte zu Fachkräften“ orientieren. Während der gesamten Weiterbildung können die Teilnehmenden als Ergänzungskräfte in den Kindertageseinrichtungen tätig sein.



Folgende Mindestvoraussetzungen müssen vorliegen, die vor Beginn der inhaltlichen Module von den Weiterbildungsanbietern geprüft werden:

- Mittlerer Schulabschluss oder höher
  - Eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf auf Fachschul- bzw. Fachakademieniveau oder höher
  - Ein Berufsabschluss, der mindestens einem der Bildungsbereiche des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (BayBEP) zuzuordnen ist
  - Mindestens 3 Jahre Berufserfahrung im Ausbildungsberuf
  - Vollendetes 25. Lebensjahr
  - Ärztliches Zeugnis über die Eignung für die Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen
  - Zusage eines Arbeitsplatzes in einer Kindertageseinrichtung von mind. 50% der wöchentlichen Regelarbeitszeit mit Beginn der Weiterbildung
- Bewerber/innen mit ausländischer Herkunft müssen ausreichende Sprachkenntnisse mit einem B2-Zertifikat nachweisen.
  - Es ist der Nachweis über ein mindestens sechswöchiges Praktikum im Bereich der Kindertagesbetreuung vor Beginn der Weiterbildung vorzulegen. Liegt kein Praktikum vor, so ist die Eignung auf andere Weise vom Weiterbildungsanbieter zu prüfen.

Zunächst erfolgt eine Durchführung mit externer Evaluation durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik in Pilotform. Bei erfolgreichem Durchlauf ist eine Fortführung der Weiterbildung ohne staatliche Förderung geplant.

Weitere Informationen, auch zu den Weiterbildungsanbietern, finden Sie auf der Homepage des StMAS: <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/baykibig/paedagogisch.php>

---

## „Kinderrechte“

### Ein Kreativwettbewerb für Kindertageseinrichtungen

Anlässlich des Jubiläums 100 Jahre Freistaat Bayern und 100 Jahre Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration hat das StMAS in Zusammenarbeit mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik einen Kreativwettbewerb zum Thema Kinderrechte ausgeschrieben. Alle Kindertageseinrichtungen in Bayern sind dazu aufgefordert, kreative Wettbewerbsbeiträge von Kindern zum Thema Kinderrechte einzureichen.

Der Kreativität sind hierbei keine Grenzen gesetzt. Wichtig ist, dass die Kinder den Beitrag gestalten und dies auch sichtbar wird sowie, dass immer eine größere Anzahl an Kindern beteiligt ist, z. B. eine Kindergruppe, die ein Projekt zum Thema Kinderrechte durchführt, eine einzelne Gruppe innerhalb einer Kita oder gleich die gesamte Einrichtung. Aus jedem Regierungsbezirk

wählt eine Jury unter dem Vorsitz von Sozialministerin Emilia Müller einen Beitrag aus, der mit 2.000 Euro prämiert wird.

#### Wie kann man sich bewerben?

Unter [www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/](http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/) unter „Aktuell“ finden Sie die Einzelheiten der Ausschreibung ebenso wie ein Bewerbungsformular, das gemeinsam mit dem Eintrag eingereicht werden muss. Das Einreichen der Beiträge selbst ist abhängig von der Art des Beitrags und sollte demnach in Papier-, Audio- und/oder Videoformat per Post erfolgen. Eine Bewerbung ist noch bis 8. Dezember 2017 (Datum des Poststempels) möglich.

Wir wünschen allen Kindertageseinrichtungen viel Freude bei der Gestaltung ihrer Beiträge und viel Erfolg!



### Autorinnen und Autoren des IFP-Infodienstes

**Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll**

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

**Dr. Kathrin Beckh**

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

**Dr. Julia Berkic**

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Bindung und Bildung in der frühen Kindheit, Partnerschafts- und Persönlichkeitsentwicklung, Zusammenspiel von familiärer & institutioneller Sozialisation in der frühen Kindheit, Feinfühligkeit von ErzieherInnen

**Dr. Beatrix Broda-Kaschube, M.A.**

Kommunikationswissenschaftlerin; Abteilungsleitung; Arbeitsschwerpunkte: Netzwerkkoordinatorin Praxisbeirat, Leitung Forum Fortbildung; Modellversuch PQB

**Christa Kieferle, M.A.**

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

**Dr. Sigrid Lorenz**

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

**Dr. Daniela Mayer**

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Bindung und Bildung in der frühen Kindheit; Feinfühligkeit von Erzieherinnen; Qualität in Kindertageseinrichtungen

**Eva Reichert-Garschhammer**

Juristin, stellvertretende Institutsdirektorin und Abteilungsleiterin; Arbeitsschwerpunkte: Weiterentwicklung und Implementierung von Bildungsplänen und -leitlinien, BiSS-Landes- und Verbundkoordinatorin, Leitung der Modellversuche PQB und „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“

**Andrea Schuster, M.A.**

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

**Anna Spindler**

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Erziehung für Kinder von 0 bis 10 Jahren, Pädagogische Qualitätsbegleitung, Qualifizierung

**Dr. Monika Wertfein**

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

**Dr. Andreas Wildgruber**

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

**Dr. Claudia Wirts, M.A.**

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

**Janina Wölfl**

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



Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern  
22. Jg., 2017, ISSN 1434-3002

Herausgeber:

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)

Winzererstr. 9, 80797 München

Tel.: 089/99825-1900

E-Mail: [redaktion@ifp.bayern.de](mailto:redaktion@ifp.bayern.de)

Gestaltung: Susanne Kreichauf

Bildnachweis: Shutterstock

Druck: EOS Print, St. Ottilien

Stand: Oktober 2017

---