

IFP-Infodienst

11. Jahrgang, 2006, Heft 1/2

Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern



Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern

Die Themen des IFP-Infodienstes:

Kognitive Entwicklung

Bildungs- und Erziehungsplan

Sozial-emotionale Basiskompetenzen

Sprachentwicklung und Literacy



Inhaltsverzeichnis

Liebe sozialpädagogische Fachkräfte,

wie Sie sicher bemerkt haben, hat sich das Erscheinungsbild des IFP-Infodienstes stark verändert. Doch auch am Institut selbst ist vieles neu geworden – Anfang des Jahres übernahm Frau PD Dr. Fabienne Becker-Stoll die Leitung des Hauses. Über diese und weitere Neuigkeiten erfahren Sie mehr ab Seite 28.

Ihre Kindertageseinrichtung hat sicherlich mehrere Fachzeitschriften abonniert – und wir wissen, dass der IFP-Infodienst damit konkurrieren muss. Daher würden wir gerne erfahren, wie Ihnen die neue, farbige Aufmachung gefällt und vor allem, welche Themen aus der Arbeit des IFP für Sie interessant und für Ihre Arbeit relevant sind. Dazu werden wir auf unserer neuen Internetseite www.ifp.bayern.de im neuen Jahr eine Befragung einrichten. Ihre Meinung ist uns wichtig! Weitere Informationen über die neue Webseite des IFP finden Sie auf Seite 30.

Eine interessante Lektüre wünschen Ihnen
Susanne Kreichauf und Dr. Martin R. Textor

Aus dem Inhalt

Das aktuelle Stichwort: Bindung

PD Dr. Fabienne Becker-Stoll 5

Fachbeiträge

Die kognitive Entwicklung drei- bis sechsjähriger Kinder

Prof. Dr. Dr. Hartmut Kasten 8

Altersmischung, Migrantenanteil und die Erprobung des Bildungsplans

Dr. Beate Minsel, Wilfried Griebel und Renate Niesel 14

Sozial-emotionale Basiskompetenzen von Kindern begleiten und unterstützen – der Beobachtungsbogen Perik

Toni Mayr und Dr. Michaela Ulich 19

Sprachentwicklung und Literacy bei deutschen Kindern –

der Beobachtungsbogen Seldak
Toni Mayr und Dr. Michaela Ulich 23

Aus der Arbeit der IFP

Entwicklung von Unterstützungsmodulen zu drei Schwerpunkten der Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen

Dr. Sigrid Lorenz,
Eva Reichert-Garschhammer und
Dagmar Winterhalter-Salvatore 26

Die neue Konzeption des IFP-Veranstaltungsprogramms
PD Dr. Fabienne Becker-Stoll 28

Nachrichten aus dem IFP

PD Dr. Fabienne Becker-Stoll: Die neue Institutsleiterin stellt sich vor 29

Die Neugestaltung der IFP-Homepage 30

Gesundheitserziehung in Kindertageseinrichtungen nach Kneipp 31

Kinder wollen wissen:
Naturwissenschaftliches Experimentieren und Forschen im Kindergarten 32

Publikationen aus dem IFP 33

Rezensionen 36

Beiträge aus dem Sozialministerium

Befragung der Jugendämter über die Auswirkungen des BayKiBiG 42

Förderung integrativer Einrichtungen 46

Was bedeutet die geänderte Biostoffverordnung für Kinderbetreuungseinrichtungen? 50

Autorinnen und Autoren 54

Die Bindungstheorie versucht, die menschliche Neigung, enge emotionale Beziehungen zu anderen zu entwickeln, in ein Konzept zu bringen und zu erklären, wie frühe Erfahrungen in den ersten Bindungsbeziehungen sich auf die weitere sozio-emotionale Anpassung im Lebenslauf und auf die aktuelle psychische Gesundheit von Individuen auswirken.

Eltern und Erziehende können die Bindungsentwicklung fördern, indem sie sich gegenüber dem Kind feinfühlig verhalten. Das Konzept der Feinfühligkeit wurde 1977 von der US-amerikanischen Psychologin Mary Ainsworth entwickelt und bedeutet, sich in die Lage des Kindes versetzen zu können. Eine feinfühligkeitsvolle Bindungsperson nimmt die Signale des Kindes wahr, interpretiert diese richtig und kann prompt sowie angemessen darauf reagieren. Feinfühliges Verhalten bedeutet auch, die Autonomie des Kindes, d.h. sein Bedürfnis nach Selbstregulation und Selbstbestimmung, zu respektieren. Eine feinfühligkeitsvolle Bezugsperson stellt darüber hinaus für das Kind eine „sichere Basis“ dar, von der aus es seine Umwelt erkunden und bei Angst oder Unwohlsein zu ihr zurückkehren kann.

Muster im Bindungsverhalten

Ausgehend von den Konzepten der Feinfühligkeit und der sicheren Basis entwickelten Mary Ainsworth und ihre Mitarbeiter eine standardisierte Laborsituation, in der die Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten von Kleinkindern beobachtet werden kann. In der so genannten „Fremden Situation“ werden Bindungsperson und Kind in einen mit Spielsachen ansprechend eingerichteten Raum gebracht. In zwei kurzen Trennungen, bei der auch eine fremde Person den Raum betritt, wird das interaktive Verhalten des Kindes erfasst. Dabei wird darauf geachtet, ob das Kind die Bindungsperson als sichere Basis nutzen kann, von der aus es den fremden Raum und die Spielsachen erkundet, wie das Kind auf die fremde Person reagiert und vor allem, wie es sich während der kurzen Trennungen verhält und ob es die zurückkommende Bindungsperson als „sichere Basis“ wahrnimmt. Ainsworth

Das aktuelle Stichwort: Bindung

PD Dr. Fabienne Becker-Stoll

Die Bindungsforschung zeigt, wie wichtig es ist, von Geburt an die Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz und Autonomie adäquat zu befriedigen. Dies setzt das Wissen um die Bindungsentwicklung und die Fähigkeit zum feinfühligem Umgang mit dem Kind voraus. Erziehende müssen dabei nicht nur den Bindungs- und Explorationsbedürfnissen der Kinder gerecht werden, sondern diese gleichzeitig im Gruppengeschehen integrieren. Dazu braucht es auf Seiten des pädagogischen Fachpersonals eine hervorragende fachliche Ausbildung als auch „Herzensbildung“, sowie Rahmenbedingungen, die eine so komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit ermöglichen, wie etwa kleine, stabile Gruppen, Stabilität des Personals und eine funktionierende Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften.

entdeckte bei ihren Versuchen drei Bindungsverhaltensstrategien: „sicher“ (B), „unsicher-vermeidend“ (A) und „unsicher-ambivalent“ (C). Kinder mit einer „sicheren“ Strategie (Muster B) zeigen in der „Fremden Situation“ eine ausgewogene Balance zwischen Bindungs- und Erkundungsverhalten, nutzen ihre Bindungsperson als sichere Basis und erkunden von ihr aus die neue Umgebung. Bei Trennungen reagieren sie mit deutlichem Bindungsverhalten und suchen aktiv die Nähe der zurückkommenden Bindungsperson, bei der sie angemessen und prompt Beruhigung und Trost erfahren, so dass sie unmittelbar anschließend wieder explorieren. Das Muster A, die „unsicher-vermeidende“ Strategie, ist gekennzeichnet durch ein ausgeprägtes Explorationsverhalten während der gesamten Situation, in der aber kaum Bindungsverhalten auftritt. Die Trennungen von der Bezugsperson werden von den Kindern mit diesem Verhaltensmuster scheinbar kaum wahrgenommen, und auf die Rückkehr der Bezugsperson reagieren sie mit Ignorieren und deutlichem Vermeiden von Nähe. Kinder mit

Das aktuelle Stichwort

einer „unsicher-ambivalenten“ Strategie (Muster C) zeigen im Gegensatz zum Muster A starkes Bindungsverhalten, aber kaum Explorationsverhalten. Schon die Anwesenheit einer fremden Person beunruhigt sie sehr und die Trennung von der Bindungsperson stellt eine starke Belastung für sie dar. Obwohl sie intensives Bindungsverhalten zeigen, können sie aus der Nähe zur Bindungsperson keine Sicherheit gewinnen, so dass ihr Explorationsverhalten nicht wieder aktiviert wird.

Auswirkungen der Bindungsmuster

Bereits am Ende des ersten Lebensjahres zeichnen sich sicher gebundene Kinder durch subtilere und vielfältige Kommunikationsfähigkeiten aus. Im Alter von zwei Jahren sind die Kinder in Problemlösesituationen eher in der Lage, auf soziale Ressourcen, z.B. die Unterstützung durch die Mutter, zurückzugreifen. Im Kindergarten wird bei ihnen weniger aggressives bzw. feindseliges Verhalten gegenüber anderen Kindern und weniger emotionale Isolation und Abhängigkeit von den Erzieherinnen beobachtet. Sicher gebundene Kinder zeigen mehr Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern und eine positivere Wahrnehmung von sozialen Konfliktsituationen und sind sehr viel konzentrierter beim Spiel.

Bindung und Tagesbetreuung

Das NICHD Early Child Care Network hat 1997 bei einer Studie mit über 1000 Kleinkindern gezeigt, dass die frühe Inanspruchnahme von Tagesbetreuung nicht grundsätzlich die Eltern-Kind-Beziehung verschlechtert: Die mütterliche Feinfühligkeit war dabei die dominierende Einflussgröße auf die Bindungssicherheit der Mutter-Kind-Bindung – unabhängig davon, ob das Kind ausschließlich zu Hause oder auch außerhalb betreut wurde. Die Kombination von wenig feinfühligem Betreuer sowohl zu Hause als auch in außerfamiliärer Betreuung war allerdings sehr häufig mit unsicheren Mutter-Kind-Bindungen verbunden. Dies zeigt, dass schlechte Tagesbetreuung eher von unfeinfühligem Müttern akzeptiert wird und sich diese Kombination dann besonders problematisch auf die Mutter-Kind-Beziehungen auswirken kann.

Kleinkinder äußern zu Beginn der Tagesbetreuung meist erhebliche Anpassungsbelastungen. Bei Kleinkindern im Alter von zehn bis 18 Monaten zeigen sich bei Krippeneintritt Schlafstörungen, Appetitmangel und häufige Infektionserkrankungen sowie Veränderungen im Spiel- und Sprachverhalten. Auch auf physiologischer Ebene können deutliche Stressreaktionen beobachtet werden. Mehrere Studien haben die Zusammenhänge von kindlicher Anpassungsbelastung und Mutter-Kind-Bindung beobachtet, die Ergebnisse sind jedoch widersprüchlich.

Deutlich wurde, dass eine langsame Eingewöhnung des Kindes (stundenweise und in mütterlicher Begleitung) mit geringeren Anpassungsstörungen einherging. Sicher gebundene Kinder zeigten schon bei Ankunft in der Kita niedrigere Belastungswerte, aber auch in der Gruppe und beim Spiel, fielen jedoch besonders durch negative Emotionsäußerungen bei der Trennung auf. Diese Befunde bestätigen John Bowlbys Modell der primären Bindungsbeziehung, nach dem Kleinkinder neue Situationen mit ihren Müttern besser bewältigen als ohne sie. Besteht eine sichere Mutter-Kind-Beziehung, ist die Belastung sogar noch geringer, da in der sicheren Beziehung die kindlichen Unsicherheiten effektiv reguliert werden. Die Anwesenheit der Eltern während der Adaptation des Kindes in der Kita stellt tatsächlich eine Entlastung für das Kind dar, selbst wenn die Kinder dann bei den Trennungen ausgeprägter protestieren.

Erzieher-Kind-Beziehung

Kleinkinder finden aber auch Trost bei ihren Erzieherinnen. Selbst im Gruppengeschehen kann beobachtet werden, wie sich Kleinkinder in misslichen und belastenden Situationen ihren Betreuungspersonen zuwenden, um sich trösten zu lassen und Sicherheit zu gewinnen. Diese Beziehungen können als Erzieher-Kind-Bindungen gelten, wobei ein Kind Bindungssicherheit seltener mit der Erzieherin als mit seiner Mutter entwickelt. Erzieher-Kind-Bindungen sind weder durch die Qualität der Mutter-Kind-Bindung festgelegt noch können sie die

Beziehung zur Mutter ersetzen. Sie scheinen funktionell zunächst auf die Betreuungssituationen in der Kita beschränkt zu bleiben.

Kleine Gruppen vorteilhaft

In einer Meta-Analyse von 40 wissenschaftlichen Studien mit über 2 800 Kindern konnte gezeigt werden, dass Kinder auch zu Tagesmüttern oder Erzieherinnen sichere Bindungsbeziehungen entwickeln, dass jedoch in größeren Gruppen eine andere, gruppenspezifische Aufmerksamkeit und Feinfühligkeit von Seiten des Fachpersonals nötig ist, um emotional sichere Beziehungen zu Kindern aufzubauen. Zudem konnte beobachtet werden, dass dies bei Mädchen häufiger gelingt als bei Jungen. Sichere Erzieher-Kind-Bindungen entstehen in Kindergruppen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erziehverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist und die Dynamik in der Gruppensituation reguliert. Dieses Erziehverhalten bildet sich besonders in kleinen und stabilen Gruppen aus.

Positive Auswirkungen sicherer Bindung bis in die Schulzeit

Kindgerechte Bildungsprogramme erübrigen sich allerdings keinesfalls durch sichere Erzieher-Kind-Bindungen. Auch bei guter Gruppenatmosphäre und emotional unterstützenden Beziehungsstrukturen sollten erzieherische Anregungen nicht nur spontan entstehen, sondern strukturiert und gut vorbereitet angeboten werden. Systematische Bildungsanstrengungen sind für die Erzieherinnen jedoch umso lohnender, je ausgeprägter sie sich auf einen emotional unterstützenden Dialog mit dem Kind beziehen können. Es wundert deshalb nicht, dass sogar langfristige Auswirkungen sicherer Erzieher-Kind-Bindungen auf die Sozialentwicklung von Kindern nachgewiesen wurden. Demnach werden Kinder mit sicheren Bindungserfahrungen vor dem Schuleintritt als empathischer und kooperativer, aber auch unabhängiger und zielorientierter beschrieben. Darüber hinaus zeigen sie eine höhere Lernmotivation und freuen sich auf die neuen Beziehungen zu den Lehrern.

Weiterführende Literatur und Quellenangaben

Grundlage für diesen Artikel sind zahlreiche Studien und Veröffentlichungen. Wenn Sie sich für einzelne Aspekte stärker interessieren, können Sie hier nachschlagen:

- Ahnert, L. (1998) (Hrsg.): **Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren – Theorien und Tatsachen.** Bern: Huber.
- Ahnert, L. (2004) (Hrsg.): **Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung.** München: Reinhardt.
- Becker-Stoll, F. & Grossmann, K.E. (2002): **Bindungstheorie und Bindungsforschung.** In: D. Frey & M. Irle (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band II. Bern: Huber, S. 247-274.
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2004): **Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit (Attachment. The composition of psychological security).** Stuttgart: Klett-Cotta.



Die kognitive Entwicklung von drei- bis sechsjährigen Kindern

Prof. Dr. Dr. Hartmut Kasten

Die kognitive Entwicklung umfasst eine Vielzahl einzelner geistig-verstandesmäßiger Fähigkeiten und Vorgänge, die sich teilweise deutlich voneinander abgrenzen lassen, teilweise aber auch innig miteinander verbunden sind. Es hat sich bewährt, zwischen folgenden Teilbereichen kognitiver Entwicklung zu unterscheiden: Wahrnehmung, sensorische und sensumotorische Entwicklung; Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Konzentration; Begriffsbildung und begriffliches Wissen (einschließlich Sprachentwicklung); Problemlösungsfähigkeiten (inklusive der dazu erforderlichen Strategien, wie analoges, kausales oder relationales Denken) sowie die soziale Kognition.

Kognitive Prozesse dürfen nicht isoliert betrachtet werden, sondern sind immer mit anderen Bereichen, emotionalen Vorgängen, Neigungen, Absichten, Interessen, Motivationen und sozialen Kompetenzen verbunden, von denen sie beeinflusst werden und auf die sie ihrerseits einwirken.

Fortschritte im dritten Lebensjahr

Zu Beginn des dritten Lebensjahres sind Kinder schon sehr wissbegierig und aufgeschlossen. Ihre Gedächtnisentwicklung ist soweit fortgeschritten, dass sie Dinge und Personen, mit denen sie konfrontiert wurden, noch nach geraumer Zeit nicht nur passiv wieder erkennen, sondern auch aktiv suchen (nämlich dort, wo sie aus ihrem Blickfeld verschwunden sind). Die Kinder können sich gut konzentrieren und sind kaum abzulenken, besonders wenn sie etwas interessiert. Ihr Zeitverständnis ist noch sehr begrenzt; sie leben sozusagen noch ganz im Hier und Jetzt. Zu Beginn des dritten Lebensjahres verfügen sie zwar bereits über einen aktiven Wortschatz von ungefähr 200 Wörtern (verstehen können sie oft schon

wesentlich mehr), drücken sich meist aber noch in einfachen Zwei-Wort-Sätzen aus („Papa Auto“, „Marie böse“), deren vollständige Bedeutung sich oft nur unter Einbezug des situativen Zusammenhangs und ihres Ausdrucksverhaltens und manchmal nur der vertrauten Bezugsperson erschließt.

Ihre Sprachentwicklung lässt Rückschlüsse auf den Stand ihrer Begriffsentwicklung zu: Sie schaffen es schon gut, Oberbegriffe zu finden, wenn man ihnen Dinge und Objekte vorgibt, die ihnen aus ihrem Lebensalltag bereits vertraut sind: „Hunde“ und „Katzen“ sind für sie „Tiere“. Aber sie wissen auch schon, dass es verschiedene Arten von Hunden gibt, die unterschiedliche Namen haben, wie Dackel oder Pudel. Die hierarchische Begriffsbildung, das Finden von Ober- und Unterbegriffen, nimmt so ihren Anfang – Dackel und Pudel sind Hunde, und Hunde gehören mit den Katzen und Vögeln zu den Tieren – und differenziert sich in der Folgezeit, besonders während der Kindergarten- und Vorschuljahre, weiter aus. Parallel dazu finden bei zahlreichen Begriffen Merkmalsanreicherungen statt, die Brückenschläge, Integrationen und Vernetzungen untereinander ermöglichen. So können zusätzliche Kategorisierungen über verschiedene Begriffe hinweg vorgenommen werden mit Hilfe von Merkmalen wie Größe, Gewicht, Schnelligkeit usw. Die Kinder wissen dann z.B., dass bei den Fischen die Merlins die schnellsten Tiere sind, bei den Landtieren die Geparden, bei den Insekten die Libellen und bei den Vögeln die Wanderfalken.

Das im Laufe der Kindergartenjahre beständig zunehmende Begriffsrepertoire und damit wachsende Wissen der Kinder wirkt sich natürlich auch auf andere kognitive Bereiche aus, z.B. auf die Differenziertheit ihrer Wahrnehmungen und sensorischen Eindrücke, auf ihre Informationsverarbeitungskapazität und auch auf verschiedene Gedächtnisfunktionen. Dass ein breites Wissens- und Begriffsrepertoire zur Differenziertheit der kindlichen Wahrnehmungen beiträgt, ist einleuchtend: Vierjährige, die zwischen Laub- und Nadelbäumen unterscheiden können, nehmen bei einem Waldspazier-

Kognitive Entwicklung

gang diese beiden Baumarten wahr. Fünfjährige, die schon zwischen Buchen, Eichen, Birken und Ahorn (als Laubbaum-Arten) differenzieren, sehen im Wald nicht nur Laubbäume, sondern erkennen die ihnen bekannten vier Arten wieder (möglicherweise nicht spontan, aber z.B. dann, wenn ihre Aufmerksamkeit auf die unterschiedlichen Formen der Blätter gelenkt wird).

Entwicklungen im vierten Lebensjahr

Mit der zunehmenden Differenziertheit des begrifflichen Inventars der Kinder nimmt nicht nur ihr Wissensumfang kontinuierlich zu, sondern auch ihre Fähigkeit, Informationen schnell und angemessen zu verarbeiten. Man kann davon ausgehen, dass sich im Laufe des vierten Lebensjahres und der beiden folgenden Kindergartenjahre die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung um rund 35 Prozent erhöht. Neben den erwähnten neurophysiologischen Reifungsprozessen sind für diesen Zuwachs vor allem Gedächtnisstrategien verantwortlich zu machen, die das Kind erwirbt:

- Die einfachste Strategie ist die *Wiederholung* (die Kinder prägen sich etwas ein, z.B. Spielgegenstände, die ihnen gezeigt werden, indem sie diese, manchmal leise vor sich hin sprechend, wiederholt benennen). Dreijährigen gelingt es noch nicht so gut, eine erprobte Wiederholungsstrategie auf neue Aufgaben zu übertragen; ältere Kindergartenkinder schaffen das schon besser, besonders wenn man sie dazu ermuntert.
- Die Entwicklungsfortschritte beim Erwerb von Strategien zum *Wiederfinden von Objekten* konnten in einfallsreichen Versuchsanordnungen dokumentiert werden (vor den Augen der Kinder wird ein kleiner Ball unter einer von sechs gleich aussehenden Tassen versteckt, die sich auf einer Drehscheibe befinden): Drei- und Vierjährige brauchten konkrete Anleitungen und Demonstrationen (z.B. dass ihnen gezeigt wurde, dass sich die Tasse, unter der sich der Ball befindet, mit einem Filzstift markieren lässt), Fünf- und Sechsjährige schafften das bereits ohne Anleitung, wenn sie dazu aufgefordert wurden.

- *Ordnen und Systematisieren* als Gedächtnisstrategien setzen Drei- und Vierjährige noch nicht von sich aus ein – auch nicht bei Aufgaben, in denen es darum geht, sich verschiedenartige Objekte einzuprägen, die unterschiedlichen Oberkategorien zugeordnet werden können (z.B. Sofa, Apfel, Katze, Birne, Hund, Pflaume, Tisch, Maus, Stuhl, von denen den Kindern jeweils Abbildungen gezeigt werden). Wenn man es ihnen nahe legt, greifen sie aber schon auf ihr vorhandenes Begriffsrepertoire zurück (also z.B. auf die Oberkategorien Früchte, Tiere und Möbel). Ältere Kindergartenkinder geht die Kategorisierung nach Oberbegriffen schon leichter von der Hand, vor allem dann, wenn sie vorher ein Erfolgserlebnis hatten, nämlich feststellen konnten, dass sie sich mit dieser Vorgehensweise an mehr Objekte erinnern können.

- Mit Hilfe der Gedächtnisstrategie der *selektiven Aufmerksamkeit* wird sozusagen „die Spreu vom Weizen getrennt“. Jüngere Kinder tun sich erfahrungsgemäß schwerer als ältere Kinder mit dem Ausgliedern von relevanten oder wesentlichen Details aus einer Vielzahl von mehr oder weniger bedeutsamen Informationen. An den so genannten Suchbildern, die auf den ersten Blick identisch erscheinen, lässt sich das sehr schön demonstrieren: Vier- bis Sechsjährige suchen die Bilder meist ohne Strategie ab und entdecken, wenn überhaupt, erst nach längerem Suchen Unterschiede. Etwas ältere Schulkinder bearbeiten solche Suchbilder oft schon recht schnell und erfolgreich, weil sie systematische Suchstrategien einsetzen, z.B. die Bilder von links nach rechts und von oben nach unten mit den Augen abzutasten.

Querverbindungen zwischen Gedächtnis und Wissen

Kinder, die mehr wissen, können sich auch an mehr erinnern – d.h. natürlich auch, dass ältere Kinder, die mehr wissen, auch differenziertere Gedächtnisinhalte haben als jüngere Kinder. Nachweisen lässt sich ferner, dass aktives sich Erinnern zur Vermehrung von (insbesondere

Fachbeitrag

bereichsspezifischem) Wissen beitragen kann: Manche Vierjährige sind schon wahre Experten in bestimmten Wissensbereichen, für die sie sich besonders interessieren, z.B. Fußball oder Barbie-Puppen. Wenn beispielsweise ein vierjähriger Bub aufgefordert wird, sich an die Fußballspieler seines Lieblingsvereins zu erinnern, kann es passieren, dass ihm beim Aufzählen der Mannschaft einfällt, dass drei neue Spieler auf der Wunschliste des Trainers stehen und zwei andere auf die Transferliste gesetzt worden sind und möglicherweise zu einem anderen Club wechseln. Sein Wissen vermehrt sich allein dadurch, dass er sich an den speziellen Wissensbereich erinnert und neue Querverbindungen herstellt (Konkurrenzclubs, Transferliste) bzw. bereits vorhandenes Detailwissen (Spielernamen, Ablösesummen) neu verortet und weiter vernetzt mit vorhandenen Fakten.

Je differenzierter das bei einem Kind in einem Bereich vorliegende Inhaltswissen ist, desto leichter bilden sich gleichsam automatisch bei jedem aktiven Erinnerungsvorgang Brückenschläge zu und Vernetzungen mit benachbarten Wissensbereichen. Im Fachjargon heißt dieser Vorgang anschaulich „Streuungsaktivierung“.

Fünftes und sechstes Lebensjahr: Verständnis von Zusammenhängen wächst

Das Vorhandensein eines vielfältigen Begriffsinventars und einer sich immer mehr verbreiternden Wissensbasis begünstigt auch die Ausdifferenzierung neuer Gedächtnisstrategien, wie z.B. die Bildung von Rangreihen (schnellstes, zweitschnellstes, drittschnellstes Tier) und Untergruppen („Raubtiere“ wird aufgesplittert in Raubvögel, Raubfische und Raubkatzen) und die Herstellung von Querverbindungen (Relationen) vielfältiger Art, z.B. temporale, finale oder kausale Beziehungen.

Grundlagen logischen Denkens

Damit sind die Weichen gestellt für die Ausbildung logischer Denkmuster, für die insbesondere in den beiden letzten Kindergartenjahren beträchtliche Entwicklungsfortschritte verzeichnet werden können. Nicht nur zeitliche

Relationen – z.B. Comic-Bilder mit einem Handlungsverlauf in die richtige Reihenfolge bringen – verstehen die Kinder in diesem Alter schon recht gut; sie verstehen auch einfache (und später dann kompliziertere) finale (Mittel-Zweck-) und kausale (Ursache-Wirkung-) Zusammenhänge immer besser: Schon Vierjährige wissen intuitiv, dass sie den Weg zum Kindergarten schneller schaffen, wenn sie sich beeilen – die genauen Zusammenhänge (Steigerung der Geschwindigkeit reduziert die Zeitdauer bzw. vergrößert die zurückgelegte Strecke) verstehen sie jedoch noch nicht. Auch ist ihnen einsichtig, dass bestimmte Mittel eingesetzt werden müssen, um bestimmte Ziele zu erreichen – einen Stift braucht man, um ein Bild zu malen und von einem Bild kann geschlossen werden, dass es gemalt worden ist – und dass bestimmte Wirkungen auf bestimmte Ursachen zurückgeführt werden können, die den Wirkungen zeitlich vorangehen: Ein Kind, dessen Knie blutet, dürfte kurz vorher hingefallen sein oder sich auf andere Weise verletzt haben.

Kinder im Alter von fünf oder sechs Jahren verstehen auch etwas kompliziertere finale und kausale Zusammenhänge zunehmend besser, z.B. wenn auf eine Ursache die Wirkung erst mit gewisser zeitlicher Verzögerung eintritt oder wenn nur durch das Zusammenwirken von zwei verursachenden Faktoren eine Wirkung erzielt wird (ein Kastenteufel schießt erst dann aus seinem Versteck heraus, wenn eine Münze in einen Schlitz geworfen und danach auf eine rote Taste gedrückt wurde).

Wenn sich Kinder in diesem Alter nicht sicher sind, auf welche Ursachen ein Effekt zurückzuführen ist (und die Versuchsanordnung auch keine eindeutigen Hinweise enthält), gehen sie in der Regel nach dem Kontiguitätsprinzip (verursachende Faktoren und Wirkungen liegen im Allgemeinen zeitlich und räumlich nah beieinander) oder dem Ähnlichkeitsprinzip vor (das Drücken eines kleinen Knopfs bringt eine kleine Glocke zum Läuten, das Drücken eines großen Knopfs eine große Glocke).

Kognitive Entwicklung

Problemlösungsdenken – die Krone logischen Denkens

Ein Problem entsteht immer dann, wenn jemand etwas – ein Ziel – erreichen möchte, zunächst jedoch nicht weiß, wie er oder sie das bewerkstelligen soll. Die Lösung des Problems kann auf vielfältige Art und Weise erfolgen, z.B. durch Versuch und Irrtum. Das Problem kann aber auch gelöst werden durch „inneres Probedenken“ (in der Vorstellung werden einige Strategien zur Zielerreichung getestet; die am besten geeignet erscheinende Strategie wird dann verwendet, gegebenenfalls auch in etwas modifizierter Form). Schließlich ist eine Problemlösung auch möglich durch „Einsicht“ (hier wird das vorhandene, für die Zielerreichung relevante Wissen neu geordnet; neue Zusammenhänge werden erkannt z.B. dadurch, dass Querverbindungen hergestellt werden zwischen Informationen, die vorher unverbunden waren, oder dass Vernetzungen zwischen „altem“ und neu erworbenem Wissen geschaffen werden).

Systematisch lassen sich an einem Problemlösungsprozess vier Komponenten aufzeigen:

1. Das Ziel wird konkretisiert und die Intention, das Ziel zu erreichen, ausgebildet.
2. Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Problem oder Teilaspekten desselben in der Vorstellung.
3. Dann werden Mittel und Vorgehensweisen zur Erreichung des Ziels bereitgestellt.
4. Schließlich werden die Mittel im Rahmen eines planvollen, organisierten Vorgehens eingesetzt.

Fortschritte beim Problemlösen zwischen vier und sechs Jahren

- a) Sich ein Bild vom Problem machen oder ein Modell bilden

Eine Problemlösung beginnt meist damit, dass man sich in seiner Vorstellung ein Bild darüber macht, worin das Problem eigentlich besteht. Dazu ist es notwendig, eine Bestandsaufnahme der wesentlichen Elemente des Problems vorzunehmen. Ein gelungenes Modell vereinfacht, spitzt zu und pointiert zugleich, d.h. es arbeitet das Wesentliche und Charakteristische heraus.

- b) Schwierigkeiten jüngerer Kinder bei der Modellbildung

Vierjährige scheitern nicht selten an einem Problem, mit dem Sechsjährige keine Schwierigkeiten mehr haben, weil sie es nicht schaffen, „die Spreu vom Weizen zu trennen“. Jüngere tun sich oft schwer bei dem, was „angemessene Kodierung“ des Problems genannt wird. Ihnen gelingt es oft nicht, die Kernmerkmale des Problems von den unwesentlichen, entbehrlichen (weil nur ausschmückenden oder ablenkenden) Merkmalen zu trennen. Sie verzetteln sich sozusagen in Belanglosigkeiten, welche ihnen die Sicht auf den Kern des Problems versperren. Weil ihre kognitiven Strukturen weniger differenziert, hierarchisiert und bereichsspezifisch integriert, kurz: schlichter und grobmaschiger sind als die älterer Kinder, tun sie sich auch schwerer, relevante



Fachbeitrag

Informationen aus einem passenden Wissensbereich abzurufen und zwischen verschiedenen Wissensbereichen Verbindungen (Gemeinsamkeiten und Differenzen) aufzuspüren.

c) Einsatz von Instrumenten und Werkzeugen zur Problemlösung

Diese Strategie kann beim Prozess des Problemlösens in vielen Fällen eine wichtige Rolle spielen. Manche Experten sehen es bereits als gelungene Problemlösung an, wenn jüngere Kinder z.B. ihre Eltern oder älteren Geschwister instrumentalisieren, um an ein begehrtes Objekt zu kommen, das sich außerhalb ihrer Reichweite befindet. Im Kindergartenalter werden die Instrumente und Werkzeuge, welche Kinder auf dem Weg der Problemlösung einsetzen, nicht nur vielfältiger, sondern auch zunehmend abstrakter und symbolischer.

Zweieinhalbjährige können beispielsweise mit einem maßstabsgetreuen Modell, das ihnen als Hilfsinstrument zur Verfügung gestellt wird, um ein Problem zu lösen, nichts anfangen, Drei- oder Vierjährige dagegen schon. Durchgängig lässt sich zeigen, dass einfache mechanische Werkzeuge, z.B. um etwas zu sich heranzuziehen, als Mittel zur Zielerreichung (und damit zur Problemlösung) schon von Kleinkindern regelmäßig eingesetzt werden (wenn sie diese in ihrem Blickfeld befinden).

Kindergartenkindern müssen brauchbare Werkzeuge nicht mehr unbedingt „vor die Nase“ gelegt werden – sie besorgen sich diese, auch wenn es zuweilen Umwege und einen langen Atem erfordert (sich das geeignete Instrument z.B. weder in ihrem Zimmer noch in der Wohnung, sondern bei einem Freund, den sie erst am Nachmittag wieder sehen, befindet).

Symbolische Darstellungen oder Abbildungen – wie Landkarten, Verkehrszeichen, Messinstrumente (z.B. Lineale, Waagen) – können im Allgemeinen erst im Laufe des vierten und fünften Lebensjahres als Hilfsmittel bei Problemlösungen eingesetzt werden. Noch später, zuweilen schon im Vorschulalter, meist aber erst im Grundschulalter, schaffen es Kinder dann auch, sich eigene Werkzeuge herzustellen, die ihnen weiterhelfen.

d) Analoges Denken als probates Mittel bei vielen Problemlösungen

Von „analogen“ Situationen spricht man, wenn zwischen zwei Situationen eine Reihe von Entsprechungen, Übereinstimmungen oder Gemeinsamkeiten besteht. Kinder setzen analoges Denken ein, wenn sie in einer neuen Situation auf Erfahrungen zurückgreifen, die sie in einer früheren Situation gewonnen haben. Dabei werden sie geleitet von den Gemeinsamkeiten, die zwischen alter und neuer Situation bestehen. Natürlich verfügen jüngere Kinder, die noch nicht so viele Erfahrungen in unterschiedlichen Situationen gesammelt haben, auch über weniger Ausgangsmaterial, auf das sie zurückgreifen können, um Analogien herzustellen.



Kognitive Entwicklung

Analoges Denken kann schon in Kindergarten und Vorschule gefördert werden: Es scheint bei Kindern in diesem Alter besonders wichtig zu sein, ihren Blick für Analogien erst einmal zu schärfen und ihre Aufmerksamkeit entsprechend zu lenken. Das kann z.B. dadurch passieren, dass von Seiten der Erzieherinnen direkt auf Entsprechungen und Ähnlichkeiten, so genannten relationalen Übereinstimmungen, zwischen verschiedenen Ereignissen und Vorgängen hingewiesen wird. Diese Vorgehensweise empfiehlt sich vor allem, wenn etwas Neues – ein neues Thema, ein neues Projekt, ein neuer Gegenstand – im kleinen Kreis behandelt werden soll.

Wenn es beispielsweise um das Thema „Messinstrumente, die im Alltag Verwendung finden“ (von Uhren über Thermometer zu Geschwindigkeits- und Blutdruckmessgeräten) geht, könnte die Aufmerksamkeit der Kinder auf die (zwischen vielen Arten von Messinstrumenten bestehende) relationale Übereinstimmung „Zeiger, der anzeigt, wenn sich etwas verändert“ gelenkt werden.

Noch kindgemäßer dürfte eine Vorgehensweise sein, die sich am bereits vorhandenen Wissen der Kinder orientiert und entsprechendes, ergänzendes und weiterführendes Material anbietet, das es den Kindern ermöglicht, selbst neue Analogien zu entdecken: Wenn Kinder z.B. bereits ein Vorwissen darüber erworben haben, dass es sehr viele verschiedene Möglichkeiten gibt, Dinge, Ereignisse und Erlebnisse, Tatsachen, die ihnen im Alltag begegnen, festzuhalten – beispielsweise dadurch, dass man sie aufschreibt, malt, aufzeichnet, fotografiert oder filmt –, könnten sie dazu angeregt werden, von sich aus zu entdecken, dass zwischen Papier, Zeichenblock, Disketten, Kassetten, CDs, Film Patronen usw. relationale Ähnlichkeiten bestehen (alles sind Daten- oder Informationsträger), desgleichen auch zwischen Schreib- und Malstift, Kassettenrekorder, Diskettenlaufwerk, Fotoapparat, CD-Player (alles sind Geräte zur Aufzeichnung von Daten und Informationen).

Jüngeren Kindergartenkindern sollte die Möglichkeit geboten werden, sich in spielerischer Form mit den angebotenen Materialien ausführlich zu beschäftigen und dadurch möglicherweise eigenständig – oder auch mit kleinen Hilfestellungen – Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Informationsträgern und Geräten zur Informationsaufzeichnung zu entdecken. Nachdem sich die Kinder gegenseitig mit Buntstiften auf Malpapier verewigt haben, ließe sich z.B. noch eine Digitalkamera zum Einsatz bringen, so dass allen beteiligten Kindern in Sekundenschnelle ihre Konterfeis präsentiert werden können.

Einfache Formen analogen Denkens können bereits angeregt werden, wenn Kinder sich im kleinen Gruppenkreis mit Dingen und Gegenständen ihrer Umwelt etwas näher befassen, die zu einer bestimmten Oberkategorie gehören (z.B. Tiere, Pflanzen, Möbel oder – etwas spezifischer – Säugetiere/Nutztiere/Raubtiere, Obst/Kernobst/Beerenobst, Sitzmöbel/Polstermöbel/Aufbewahrungsmöbel), die gegebenenfalls von den Fachkräften vorgegeben wird.

Ziel entsprechender kleiner Fördereinheiten könnte es sein, die Kinder Ausschau halten zu lassen nach Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen so unterschiedlichen Obstsorten, wie Kiwi und Stachelbeere, oder Tieren, wie Maus und Elefant.

Weiterführende Literatur

Wenn Sie sich für einzelne Aspekte der kognitiven Entwicklung stärker interessieren, können Sie auf zwei Fachbücher des Autors zurückgreifen:

- Kasten, H. (2004): **0-3 Jahre – Entwicklungspsychologische Grundlagen.** Weinheim und Basel: Beltz.
- Kasten, H. (2004): **4-6 Jahre – Entwicklungspsychologische Grundlagen.** Weinheim und Basel: Beltz.

Altersmischung, Migrantenanteil und die Erprobung des Bildungsplans

Dr. Beate Minsel, Wilfried Griebel und Renate Niesel

Die Idee von gleichartigen, homogenen Gruppen von Lernenden hat eine lange Tradition im Bildungssystem. Die Homogenität bezieht sich auf den sprachlichen und kulturellen Hintergrund, auf kognitive Fähigkeiten der Kinder, auf das Alter der Kinder. Inzwischen haben die gesellschaftlichen Veränderungen auch Veränderungen in der Zusammensetzung von Gruppen in Kindergärten und in Schulen mit sich gebracht. Die Koedukation von Mädchen und Jungen gibt es schon eine ganze Zeit, ohne dass das Thema Gender damit erschöpft gewesen wäre. Kinder mit besonderen Bedürfnissen sollen gleichberechtigt behandelt und möglichst integriert gefördert werden. Gegenwärtig wird der Umgang mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen von Kindern mit Migrationshintergrund in unserem Bildungssystem und die Bedeutung von kultureller Aufgeschlossenheit verstärkt diskutiert.

Sinkende Kinderzahlen und steigender Bedarf an Plätzen für Kinder unter drei sowie für Schulkinder außerhalb der Unterrichtszeiten haben dazu geführt, dass die Altersgrenzen sich geöffnet haben und Formen der Erweiterung der Altersmischung entstanden sind. Das ist in Bayern bei etwa einem Drittel der Einrichtungen der Fall. Etwa ein Viertel der Kinder in Deutschland hat Eltern, von denen einer oder beide nicht in Deutschland geboren sind und die zu einem großen Teil in ihrer Familie nicht deutsch sprechen. In Kindergärten und Schulen stellen die unterschiedlichen Deutschkenntnisse ein erhebliches Problem dar. In sich sind die Kinder, die nicht Deutsch als Familiensprache haben, wiederum keine homogene Untergruppe. Sie sind Kinder von ausländischen Arbeitnehmern, von Flüchtlingen aus Kriegs-

und Krisengebieten, von Aussiedlern. Migranten ohne deutsche Staatsbürgerschaft machten 2002 etwa neun Prozent der Bevölkerung aus. Im Mikrozensus stellte sich heraus, dass Kinder mit diesem Hintergrund durchschnittlich später in Bildungseinrichtungen eintreten. Dies bringt vor allem Probleme mit dem Übergang in die Schule und für den Schulerfolg. Derzeit gibt es vermehrte Anstrengungen, mit kurzfristigen Programmen die Deutschkenntnisse von Schulanfängern zu verbessern (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005).

Der Entwurf des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (StMAS & IFP, 2003) wurde in 104 Kindertagesstätten mit zusammen 4259 Kindern und 993 Fachkräften erprobt. Die Erprobung wurde wissenschaftlich begleitet. Die aus 300 Bewerbern ausgewählten Kitas spiegelten die Bandbreite der Einrichtungen in Bayern wider:

- 17 Kinderkrippen für Kinder unter drei Jahren,
- 71 Kindergärten für die Drei- bis Sechsjährigen,
- 12 Kooperationseinrichtungen mit Gruppen für die bis zu drei Jahre alten Kinder plus Kindergartengruppen für Drei- bis Sechsjährige, und manche auch mit Schulkindern in den unterrichtsfreien Zeiten, sowie
- 4 Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung der Kinder im Alter von zwei bis zwölf Jahren.

Forschungsfragen und Hypothesen

Allgemein wollten wir wissen, ob Heterogenität der Gruppenzusammensetzung die Bereitschaft, sich mit Neuem in der Pädagogik auseinanderzusetzen, beeinflusst. Unsere Annahme war, dass erweiterte Altersmischung die Bereitschaft, sich neuen pädagogischen Anregungen zuzuwenden, eher erhöhen würde, während ein erhöhter Anteil von Kindern, die nicht Deutsch als Familiensprache haben, diese Bereitschaft eher verringern würde. Von breiter Altersmischung ist bekannt, dass sie die Bandbreite pädagogischer Angebote für die Kinder erhöht, dass sie zunehmend in

Heterogene Gruppen

pädagogischen Konzeptionen berücksichtigt wird und die Fachkräfte auch mit der Zeit gerne unter diesen Bedingungen arbeiten (Griebel et al., 2004).

Auf hohe Anteile von Migrantenkindern sind Fachkräfte vergleichsweise weniger vorbereitet, und sie stehen unter beträchtlichem Druck, die Kinder auf die Schule vorzubereiten und ihnen Deutschkenntnisse zu vermitteln. Deswegen nahmen wir an, dass sie eher einschlägige Angebote vertiefen, sich aber nicht verstärkt auf Neues einlassen würden. Effekte auf die Kinder und auf die Fachkräfte selbst sollten ebenfalls untersucht werden.

Untersuchung

Die Fachkräfte in unserer Stichprobe haben zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende des Kindergartenjahres, in dem der Bildungs- und Erziehungsplan erprobt wurde, Fragebögen ausgefüllt. Sie wurden gefragt, welche Schwerpunkte sie in ihrer pädagogischen Arbeit vor dem Probelauf gesetzt hatten und welche sie während des Probelaufs setzten, wie sie mit dem neuen Plan zurechtkamen und wie ihre Gruppen zusammengesetzt waren. Die Leitungen wurden zudem nach der Bedeutung unterschiedlicher Lernbereiche vor und während des Testlaufs gefragt und wie sie entschieden hatten, welche Lernbereiche in ihrer Einrichtung als erstes erprobt werden sollten.

Maße für Unterschiedlichkeit in der Gruppenzusammensetzung waren:

1. Altersmischung errechnet als Zahl der Jahrgänge, die in unserer Stichprobe zwischen 1 und 11 (Durchschnitt 4,20) liegt.
2. Zahl der Kinder in der Gruppe, die nicht Deutsch als Familiensprache haben. 44 Prozent der Gruppen hatten einen Anteil von mehr als 20 Prozent solcher Kinder, 26 Prozent der Gruppen bis zu 10 Prozent Kinder. Lediglich vier Prozent aller Gruppen hatten nur deutsch sprechende Kinder. In der gesamten Stichprobe gab es 72 verschiedene Sprachen und in einer Gruppe bis zu 23 verschiedene Sprachen.

Andere Maße für Heterogenität, wie der Anteil von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sowie das Zahlenverhältnis von Mädchen zu Jungen, wurden in diese Untersuchung nicht einbezogen.

Wie hing also die Unterschiedlichkeit der Gruppenzusammensetzung nach Alter und nach sprachlichem Hintergrund (Heterogenität) damit zusammen, wie sich Leiterinnen und Fachkräfte mit dem neuen Bildungsplan auseinandersetzten? Maße für diese Auseinandersetzung waren im Einzelnen:

Pädagogische Innovation

(a) Wie gingen die Leitungskräfte die Erprobung des Bildungsplanes an? Welche Zielvorstellungen stehen hinter der Auswahl der Schwerpunkte? Es konnte aus folgenden Aussagen gewählt werden:

- Weiterführung bisheriger Schwerpunkte
- Vereinbarkeit mit bisherigen Schwerpunkten
- Ausprobieren neuer Schwerpunkte
- Umsetzung möglichst vieler Schwerpunkte
- pädagogische Neuausrichtung

Diese Antworten lassen sich in eine Rangreihe bringen, wobei die Weiterführung der bisherigen Schwerpunkte am wenigsten innovativ, eine pädagogische Neuausrichtung als am innovativsten anzusehen wäre.

(b) Wie wichtig waren die 17 im Bildungsplan aufgeführten Lernbereiche vor der Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan gewesen und wie wichtig waren sie während der Beschäftigung mit dem Bildungsplan? Dazu sollte für jeden Lernbereich angegeben werden, ob er vor Einführung des Bildungsplans sehr wichtig, wichtig oder nicht wichtig gewesen war, ebenso für die Zeit während der Erprobung.

(c) Anzahl von Schwerpunkten: Die Fachkräfte listeten die Schwerpunkte ihrer pädagogischen Arbeit vor und während des Probelaufs auf. Dabei konnten sie bis zu vier Schwerpunkte angeben. Bei der Auswertung wurde festgestellt, wie viele Schwerpunkte gleich geblieben, weggefallen oder neu hinzugekommen waren.

Fachbeitrag

Effekte der Arbeit mit dem Bildungsplan auf die Kinder

Am Ende der Erprobungsphase fragten wir die Fachkräfte:

- „Wie haben die Kinder das Bildungs- und Erziehungsangebot angenommen?“ (sehr gut; gut; weniger gut; schlecht).
- „Hatten Sie den Eindruck, dass sich die Kinder vom Bildungs- und Erziehungsangebot überfordert fühlten?“ (ja; nein).

Effekte der Arbeit mit dem Bildungsplan auf die Fachkräfte selbst

In der Mitte des Erprobungsjahrs wurden die pädagogischen Fachkräfte nach ihrem Wohlbefinden und nach Unsicherheit bei der Arbeit gefragt.

Ergebnisse

Die meisten Einrichtungen gingen so vor, dass sie ihre vorherigen Schwerpunkte beibehielten (91%) und diese mit den Anregungen aus dem Bildungsplan vertiefen wollten (68%). Etwa die Hälfte der Einrichtungen wollte neue Lerngebiete ausprobieren (57%), ein Drittel (35%) möglichst viele Schwerpunkte umsetzen und eine kleine Anzahl wollte eine neue pädagogische Orientierung finden (14%). Bei der Frage nach Spezialisierung in bestimmten Bereichen wurden nur solche Einrichtungen einbezogen, aus denen mindestens zwei Fachkräfte Fragebögen zurückgeschickt hatten. Berücksichtigt wurden 15 Einrichtungen mit Fragebögen von 56 Fachkräften. Es handelte sich um acht Kindergärten, drei Kooperationseinrichtungen und vier Einrichtungen mit erweiterter Altersmischung.

Pädagogische Innovation

Es wurden vor der Erprobungsphase fünf bis 16 Lernbereiche realisiert, d.h. mindestens eine Fachkraft hatte sich darauf spezialisiert, und während der Erprobungsphase zwischen sechs und 16 Bereiche. Die Unterschiede zwischen den Einrichtungstypen (siehe Abb. 1) sind dabei statistisch nicht bedeutsam, wohl aber die Zusammenhänge mit der jeweils gegebenen Altersmischung: Wir fanden einen positiven Zusammenhang zwischen der Bandbreite der Altersmischung in den Einrichtungen und der

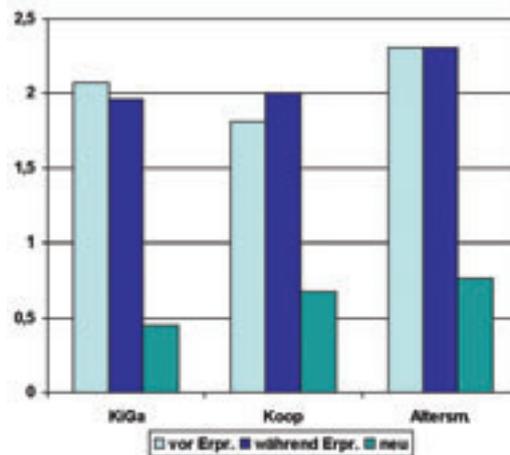


Abb. 1: Durchschnittliche Anzahl von Lernbereichen, für die mindestens eine Fachkraft spezialisiert ist, in unterschiedlichen Einrichtungstypen vor und während der Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan sowie die jeweilige Anzahl neuer Lernbereiche pro Einrichtung

Anzahl neuer Lernbereiche, mit denen sich die Fachkräfte auseinandersetzten. Diese Form von Heterogenität scheint danach Innovation zu erleichtern.

Hinsichtlich des Anteils der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache zeigte sich dagegen folgende Tendenz: Je größer dieser Anteil ist, desto weniger neue Lernbereiche erprobten die Fachkräfte. Das könnte dadurch bedingt sein, dass sich die Fachkräfte vor allem der Sprachförderung dieser Kinder widmen und keine Zeit oder Energie zur Umsetzung anderer Schwerpunkte aufbringen können.

Auswirkungen auf die Kinder

Zwischen Altersmischung und Akzeptanz der neuen Lernbereiche ergaben sich keine Zusammenhänge. Die Kinder akzeptierten die neuen Angebote unabhängig davon, ob die Gruppe erweitert oder herkömmlich altersgemischt war. Aber: Je geringer die Altersspannbreite in den Gruppen war, desto eher wurde angegeben, dass die Kinder von neuen Angeboten überfordert gewesen seien. Die Unterschiedlichkeit in der Gruppenzusammensetzung, also die Heterogenität, scheint somit dem

Heterogene Gruppen

Gefühl einer Überforderung eher entgegenzuwirken. Je mehr Kindern mit nicht deutscher Familiensprache in einer Gruppe waren, desto weniger wurden die neuen pädagogischen Angebote von den Kindern akzeptiert. Es zeigte sich eine Tendenz, dass das Gefühl von Überforderung bei den Kindern desto eher berichtet wurde, je höher der Anteil derjenigen in der Gruppe ist, die nicht Deutsch als Familiensprache sprechen.

Auswirkungen auf die Fachkräfte

Für beide Merkmale von Heterogenität in der Gruppenzusammensetzung fanden wir Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden der Fachkräfte in der Arbeit: Sie fühlten sich tendenziell – also statistisch nicht bedeutsam – umso weniger wohl, je heterogener die Gruppe zusammengesetzt war – sowohl, wenn die Altersmischung hoch war, als auch, wenn der Anteil zuhause nicht deutsch sprechender Kinder in der Gruppe hoch war. Ihr Gefühl von Unsicherheit dagegen wurde nicht beeinflusst.

Zusammenfassung und Diskussion

Heterogenität in der Gruppenzusammensetzung scheint Einflüsse auf die Bereitschaft zu haben, sich mit neuen pädagogischen Anregungen auseinanderzusetzen, und hat auch unterschiedliche Effekte auf die Fachkräfte selbst sowie aus deren Sicht auf die Kinder. Als Maße von Heterogenität wurden die Altersmischung und der Anteil von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache untersucht. Angenommen wurde, dass eher die Altersmischung als die Anzahl der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache positiv mit der Bereitschaft, sich mit neuen pädagogischen Anregungen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans auseinanderzusetzen, zusammenhängt. Diese Annahme konnte teilweise bestätigt werden.

Aus der Sicht der Leitungen hing die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit neuen Inhalten des Bildungsplans jedoch nicht mit der Heterogenität der Gruppenzusammensetzung zusammen. Diesen von der Annahme abweichenden Befund könnte man mit einer Antworttendenz in Richtung auf soziale Erwünschtheit

erklären. Die Einrichtungen hatten sich für die Teilnahme an der Erprobung beworben, waren aus einer großen Anzahl von Bewerbern ausgewählt worden und wurden von anderen Einrichtungen, die nicht teilnehmen konnten, oftmals nach ihren Erfahrungen und um Rat für die Umsetzung des Bildungsplans gefragt. Ihre Teilnahme an der Erprobung war also auch prestigehaltig, weswegen die Leitungen ein Interesse gehabt haben könnten, in ihren Antworten auf unsere Fragen einen guten Eindruck zu machen.

Demgegenüber hingen die Antworten der Fachkräfte, die in den unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen mit den Kindern arbeiten, über ihren Umgang mit dem neuen Bildungsplan durchaus sowohl mit der Altersmischung als auch mit dem Anteil der Kinder, die nicht deutsch als Familiensprache hatten, zusammen.

Gründe dafür, warum die Bereitschaft, sich mit neuen Anregungen auseinanderzusetzen, bei



Fachbeitrag



erweiterter Altersmischung höher war als bei einem höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, könnten die folgenden sein:

- Altersmischung ist etwas, das die Fachkräfte und Eltern ausprobieren wollen.

In den meisten Fällen ist die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern erfolgreich und zufrieden stellend. Das wird erleichtert dadurch, dass die Kinder mehr Jahre in den Einrichtungen bleiben und die Beziehungen zwischen allen Beteiligten mehr Zeit haben, sich zu entwickeln.

- Hohe Anteile von Kindern, die nicht Deutsch als Familiensprache haben, können dagegen die Zusammenarbeit auch mit den Familien erschweren, wenn es sprachliche Verständigungsprobleme gibt.

Dementsprechend berichteten die Fachkräfte für solche Gruppen auch über vermehrte Probleme mit der Elternarbeit. Die Bedingungen dafür, dass sich unter den Eltern Austausch und freundschaftliche Beziehungen bilden, sind

bei unterschiedlichen Sprachen und kulturellen Hintergründen und Erwartungen an die Bildung und Erziehung in Kindergärten ebenfalls erschwert. Der Druck auf die Förderung der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund als auch eine schwierigere Zusammenarbeit mit den Eltern können eine unterschiedliche Wirkung auf die Bereitschaft, sich mit neuen Anregungen auseinanderzusetzen, erklären.

Fazit

Heterogenität in der Gruppenzusammensetzung schien in der Erprobungsphase des neuen Bildungsplans einen leicht negativen Effekt auf die Grundbedürfnisse der Fachkräfte zu haben. Soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomieerleben können während der Beschäftigung mit Neuem steigen oder fallen. Das hängt davon ab, in welcher Form diese Beschäftigung geschieht und ob z.B. die beruflichen Anforderungen und der Druck vorübergehend gesenkt werden oder nicht. Die leichte Abnahme in der Bedürfniserfüllung der Fachkräfte während der Erprobungsphase zeigt, dass besonders die Fachkräfte, die in heterogen zusammengesetzten Gruppen arbeiten, mehr professionelle Unterstützung brauchen.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2003/2006): **Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung**. Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): **12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland**. Berlin: Selbstverlag.
- Griebel, W., Niesel, R., Reidelhuber, A. & Minsel, B. (2004): **Erweiterte Altersmischung in Kita und Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern**. München: Don Bosco.

Sozial-emotionale Basiskompetenzen

Maria denkt sich ein Spiel aus und findet gleich zwei Mitspieler – Jan protestiert, weil er sich ungerecht behandelt fühlt – Julius freut sich, weil sein bester Freund wieder da ist – Martha darf beim Vater-Mutter-Kind-Spiel nicht mitmachen und zieht sich traurig zurück – Max räumt bereitwillig die Puzzles auf: Ganz verschiedene Situationen, die aber alle zum Alltag in Kindertageseinrichtungen gehören. In allen Fällen geht es um das Miteinander von Kindern und Erwachsenen, um positive und negative Gefühle, um soziale und emotionale Kompetenzen. Kinder entwickeln und erproben ihre sozialen und emotionalen Fähigkeiten vor allem in solchen alltäglichen Situationen in der Einrichtung – und natürlich auch zu Hause.

Wichtig – auch für Bildung und Lernen

Eine gelingende sozial-emotionale Entwicklung ist für Kinder auf den verschiedenen Ebenen von besonderer Bedeutung: Sie ist die Basis für subjektives Wohlbefinden, für eine erfolgreiche Regulation von positiven und negativen Gefühlen, für befriedigende Beziehungen zu anderen Kindern und zu Erwachsenen. Darüber hinaus sind sozial-emotionale Kompetenzen grundlegend für das Lernen. Lernen und Bildung bedeuten selbstverständlich immer auch Erwerb von Fertigkeiten und Wissen. Wird dies aber im „Eifer“ des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen zu einseitig betont, kann das im Extremfall sogar kontraproduktiv sein und die Lernmotivation untergraben.

Wir wollen damit nicht die alte Polarisierung von kognitiver Förderung einerseits und sozial-emotionaler Förderung andererseits aufwärmen, möchten aber festhalten: Sozial-emotionale Kompetenzen sind wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Gerade bei jüngeren Kindern ist es wichtig, diese emotionale Ebene im Auge zu behalten: Wie nähern sie sich einer Lernsituation, mit welchen Einstellungen und Gefühlen? Wie kommen sie mit anderen Kinder und Erwachsenen zurecht? Sind sie zuversichtlich, offen und neugierig? Entwickeln sie Initiative und Durchhaltevermögen? Wie gehen sie mit Belastungen um? Können sie einen eigenen Standpunkt vertreten?

Basiskompetenzen von Kindern begleiten und unterstützen – der Beobachtungsbogen Perik

Toni Mayr und Dr. Michaela Ulich

Die täglichen Kontakte mit anderen Kindern und mit pädagogischen Bezugspersonen, die Auseinandersetzung mit Alltagssituationen und Aufgaben in Kindertageseinrichtungen sind wichtige Felder für soziales und emotionales Lernen. Ihre Einbettung in das Alltagsgeschehen macht diese Entwicklungsfelder für Fachkräfte zum Teil jedoch schwer fassbar und abgrenzbar; sie entziehen sich leicht der systematischen Beobachtung. Gleichzeitig sind soziale und emotionale Kompetenzen wichtig für die positive Gesamtentwicklung eines Kindes.

Solche Kompetenzen sind für Kinder unmittelbar wichtig – im Sinne von Wohlbefinden, Zurechtkommen und Lernchancen im Kindergartenalltag. Längsschnittstudien zeigen, dass sie darüber hinaus auch langfristig Bedeutung für das Zurechtkommen in der Schule und für eine positive Entwicklung im Erwachsenenalter haben.

Hintergrund und Aufbau von Perik

Im Folgenden wird der Beobachtungsbogen Perik (für „Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag“) vorgestellt, in dem es um sozial-emotionale Basiskompetenzen von Kindern geht. Der Bogen gibt Einblick in die sechs Kompetenzbereiche Kontaktfähigkeit, Selbststeuerung/Rücksichtnahme, Selbstbehauptung, Stressregulierung, Aufgabenorientierung, Explorationsfreude. Diese Bereiche haben sich in unseren empirischen Untersuchungen als zentral erwiesen.

In drei Erhebungen wurden insgesamt ca. 650 Kindergartenkinder systematisch von pädagogischen Fachkräften beobachtet. Eine wichtige theoretische Grundlage für die Entwicklung von Perik waren die Konzepte und empirischen Befunde von drei Forschungsansätzen:

Fachbeitrag

- Forschung über „Seelische Gesundheit“: Hier fragt man nach dem Gelingen von Entwicklung und den Bedingungen für körperliches und seelisches Wohlbefinden.
- Resilienzforschung: In Längsschnittstudien wurde untersucht, wieso manche Kinder, die unter sehr ungünstigen Bedingungen aufwachsen, sich dennoch positiv entwickeln. Was hat diese Kinder stark und widerstandsfähig („resilient“) gemacht, was hat sie geschützt?
- Forschungsarbeiten zum Schulerfolg: Studien zeigen, dass bestimmte sozial-emotionale Kompetenzen (neben kognitiven Kompetenzen) wesentlich sind für das Zurechtkommen in der Schule und für den Bildungserfolg von Kindern.

Im Folgenden werden die sechs Bereiche genauer beschrieben. Zu jedem Entwicklungsbereich gibt es bei Perik je sechs Beobachtungsfragen mit einem festen Antwortraster, aber auch viel Platz für freie Beobachtungen.

Basiskompetenz Kontaktfähigkeit

Jeder Bereich hat viele Facetten. Er umfasst unterschiedliche Einzelkompetenzen, die jede für sich wichtig sind. Auch die Beobachtungsfragen zum Bereich Kontaktfähigkeit sprechen verschiedene spezifische Kompetenzen an. So wird z.B. gefragt, ob ein Kind leicht (positiven) Kontakt zu anderen Kindern findet oder ob es Spiele initiiert, die für andere Kinder attraktiv sind. Bei diesem Bereich werden zwei wichtige Teilaspekte der Beziehungsentwicklung in der frühen Kindheit erfasst. Beide müssen – auch mit Blick auf ihre unterschiedliche Bedeutung für die kindliche Entwicklung – jeweils gesondert beobachtet werden:

- Stellung eines Kindes innerhalb der Gruppe: Wie wichtig ist das Kind in den Augen der anderen Kinder? Welchen Einfluss hat es?
- Freundschaften: Inwieweit hat das Kind intensive, freundschaftliche Beziehungen zu anderen Kindern?

Basiskompetenz Selbststeuerung/Rücksichtnahme

Im Altersabschnitt von drei bis sechs Jahren nimmt bei Kindern die Fähigkeit, eigenes Handeln bewusst und willentlich zu steuern, rapide zu. Bei der Beobachtung geht es zum einen darum: Wie weit ist ein Kind in der Lage, Bedürfnisse aufzuschieben und eigene Wünsche auch einmal zurückstellen? Kann es sich an Regeln und Normen halten? Zum anderen geht es um Perspektivenübernahme und Empathie: Kann ein Kind sich in Andere hineinversetzen? Zeigt es Mitgefühl, nimmt es Rücksicht? Die Fähigkeit, sich selbst bewusst zu steuern, und die Fähigkeit, sich mitfühlend in die Lage Anderer zu versetzen, hängen eng zusammen und sind Meilensteine in der Entwicklung.

Basiskompetenz Selbstbehauptung

Wie vertritt ein Kind eigene Interessen und Bedürfnisse? Wie selbstsicher und aktiv ist es dabei? Kann es „nein“ zu sagen? Ist es fähig, sich zu wehren? Bleibt es standhaft, auch unter Druck? Hier ist es wichtig, zwischen Selbstbehauptung und überzogener Durchsetzung eigener Interessen bzw. Aggression zu unterscheiden. Ein hilfreicher Maßstab ist hier die Frage:



Sozial-emotionale Basiskompetenzen

Verletzt die Selbstbehauptung des Kindes in diesem Fall die Rechte und Gefühle Anderer? Dann wäre es eher als aggressives Verhalten zu sehen und weniger als Selbstbehauptung.

Basiskompetenz Stressregulierung

Mit den Fragen zu diesem Bereich soll beobachtet werden, wie ein Kind in Belastungssituationen reagiert. Dabei sind drei Teilaspekte von besonderem Interesse:

- Wie stabil ist das Kind in seiner Gefühlslage: Gerät es schnell, oft schon bei kleinen Belastungen, aus der Fassung? Wirkt es insgesamt eher angespannt oder ausgeglichen?
- Wie kann das Kind innere Spannungszustände bewältigen, z.B. wenn es sich ärgert, enttäuscht oder traurig ist?
- Inwieweit bleibt das Kind in solchen Situationen im Kontakt mit seinem sozialen Umfeld? Ist es noch ansprechbar und erreichbar oder steigt es aus dem Kontakt aus, z.B. durch Rückzug und/oder Schweigen?

Basiskompetenz Aufgabenorientierung

Mit Aufgaben sind solche Tätigkeiten gemeint, die geplant und zielgerichtet ausgeführt werden müssen. Es geht nicht um das Befolgen einer einfachen Anweisung, sondern um Aktivitäten, bei denen Kinder auch selbst tätig werden und eine bestimmte Aufgabe in verschiedenen Schritten angehen. Dabei kann diese Aufgabe von der Erzieherin gestellt oder vom Kind frei gewählt sein. Bei der Frage „Wie verhält sich das Kind bezogen auf solche Aufgaben?“ spielen unterschiedliche Teilaspekte eine Rolle: Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, aber auch Selbstständigkeit. Bemüht sich das Kind, selbstständig zu arbeiten oder braucht es immer wieder Lob und Ermunterung?

Basiskompetenz Explorationsfreude

Hierbei geht es um die Motivation, sich Neuem zuzuwenden, um die Freude am Entdecken, um aktives Erkunden und Wissen-Wollen. Dazu gehören Mut, Zutrauen und die Bereitschaft, sich intensiv und ausdauernd mit Neuem auseinanderzusetzen. Traut sich das Kind auch Dinge zu, die nicht sicher gelingen? Geht es zuversichtlich und positiv an Neues heran oder

reagiert es eher zögerlich? Neugier fördert das Lernen, den Erwerb von Wissen, die Entwicklung von Strategien zur Gewinnung von Informationen und die Fähigkeit, Probleme zu lösen.

Wege von der Beobachtung zur Förderung

Bei jedem Beobachtungsbogen stellt sich natürlich die Frage: Was folgt aus den Beobachtungen für meine pädagogische Arbeit? Der Beobachtungsbogen Perik spricht Kompetenzen an, die wir manchmal nur mit Reifung assoziieren – und tatsächlich spielt auch das Alter eine Rolle: Vorschulkinder können sich im Schnitt länger konzentrieren als jüngere Kinder. Alle diese Kompetenzen sind aber in einem hohen Maß abhängig von Erfahrungen und Lernchancen.

Die Beziehung zwischen Beobachtung und pädagogischem Handeln ist bei Perik vielschichtig. Im Bogen geht es um Emotionen, soziale Prozesse und Interaktionen. Das bedeutet: Wir bewegen uns hier in einem sensiblen und komplexen Feld und müssen mit Patentrezepten vorsichtig sein. Und doch gibt es eine breite Palette von Möglichkeiten, die Entwicklung solcher Kompetenzen zu unterstützen. Pädagogische Fachkräfte, die bereits mit Perik arbeiten, haben ganz verschiedene Möglichkeiten ausprobiert und ihre Erfahrungen mit uns geteilt. Im Begleitheft werden anhand von Praxisbeispielen verschiedene Wege von der Beobachtung zur Förderung skizziert:

- Durch die Arbeit mit Perik werden bei Kindern innerhalb eines bestimmten Entwicklungsbereichs (z.B. Kontaktfähigkeit) ganz unterschiedliche Aspekte wahrgenommen. So kann z.B. deutlich werden: Ein Kind hat viele Kontakte zu anderen Kindern, gleichzeitig ergreift es aber selten die Initiative und hat das Gefühl, dass es keine Freunde hat.
- In der Zusammenschau der sechs Entwicklungsbereiche (Kontaktfähigkeit, Selbststeuerung, Selbstbehauptung, Stressregulation, Aufgabenorientierung und Exploration) werden die Stärken eines Kindes deutlicher. So kann die Förderung bei den Kompetenzen

Fachbeitrag

ansetzen. (Häufig ist man auf einen problematischen Bereich fixiert und beginnt dort mit der Förderung.)

- Die Beobachtung eines Kindes mit Perik sagt mir als Beobachterin nicht nur etwas über das Kind, sie wirft auch Fragen auf, die mich selbst als Person betreffen: Welchen pädagogischen Anspruch habe ich? Wie muss ich mich auf ein Kind einstellen? Wo muss ich meine Erwartungen entsprechend anpassen? Wie reagiere ich z.B., wenn ich sehr kompromissbereit und harmonieliebig bin, auf die ausgeprägte Selbstbehauptung eines sechsjährigen Jungen? Wie kann ich in einem solchen Fall Aggression von Selbstbehauptung unterscheiden? In den Fallbeispielen wird deutlich, wie solche Reflexionsprozesse schrittweise die pädagogische Arbeit verändern.

Das Begleitheft enthält verschiedene praktische Vorschläge, wie Fachkräfte einzelne Bereiche und Kompetenzen gezielt unterstützen und fördern können. Die Praxisbeispiele setzen auf unterschiedlichen Ebenen an – von kleinen, eher spontanen Hilfen im Alltag über gezielte Aktionen bis hin zur systematischen Gestaltung der Lernumwelt.

Quantitative Auswertung als zusätzliche Möglichkeit

Die Praxisbeispiele im Begleitheft gehen von einer qualitativen Auswertung des Bogens aus. Ausgangspunkt dafür kann eine einzelne Frage sein (z.B. wie ein Kind sich Zugang zu einer Spielgruppe verschafft) oder der Bereich insgesamt (in diesem Fall „Kontaktfähigkeit“) oder die Übersicht über die verschiedenen Bereiche. Dabei sind auch die freien Beobachtungen und Notizen zu jedem Bereich eine wichtige Informationsgrundlage (auf dem Bogen ist auf jeder Seite viel Platz für Notizen). Diese Form der qualitativen Auswertung ist grundlegend. Darüber hinaus gibt es bei Perik die Möglichkeit einer quantitativen Auswertung. Diese stützt sich auf die empirischen Untersuchungsergebnisse der Erprobungsstudie. Im Begleitheft wird das Vorgehen bei dieser Form der Auswertung



genau erklärt. An dieser Stelle sei nur kurz festgehalten: Man kann die Antworten zu jedem Bereich (bzw. die entsprechenden Zahlen) zu einem Summenwert zusammenzählen. Dies eröffnet u.a. die Möglichkeit, systematisch zu vergleichen: Wo steht ein Kind in einem bestimmten Bereich verglichen mit anderen Kindern derselben Altersgruppe? Mit solchen Punktwerten können auch pädagogische Projekte und Interventionen evaluiert werden.

Bezug von Perik

Der Perik-Bogen und das dazugehörige Begleitheft sind im Verlag Herder erschienen (ISBN 3-451-29020-0). Zehn Bögen plus Begleitheft werden zum Preis von € 6,90 (Österreich: unverbindliche Preisempfehlung € 7,10; Schweiz: sFr 12,80) vertrieben und können direkt beim Kindergarten-Fachversand (Tel. 0761/2717-379 oder per E-Mail: bestellservice@herder.de) bestellt werden.

Anmerkung

Dieser Artikel ist ein (leicht veränderter) Nachdruck aus: kindergarten heute 2006, Heft 6-7, S. 26-31.

Seldak ist in der Konzeption und im Aufbau ähnlich wie das Beobachtungsverfahren für Migrantenkinder Sismik. Er deckt die Altersspanne vom vierten Lebensjahr bis zum Schuleintritt ab. So können pädagogische Fachkräfte gut dokumentierte Aussagen machen über die Lernfortschritte von Kindern und über deren sprachbezogene Schulfähigkeit. Es geht bei Seldak um die Begleitung und Dokumentation von „normaler“ Sprachentwicklung. Dies ist bisher nicht selbstverständlich: Häufig wird Sprache erst dann gezielt beobachtet, wenn sich eine Erzieherin oder eine Mutter fragt, ob das Kind vielleicht eine Sprachstörung hat. Der Bogen ist nicht gedacht für eine differenzierte Diagnostik von Sprachstörungen. Er sensibilisiert durchaus für ungünstige Entwicklungen, erlaubt es aber auch, positive Entwicklungen im sprachlichen Bereich zu erkennen und festzuhalten. So wird es möglich, sprachliche Bildungsprozesse in der Einrichtung systematisch zu begleiten und zu evaluieren.

Sprachentwicklung und „Literacy“

Es wird ein Verständnis von Sprache zugrunde gelegt, das nicht nur Sprachkompetenz im herkömmlichen Sinne erfasst, sondern auch Kompetenzen im Bereich von „Literacy“. Es gibt dafür leider keinen entsprechenden deutschen Begriff (es wird gelegentlich mit „Literalität“ übersetzt). Wörtlich bedeutet es Lese- und Schreibkompetenz, aber „Literacy“ beschreibt weit mehr als die Grundfertigkeit des Lesens und Schreibens; sie umfasst Kompetenzen wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit „literarischer“ Sprache. Die Entwicklung dieser Kompetenzen beginnt bereits in der frühen Kindheit. Wir haben bei Seldak bewusst verschiedene Situationen im Zusammenhang mit Bilderbüchern, Erzählen, Reimen und Schriftkultur ausgewählt. Kindliche Erfahrungen in diesen Bereichen sind sehr wichtig für die sprachliche Bildung und Entwicklung eines Kindes im Vorschulalter, und sie haben darüber hinaus auch längerfristige Auswirkungen (z.B. auf die spätere Sprach- und Lesekompetenz).

Sprachentwicklung und Literacy bei deutschen Kindern – der Beobachtungsbogen Seldak

Dr. Michaela Ulich und Toni Mayr

Im Jahr 2003 haben wir Sismik, ein Beobachtungsverfahren für die Sprachentwicklung von Migrantenkindern, entwickelt, das mittlerweile in verschiedenen Bundesländern weit verbreitet ist. Viele in der Praxis Tätige und auch Eltern wollten seitdem wissen, ob es etwas Vergleichbares für deutsche Kinder gibt, denn auch sie brauchen Sprachförderung. Es gibt große Unterschiede zwischen deutschen Kindern, was die Sprachkompetenz betrifft, und es ist wichtig, die Entwicklung der Sprachkompetenz systematisch zu erfassen. Wir haben deshalb einen weiteren Beobachtungsbogen entwickelt: „Seldak“ steht für Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern.

Motivation und Interesse des Kindes

Ein Aspekt, den wir bei Seldak betonen, ist das Interesse, die Motivation des Kindes im Bereich Sprache. Die Leitfrage ist hier: Wie weit ist ein Kind bei sprachbezogenen Situationen und Angeboten aktiv beteiligt, wie weit engagiert es sich in solchen Situationen? Denn vor allem, wenn Kinder sich für etwas interessieren, wenn sie aktiv beteiligt sind, z.B. an Gesprächen oder Erzählungen, machen sie Lernerfahrungen.

Sprachliche Kompetenz

Neben den mehr auf kindliche Motivation und sprachliche Aktivität zielenden Fragen geht es in diesem Bogen auch ganz wesentlich um sprachliche Kompetenzen im engeren Sinn: Kann das Kind eine Geschichte zusammenhängend erzählen, kann es Laute unterscheiden, wie sind der Satzbau, die Grammatik, der Wortschatz, das Sprachverständnis des Kindes?

Fachbeitrag

Beobachtung und Förderung

Differenzierte Beobachtungen sind eine wesentliche Voraussetzung für gezielte Fördermaßnahmen. Wir haben versucht, die Beziehung zwischen Beobachtung und Förderung möglichst unmittelbar und konkret zu gestalten und zwar auf den folgenden drei Ebenen:

1. Beobachtungssituationen

Für die Beobachtung wurden Situationen in der Einrichtung ausgewählt, die alle sehr wichtig für die Sprachentwicklung von Kindern sind:

- Gesprächsrunden/Diskussionen,
- Bilderbuchbetrachtung,
- selbständiger Umgang des Kindes mit Bilderbüchern,
- Vorlesen und Erzählen,
- Kinder als Erzähler,
- kindliche Erfahrungen mit Schriftkultur,
- Reime, Lausch- und Sprachspiele.

Diese Auswahl regt für sich bereits eine entsprechende Schwerpunktbildung bei der Sprachförderung an; in ihr spiegelt sich auch unser Konzept von Sprachförderung.

2. Konkrete Entwicklungs- und Erziehungsziele im Bereich Sprache

In dem Bogen werden verschiedene Aspekte und Niveaus von positiver sprachlicher Entwicklung angesprochen. Insofern sind die Fragen bzw. die darin angesprochenen Kompetenzen nicht nur Beobachtungshinweise, sondern auch Anhaltspunkte für konkrete Erziehungsziele im Bereich der Sprachförderung: z.B. aktives Zuhören, Fragen stellen, von Fernem erzählen, ein Gedicht aufzusagen, eine Geschichte diktieren.

3. Reflexion sprachbezogener Angebote

Wenn ich z.B. beim Erzählen einer Geschichte feststelle, dass ein Kind kaum auf das Angebot reagiert, dass es sich nicht engagiert, so sagt das zum einen etwas über das Kind, es eröffnet zum anderen aber auch angebotsbezogene Fragestellungen: Wie könnte ich das Erzählen, die Erzählsituation, so verändern, dass das Kind sich aktiv beteiligt? Die Reflexion kann

sich auch auf mehrere Kinder beziehen: Wenn ich bei einer Bilderbuchbetrachtung beobachte, dass sich vor allem die jüngeren Kinder wenig beteiligen, kann ich – angebotsbezogen – überlegen, ob ich die Kleingruppe anders zusammensetze, das Bilderbuch häufiger wiederhole, die Geschichte als Puppenspiel anbiete usw.

Bearbeitung: einzeln und im Team

Es handelt sich um ein strukturiertes Verfahren (festes Frage- und Antwortraster) mit der Möglichkeit, auch freie Beobachtungen festzuhalten. Der Bogen kann sowohl von einer einzelnen pädagogischen Fachkraft bearbeitet werden als auch arbeitsteilig von verschiedenen Fachkräften. Durch die klare Untergliederung des Bogens in einzelne Teile bzw. Situationen ist die arbeitsteilige Bearbeitung relativ leicht zu organisieren. Erfahrungsgemäß fördert ein systematisches Beobachtungsraster eine gemeinsame „Sprache“ im Team und erleichtert pädagogische Gespräche über Kinder.

Auswertung

Der Bogen eröffnet verschiedene Möglichkeiten der Auswertung: Fachkräfte können den Bogen qualitativ auswerten – auf die einzelnen Fragen und Situationen bezogen. Sie haben darüber hinaus auch die Möglichkeit einer quantitativen Auswertung. Wie bei Sismik werden für verschiedene Sprachbereiche zusammenfassende Punktwerte gebildet und mit Altersnormen verglichen, z.B.: Wo steht dieses Kind in der Grammatikentwicklung, verglichen mit anderen Kindern derselben Altersgruppe?

Ein wissenschaftlich begründetes Verfahren

Seldak ist ein Beobachtungsverfahren, das wissenschaftlichen Qualitätskriterien genügt – auf der theoretischen und auf der empirischen Ebene. Aus den obigen Erläuterungen zum Konzept des Bogens wird bereits deutlich: Wir haben uns bei der Entwicklung des Bogens für einen integrativen Ansatz entschieden, der verschiedene Aspekte von Sprachentwicklung und entsprechend unterschiedliche Ansätze verbindet. Orientierungspunkte bei der Entwicklung waren:

Sprachentwicklung

- Arbeiten zur Entwicklung und Förderung von Literacy in der frühen Kindheit,
- Forschung zu sprachpragmatischen Kompetenzen und Störungen bei Kindern,
- linguistische Theorien zu Sprachentwicklung,
- Verfahren zur Sprachstandserhebung und zur Diagnostik von Sprachstörungen,
- das Konzept der „Engagiertheit“.

Der Bogen wurde mit einer bundesweiten Stichprobe empirisch erprobt (über 2600 Kinder in ca. 500 Einrichtungen aus zwölf Bundesländern). Die Daten aus dieser Untersuchung wurden systematisch analysiert. Die Ergebnisse belegen eine gute empirische Absicherung des Verfahrens:

- Mit dem Bogen werden verschiedene Bereiche von Sprache erfasst.
- Die verschiedenen Sprachbereiche werden durch die Beobachtungen von pädagogischen Fachkräften sehr zuverlässig erfasst.
- Mit Seldak wird eine große Bandbreite von Sprachniveaus erfasst. Das heißt, eine Fachkraft kann mit dem Bogen ungünstige

Sprachentwicklungen frühzeitig erkennen; sie bekommt aber auch klare Anhaltspunkte für eine „durchschnittliche“ Sprachentwicklung und darüber hinaus auch für sehr positive Entwicklungen im Bereich von sprachlicher Bildung und Literacy.

Publikation und Vertrieb

Zu dem Bogen gibt es ein Begleitheft mit Darstellung des Konzepts, konkreten Hinweisen für die Auswertung und Anregungen für die Förderung. 10 Bögen und ein Begleitheft werden als eine Einheit vertrieben; das Paket kann zum Preis von € 7,90 beim Herder-Verlag bestellt werden unter kundenservice@herder.de bzw. beim Kundenservicecenter unter Tel.: 0761/2717370.

Anmerkung

Dieser Beitrag ist ein (leicht veränderter) Nachdruck aus KiTa aktuell, Sonderausgabe KiTa spezial, 2006, Nr. 1, Themenheft „Sprachförderung als Handlungskonzept in Kindertageseinrichtungen“, S. 10-11.



Entwicklung von Unterstützungsmodulen zu drei Schwerpunkten der Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen

Dr. Sigrid Lorenz,
Eva Reichert-Garschhammer und
Dagmar Winterhalter-Salvatore

Seit Herbst 2005 stehen die Kindertageseinrichtungen in Bayern vor einer der größten Reformen ihrer Geschichte; sie müssen sich zeitgleich auf drei Veränderungen einstellen: das BayKiBiG, die AVBayKiBiG und den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan. Damit die dafür notwendigen Veränderungen gelingen, müssen auf struktureller, rechtlicher und inhaltlicher Ebene zielgerichtete Organisationsentwicklungsprozesse in den Einrichtungen initiiert werden. Nach unseren Befunden benötigt das pädagogische Personal hier noch vielfältige Hilfen.

Zielsetzung von Kindertagesstätten ist nicht allein das Überleben am Markt, sondern sich so weiter zu entwickeln, dass die Erfüllung des pädagogischen Auftrags immer besser gelingt. Dafür genügt nicht ein Blick auf einzelne Ausschnitte des Einrichtungsgeschehens; vielmehr bedarf es eines umfassenden Entwicklungskonzeptes, bei dem das Gesamtsystem „Kindertagesstätte“ im Mittelpunkt steht.

„Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“: ein systemischer Blick auf Kindertagesstätten

Das Projekt orientiert sich am Konzept einer „fortschrittsfähigen Organisation“. Dieses geht davon aus, dass Veränderung und Weiterentwicklung in Einrichtungen dann gelingen können, wenn von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bzw. der gesamten Einrichtung bestimmte Basisfähigkeiten beachtet und erfüllt werden.

Welche Aspekte von Organisationsentwicklung werden beleuchtet?

Es sind drei wichtige Fähigkeiten, die eine Kindertagesstätte haben sollte:

- Die Fähigkeit, offen für die Bedürfnisse der Personen – z.B. Kinder, Eltern, Personal – zu sein, die vom Handeln der Einrichtung betroffen sind (Fähigkeit zur Responsiveness).

Offenheit bzw. Empfänglichkeit für Personen- und Gruppen zu haben bedeutet, deren Bedürfnisse sensibel wahrzunehmen, sie richtig zu verstehen und sie für die Einrichtung sinnvoll zu verarbeiten. Folgende Fragen finden hier u.a. Berücksichtigung: Warum ist es für eine Einrichtung überlebensnotwendig, Bedürfnisse von unterschiedlichen Personengruppen zu berücksichtigen? Welche Gruppen sind von meinem Handeln als Einrichtung betroffen? Welche Gruppen will ich berücksichtigen und in welchem Ausmaß? Welche Möglichkeiten gibt es, Bedürfnisse zu erkennen, zu erfassen und zu bewerten? Soll und kann auf Bedürfnisse von z.B. Kindern und Eltern nur reagiert werden oder kann eine Einrichtung auch Bedürfnisse bei Personen wecken und mitentwickeln? Wie groß ist generell die Offenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Lebensformen und Werte anderer?

- Die Fähigkeit, als Gesamteinrichtung zu lernen.

Einrichtungen sind dann lernfähig, wenn sie bzw. die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihr fachliches Wissen in der Form erweitern und verändern, dass Probleme besser als vorher gelöst werden können. Notwendig ist das Entwickeln und Verfolgen von Strategien, die sicherstellen, dass Einzelwissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Teamwissen übergeführt werden kann. Indem die Gesamtorganisation, also die Einrichtung selbst, lernt zu lernen, wird zugleich ein Erkenntnisprozess eingeleitet, der es ermöglicht, Problemfelder besser zu erkennen und Soll-Ist-Vergleiche vorzunehmen.

Organisationsentwicklung

- Die Fähigkeit, Handlungen und Entscheidungen zu vernetzen und zu koordinieren.

Unter der Maßgabe der gemeinsamen Verantwortung für das Kind geht es darum, das Einrichtungs- und Bildungsgeschehen, die partnerschaftliche Beziehung zu den Eltern und die Netzwerkbildung mit Kooperationspartnern konzeptionell zu fundieren und rechtlich abzusichern. Im Zentrum steht die Selbstregulierung auf Einrichtungsebene. Es werden die Regelwerke Kita-Ordnung, Vertrag mit den Eltern und Einrichtungskonzeption zugleich in den Blick genommen, da diese viele Schnittstellen und Wechselbezüge aufweisen. Folgende Fragen finden hier besondere Berücksichtigung: Welche Inhalte sollten an welcher Stelle und in welcher Form geregelt werden? Wie lassen sich der Bildungs- und Erziehungsplan und seine Umsetzung in der Einrichtung in der Konzeption widerspiegeln und konkretisieren, und welche lokalen Bedingungen sind dabei zu berücksichtigen?

Struktur und Ziel des Projekts

Alle drei Basisfähigkeiten werden in Bezug auf den Aufgabenbereich von Kindertagesstätten genauer definiert und ausgearbeitet. Zugleich werden sie in Bezug zueinander gesetzt, da sie in wechselseitigem Zusammenhang stehen. Es werden Möglichkeiten ihrer Umsetzung in der Praxis erarbeitet mit dem Ziel, die anstehenden Veränderungsprozesse der Einrichtungen zu unterstützen.

Das Projekt wird in enger Zusammenarbeit mit einigen Einrichtungen durchgeführt, um theoriegeleitete Überlegungen und praktische Erfahrungen gewinnbringend zu vernetzen.

Anmerkung

Dr. Sigrid Lorenz ist für das Teilprojekt Responsiveness/Bedürfniswahrnehmung, Eva Reichert-Garschhammer für das Teilprojekt Handlungsfähigkeit/Selbstregulierung und Dagmar Winterhalter-Salvatore für das Teilprojekt Lernfähigkeit/Wissensbasis zuständig.



Aus der Arbeit des IFP

Die neue Konzeption des IFP-Veranstaltungsprogramms

PD Dr. Fabienne Becker-Stoll

Bisher wurde dem IFP-Infodienst das Fachtagsprogramm beigelegt, das ist diesmal nicht der Fall. Ab 2007 können sich Interessierte über das Internet für die angebotenen Veranstaltungen anmelden. Das Fachtagsprogramm selbst wird sich ab dem kommenden Jahr stärker an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wenden und sich auch an deren Fortbildungsbedarf ausrichten. Dieser wurde im Sommer 2006 im Zuge einer ausführlichen Befragung ermittelt.

Die Fachtage am IFP wurden bislang meist für die sozialpädagogischen Fachkräfte der Kindertagesstätten angeboten, während sich die Impulsfachtage vorwiegend an die Multiplikatoren wandten. Hier wurde deren großer Informations- und Fortbildungsbedarf, insbesondere zu Themen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes, deutlich. Während Verbände und andere Institutionen vielfältige und qualitativ sehr hochstehende Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher anbieten, gibt es wenig Fortbildungsangebote, die sich speziell an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Bereichen Ausbildung, Fortbildung, Fachberatung oder Administration (Wohlfahrtsverbände, Regierungen, Jugendämter) richten.

Um den spezifischen Fortbildungsbedarf zu ermitteln, haben wir 3500 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Mitte August in Bayern per Fragebogen befragt. Die Rücklaufquote lag bei etwa 15 Prozent. Ein Viertel der Befragten arbeiten primär im Bereich der Fachberatung, gut die Hälfte sind im Bereich der Ausbildung und weitere acht Prozent sind im Bereich der Fortbildung tätig, zehn Prozent sind der Verwaltung zuzuordnen.

Die Befragungsergebnisse stützen und ergänzen die Prioritätenliste des Staatsinstituts für die künftigen Fachtage. Auf dieser Liste stehen nun folgende Themen weit oben:

- Lernmethodische Kompetenz
- Moderierung von Bildungsprozessen, pädagogische Haltung
- Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko
- Kompetenz im Umgang mit Veränderungen und Belastungen (Stichwort „Resilienz“)
- Sprache und Literacy
- Beobachtung von Lern- und Entwicklungsprozessen
- Kinder mit Hochbegabung
- Interkulturelle Erziehung
- Informations- und Kommunikationstechnik, Medien
- Naturwissenschaftliche Kompetenz
- Selbst- und Fremdevaluation des pädagogischen Handelns
- Frühpädagogische Konzepte

Wir werden uns bemühen, unser Fachtagsprogramm für 2007 an dem ermittelten Fortbildungsbedarf auszurichten. Das Programm kann ab Januar 2007 auf unserer neuen Homepage unter www.ifp.bayern.de/veranstaltungen.html eingesehen werden. Hier können Sie sich für bestimmte Fachtage anmelden. Die Fachtage richten sich zwar in erster Linie an die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, es wird im IFP jedoch auch weiterhin Angebote für Erzieherinnen und Erzieher geben.

Das IFP unter neuer Leitung

Die neue Institutsleiterin stellt sich vor

Privatdozentin Frau Dr. Fabienne Becker-Stoll hat am 1. Januar 2006 die Leitung des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP) übernommen. Sie löste den bisherigen Leiter Professor Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis ab, der das Institut dreißig Jahre leitete.

Von ihrem Vorgänger übernimmt sie auch die Aufgabe, den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan bestmöglich umzusetzen. „Der Bildungsplan hat das Zeug dazu, das Bild vom Kind zu revolutionieren“, sagt Frau Dr. Becker-Stoll. „Ich freue mich sehr darauf, meine Kraft und mein Wissen einsetzen zu können, dass dies wirklich bei den Kindern ankommt.“ Der beste Bildungsplan nütze nach Ansicht der Entwicklungspsychologin nichts, wenn er nicht kindgerecht umgesetzt werde.

Darüber hinaus will die Bindungsforscherin natürlich auch eigene Schwerpunkte setzen. „Die Erkenntnisse aus der Bindungstheorie werden nur unzureichend in der Praxis der Tagesbetreuung genutzt“, bemängelt Frau Dr. Becker-Stoll. Die Forschungsergebnisse sollen insbesondere für den Bereich der unter Dreijährigen nutzbar gemacht und verbreitet werden. „Eltern, Tagesmütter, Kinderpflegerinnen und Erzieherinnen sollten über diesen wichtigen Entwicklungsbereich umfassend informiert werden“, sagt die zweifache Mutter. So könnten sie die Folgen ihrer Entscheidung in der Kinderbetreuung abschätzen und behutsam mit dem sensiblen Bereich der emotionalen Bindungsentwicklung umgehen.

Frau Dr. Fabienne Becker-Stoll ist in München geboren und studierte nach einem Auslandsaufenthalt Psychologie in Regensburg. Dort war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie bei Professor Dr. Klaus Grossmann. Forschungs-



schwerpunkte waren die Untersuchung der Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kinder von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter sowie die Entwicklung und Erprobung von Methoden zur Erfassung von Beziehungsqualitäten. Frau Dr. Becker-Stoll schloss 1997 ihre Promotion mit dem Thema „Autonomie und Verbundenheit im Interaktionsverhalten von Jugendlichen und Eltern“ ab. Anschließend forschte sie am Max-Planck-Institut für Psychiatrie in München zum Schwerpunkt Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und den Folgen der Eltern-Kind-Beziehung bei essgestörten Jugendlichen. Ihre Forschungsergebnisse wurden 2004 als Habilitationsschrift der Fakultät für Psychologie und Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität in München unter dem Titel „Umgang und Entwicklungsaufgaben, Autonomie und Bindung bei essgestörten Jugendlichen“ publiziert. Frau Dr. Fabienne Becker-Stoll hat seit 2003 einen Lehrauftrag an der Ludwig-Maximilians-Universität in München.

Neue Instituts-Webseite

Die Neugestaltung der IFP-Homepage

Im Zuge der Verlagerung der Homepage des IFP auf einen anderen Server wurde die Webseite neu gestaltet und dem seit kurzem für alle bayerischen Behörden geltenden Corporate Design angepasst.

Das Wichtigste zuerst: Die Homepage des IFP ist ab sofort unter www.ifp.bayern.de zu finden. Mit dem Relaunch wurde auch eine neue Struktur festgelegt. Die Webseite umfasst nun folgende Rubriken:

- Die erste Rubrik „Das IFP“ bietet eine Beschreibung des Instituts, seiner Geschichte und seiner Kooperationspartner.
- In der Rubrik „Personen“ finden Sie neben einer Auflistung der aktuellen sowie vieler ehemaliger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts zusätzliche persönliche Seiten, in denen Sie mehr über uns erfahren können.

- Die Rubrik „Projekte“ enthält Informationen zu den aktuellen und abgeschlossenen Projekten sowie das Jahresprogramm des Instituts.
- In der Rubrik „Veröffentlichungen“ erhalten Sie einen Überblick über die Publikationen der letzten Jahre, darüber hinaus finden Sie hier auch zahlreiche Online-Texte und ein Archiv des IFP-Infodienstes.
- „Materialien“: In dieser Rubrik können Sie den Elternbrief „Wie lernt mein Kind zwei Sprachen, Deutsch und die Fremdsprache?“ in 15 Sprachen herunterladen, darüber hinaus verschiedene Beobachtungsbögen und Broschüren.
- „Veranstaltungen“: Hier können Sie sich einen Überblick über die Fachtagungen verschaffen sowie sich über die immer wieder stattfindenden wissenschaftlichen Kolloquien informieren, die allen Interessierten offen stehen.



Naturwissenschaft und Technik

Kinder wollen wissen: Naturwissenschaftliches Experimentieren und Forschen im Kindergarten

In Kooperation mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) möchte das Deutsche Museum Erzieherinnen und Erzieher mit den Möglichkeiten des „Erlebnis- und Lernortes Museum“ vertraut machen.

Zur Umsetzung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans können Museen generell eine große Hilfe sein, denn die Inszenierung und museumspädagogische Aufbereitung komplexer Themen in Ausstellungen spricht alle Sinne an. Ein Museumsbesuch erlaubt kognitive Prozesse in Verknüpfung mit emotionalen, sinnlichen und sozialen Vorgängen.

Kinder haben ein unbefangenes Interesse am Experimentieren und Beobachten. Mit jährlich einer mehrtägigen Weiterbildung möchte das Deutsche Museum in der Praxis Tätige dabei unterstützen, der kindlichen Neugier gerecht zu werden. Ziele der Veranstaltung sind:



Foto:
Deutsches
Museum



Die begehbare Gitarre im Kinderreich des Deutschen Museums
Foto: Deutsches Museum

- Basiswissen im Bereich „Naturwissenschaft und Technik“ zu vermitteln und die eigene naturwissenschaftliche Neugier zu fördern;
- zu zeigen, wie Kenntnisse auf dem Gebiet der Natur und Technik auf unkomplizierte Weise in den Kindergartenalltag integriert werden können;
- dabei sollen sowohl die vielfältigen Möglichkeiten des Deutschen Museum vorgestellt
- als auch exemplarisch am Deutschen Museum erfahren werden, was man generell mit Kindergruppen in Museen erleben und machen kann.

Neben Fachbeiträgen zu den Themen Optik, Mechanik und Wasser wird auch die praktische Umsetzung mit einbezogen, werden das Kinderreich im Deutschen Museum sowie der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan vorgestellt.

Nächster Termin ist von 21. bis 24. März 2007: „Kinder wollen wissen“ (für Einsteiger) – mit Übernachtung im Kerschensteiner Kolleg des Deutschen Museums. Weitere Informationen und Anmeldungshinweise erhalten Sie per Mail unter i.fritz@deutsches-museum.de oder per Telefon: 089/2179-443 und 089/2179-243.

Gesundheitserziehung

Gesundheitserziehung in Kindertageseinrichtungen nach Kneipp

Die Bereitschaft des Kindes zu einer gesunden Lebensweise sollte möglichst früh gefördert werden. Die Gesundheitserziehung ist deshalb in der Ausführungsverordnung zum Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen (AVBayKiBiG) verbindlich vorgeschrieben. Auch im Deutschen Bundestag wurde kürzlich von den Regierungsfractionen ein Antrag auf den Weg gebracht mit dem Ziel, Sport und Bewegung in Deutschland umfassend zu fördern und das Bewusstsein für eine gesunde Lebensweise zu stärken. Die große Bedeutung der Kindergärten wird dabei ausdrücklich hervorgehoben.

Auch im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) wird das Thema „Gesundheit“ ausführlich behandelt. Dabei wird insbesondere auf die fünf Kneipp'schen Prinzipien der Prävention hingewiesen: Wasseranwendung (Arm- und Fußbäder), Bewegung, gesunde Ernährung, Naturarznei (Kräuter- und Heilpflanzen-

anwendung), Lebensordnung im Sinne des Bemühens um seelische Ausgeglichenheit, Stresstoleranz und soziale Kompetenz. Die Erfahrungen der Modelleinrichtung Evangelischer Kindergarten Loderhof in Sulzbach-Rosenberg (ausführlich nachzulesen im BEP) zeigen, wie anregend das „Kneippen“ mit Kindern für die frühpädagogische Arbeit sein kann und wie vielfältig die dabei angesprochenen Themen sind.

Mitte 2006 gab es bundesweit 50 Kindergärten, die auf Antrag das Zertifikat „Kneipp-Kindergarten“ vom Kneipp-Bund erhalten haben. Die Voraussetzungen für die Anerkennungsplakette können unter www.kneippbund.de eingesehen werden. Kindertageseinrichtungen, die in ihre Gesundheitserziehung auch die Prinzipien von Pfarrer Sebastian Kneipp einbeziehen möchten, können weitere Informationen einholen bei: Sigrid Rau, Kinder- und Jugendreferat, Adolf-Scholz-Allee 6-8, 86825 Bad Wörishofen, E-Mail: projekte.jugend@kneippbund.de



Foto: Kneipp-Bund e.V.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen.

Herausgegeben von Martin R. Textor

In Kindertageseinrichtungen erwarten Eltern neben einer guten Betreuung, Erziehung und Bildung ihres Kindes auch zunehmend Partizipationsmöglichkeiten, Unterstützung bei der Familienerziehung und Beratung bei Problemen. Damit kommt der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erziehenden eine immer größer werdende Bedeutung zu. In diesem Sammelband wird verdeutlicht, wie die Kooperation zwischen beiden Seiten zu einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ausgestaltet werden kann.

Der erste Beitrag – geschrieben von Martin R. Textor – beschäftigt sich mit den Herausforderungen, die Elternschaft im 21. Jahrhundert bedeutet, und den in den Bildungsplänen formulierten Vorschlägen für eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien. Der darauf folgende Themenschwerpunkt ist an der Praxis orientiert. Martin R. Textor stellt bislang in Tageseinrichtungen angewandte Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft vor. Brigitte Blank zeigt auf, dass eine gute und gelingende Zusammenarbeit mit Eltern auf einer gründlichen Bedarfsanalyse, einer genauen Planung der Angebote und der Mitbestimmung der Eltern beruht. Die Transitionsforschung, beschrieben von Renate Niesel und Wilfried Griebel, verdeutlicht, dass Bildungs- und Erziehungspartnerschaft insbesondere bei der Gestaltung von Übergängen eine wichtige Rolle spielt. Im letzten Beitrag zeigt Martin R. Textor, wie Erzieherinnen und Erzieher Gespräche mit Eltern positiv gestalten können und was zu tun ist, wenn Konflikte unvermeidlich sind.

Der zweite Themenschwerpunkt dieses Buches beschäftigt sich mit Konzepten und Inhalten moderner Elternbildung. Bernhard Kalicki stellt in seinem Beitrag Ansätze zur Familienbildung in Kitas vor. Werner Lachenmaier öffnet mit seinem Beitrag den Bildungsraum Internet am



Beispiel des Online-Familienhandbuchs. Der Elternbildung bei Familien mit Migrationserfahrung ist der Beitrag von Monika Springer gewidmet.

Um die Zukunft von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft geht es im letzten Themenschwerpunkt. Jutta Burdorf-Schulz und Renate Müller stellen das in England und Wales praktizierte Konzept der Early Excellence Centers vor und berichten über die erfolgreiche Adaption dieses Modells in einer Berliner Kita. Ilse Wehrmann beschreibt, wie sich Kindertagesstätten zu Häusern für Kinder und Familien (im Stadtteil) entwickeln können, die die Lebensqualität von Familien verbessern und unterstützen, die elterliche Erziehungskompetenz fördern, sich konzeptionell etablierten Institutionen öffnen und an den Schnittstellen neue Angebote entwickeln.

Martin R. Textor (Hrsg.) (2006): **Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen.** Freiburg, Basel, Wien: Herder. 175 Seiten, € 15,90.

Publikationen aus dem IFP

Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen.

**Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung
und dem Staatsinstitut für Frühpädagogik**

Als das englische Medienpaket „Birth to three matters“ Ende 2004 bei einer Expertenrunde der Bertelsmann Stiftung vorgestellt wurde, waren die Anwesenden vom Konzept beeindruckt. Das englische Forschungsteam unter der Leitung von Professor Lesley Abbott hatte die internationale Forschungsliteratur über Lernen, Entwicklung und Aufwachsen in den ersten Lebensjahren aus interdisziplinärer Sicht analysiert.

Bei der Umsetzung der Forschungserkenntnisse in praktisch handhabbare Materialien stellten sich dem dreiköpfigen Projektteam folgende Fragen als besondere Herausforderung für das Team: Wie können wichtige Botschaften über Kinder und über Entwicklung und Lernen in früher Kindheit prägnant dargestellt werden? Wie können Kinder als Personen mit Gedanken, Gefühlen, Ideen, Kompetenzen und Dispositionen „klassifiziert“ werden?

Ein Anliegen dabei war, den bisher vorwiegend geteilten Blick auf Kinder – beispielsweise auf Aspekte der kognitiven, der sozialen oder der körperlichen Entwicklung – zugunsten einer möglichst ganzheitlichen Sicht zu überwinden. Das Ergebnis sind vier ausgewählte Blickpunkte auf Kinder, die dem Aufbau der Arbeitsmaterialien zugrunde liegen:

- Starke Kinder
- Kommunikationsfreudige Kinder
- Aktiv lernende Kinder und
- Gesunde Kinder

In England war es das nationale Bildungsministerium, das die Entwicklungsarbeit in Auftrag gegeben, die Produktionsarbeit finanziert und schließlich das Medienpaket landesweit kostenlos verteilt hat. In Deutschland war es die Bertelsmann Stiftung, die sich entschieden hat, die forschungsgestützten Vorarbeiten der britischen Initiative für die Weiterentwicklung der

fachlich-konzeptionellen Arbeit hierzulande zu nutzen. Als Kooperationsprojekt mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) wurde „Birth to three matters“ für die Arbeit mit unter Dreijährigen in Deutschland aufbereitet.

Materialien für die Praxis: Was gehört dazu?

Das Medienpaket besteht aus folgenden, sich ergänzenden Materialien:

- Eine Broschüre, die das Konzept und die Grundprinzipien erläutert.
- 16 laminierten Themenkarten, die die vier Blickpunkte unter verschiedenen Aspekten erläutern und Anregungen für die praktische Arbeit und deren Reflexion geben.
- Ein Begleitfilm auf DVD, gedreht in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen in Deutschland, der das Konzept mit Bildern und Sequenzen aus der konkreten Arbeit mit Kindern illustriert.
- Eine CD-ROM mit deutschsprachigen Fachbeiträgen und Quellenhinweisen.
- Ein Poster, das die Themen des Medienpakets im Überblick darstellt.

Was ist bei der Übertragungsarbeit aufgefallen?

Bei der genaueren Auseinandersetzung mit dem englischen Rahmenkonzept ist aufgefallen, dass die enge Beziehung oder Bindung zu einer spezifischen Schlüsselperson (key worker) immer wieder stark hervorgehoben wird. Ohne die Bedeutung einer solchen Beziehung in Frage zu stellen – besonders in der Phase der Eingewöhnung in der Kindergruppe – wollten wir doch betonen, wie wichtig Beziehungen zu mehreren vertrauten Erwachsenen sind. Ebenso möchten wir unterstreichen, was Kinder alles mit- und untereinander lernen. Ein Schwerpunkt des Begleitfilms liegt deshalb auf sichtbaren Lern- und Bildungsprozessen der Kinder, die in gemeinsamen, oft selbst initiierten Aktivitäten

Publikationen aus dem IFP

entstehen oder auch durch die Beschäftigung mit ansprechenden Materialien.

Mit diesem Medienpaket wollen wir der fachlichen und fachöffentlichen Diskussion um Bildungs- und Erziehungsangebote für die unter Dreijährigen neue Impulse geben. Weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie eine begleitende Verbesserung der strukturellen, personellen und materiellen Rahmenbedingungen sind aber notwendig, um die Qualität dieser Arbeit umfassend zu sichern.

Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2006): **Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen.**

Projektteam: Beate Irskens (Bertelsmann Stiftung)/Renate Niesel/Pamela Oberhuemer (IFP). Materialien: Einführungsbroschüre, 16 Arbeitskarten, Begleitfilm auf DVD, CD-ROM mit Fachbeiträgen, Poster. € 35,00. Zu bestellen bei: Verlag Bertelsmann Stiftung, Postfach 103, 33311 Gütersloh, Fax: 05241/46970, oder über den Buchhandel.



Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung.

Von Martin R. Textor

Seitens der Wirtschafts- und Bildungspolitik wird gefordert, dass das Bildungssystem so reformiert werde, dass mehr junge Menschen höherwertige Schul-, Hochschul- und Berufsabschlüsse erwerben. Zugleich solle generell die Qualität der Bildung verbessert werden. In diesem Kontext wird von Kindertagesstätten gefordert, dass sie sich mehr als Bildungseinrichtungen verstehen müssten. Diese Entwicklung wird im ersten Teil des Buches nachvollzogen. Ferner werden die sich daraus ergebenden Konsequenzen – insbesondere für in der erzieherischen Praxis Tätige – verdeutlicht. Auch wird die Diskussion über die Kindertageseinrichtung als Dienstleistungsunternehmen problematisiert. Es wird empfohlen, Kindergärten in erster Linie als Bildungseinrichtungen zu definieren.

Im zweiten und dritten Teil wird am Beispiel der Förderung der kognitiven Entwicklung die Umsetzung des Bildungsauftrags des Kindergartens konkretisiert. Zunächst werden relevante Ergebnisse der Hirnforschung und der Entwicklungspsychologie vorgestellt und hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit beleuchtet. Schließlich werden verschiedene Formen der Förderung kognitiver Kompetenzen beschrieben.

Martin R. Textor (2006): **Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung.** Münster: Monsenstein und Vannerdat. 108 Seiten, € 12,50. Zu bestellen bei: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, Am Hawerkamp 31, 48155 Münster, E-Mail: vertrieb@mv-verlag.de

Rezensionen

Neue Bücher

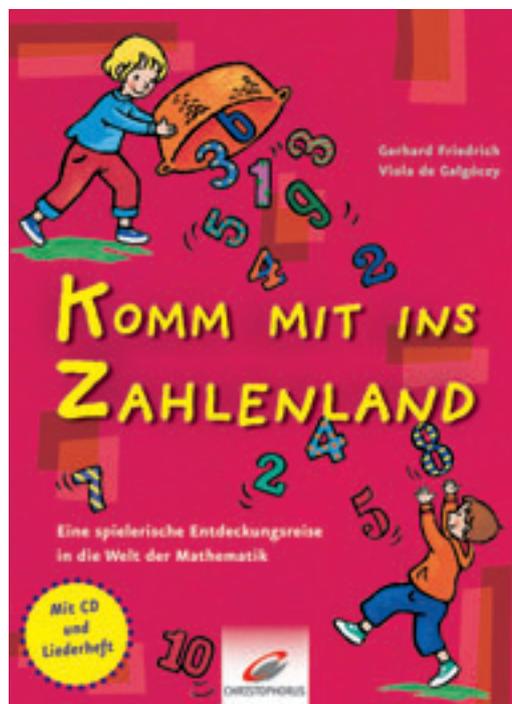
Vorgestellt von **Dr. Martin R. Textor**

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005): **Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren.** Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 214 S., € 20,00

Im Herbst 2004 führte die Bertelsmann-Stiftung im Rahmen des Projekts „Kinder früher fördern“ den Kongress „Guck mal! Kinder beobachten, Entwicklung dokumentieren, Bildung gestalten“ durch. In dem nun vorliegenden, mit ganzseitigen Farbfotos und anderen Abbildungen aufwendig ausgestatteten Sammelband sind die Vorträge und Praxisberichte abgedruckt worden. Sie beziehen sich auf Beobachtung und Dokumentation als Aufgaben von Erziehenden, unterschiedliche Formen der Beobachtung und die Selbstbeobachtung der Fachkraft. Ferner werden verschiedene Instrumente wie z.B. Beobachtungsbögen, Bildungs- und Lerngeschichten, Entwicklungsbaum und Bildungsbuch vorgestellt. Die meisten Beiträge fokussieren auf den Stärken und Ressourcen der Kinder. Der defizitorientierte Blick auf das Kind wird also zunehmend durch die Sicht auf Kinder als kompetente Lerner ersetzt.

Gerhard Friedrich & Viola de Galgóczy (2006): **Komm mit ins Zahlenland. Eine spielerische Entdeckungsreise in die Welt der Mathematik.** Mit Audio-CD und Liederheft. Freiburg: Christophorus, 3. Aufl., 60 S., € 19,90

Dieses Buch zeigt, dass Kinder durchaus mit Freude und Spaß die Welt der Zahlen kennen lernen können: Es lädt ein ins Zahlenland, in dem die Zahlen leben und in dem es Zahlenwege, -häuser und -gärten gibt, einen Zahlenkobold und eine Zahlenfee. Hier lernen die Kinder nicht nur die Grundzahlen und die geometrischen Grundformen kennen, sondern erwerben auch Wissen aus anderen Bereichen sowie kognitive Fähigkeiten und musikalische Kompetenzen.



Zur Durchführung der „Reise ins Zahlenland“ werden Puppen, Häuser, Türme usw. benötigt, die entweder selbst hergestellt werden können oder separat bei der Firma Wehrfritz zu erwerben sind. Das Projekt wird mit zehn bis 15 Kindern durchgeführt, und zwar einmal pro Woche zu einem festen Termin für ca. eine Stunde. Es umfasst zehn Einheiten, bei denen jeweils eine andere Zahl im Mittelpunkt steht, aber immer die ganze Zahlenstadt aufgebaut wird. Neben einem einführenden Märchen gehören zu jeder Einheit Geschichten, Übungen, (Bastel-, Mal-) Aktivitäten, Spiele, (Abzähl-) Reime, Rechenaufgaben und Vorschläge als Anlässe für Gespräche. Im Liederheft gibt es – neben einem Refrain – zu jeder Zahl ein Musikstück. Auf der CD befindet sich jedes dieser Lieder in drei verschiedenen Ausführungen: mit Kinderchor, mit Solostimme und als Karaoke-Version.

Werden die Vorschläge und Ideen von Gerhard Friedrich und Viola Galgóczy umgesetzt, dann werden die Kinder sicherlich gerne ins Zahlenland kommen und dort viel Spaß haben. Gleichzeitig werden sie unbemerkt ganzheitlich und allseitig gebildet werden – also nicht nur im mathematischen Bereich...

Bärbel Hausberg & Silvia Schreiner (2006): **Zwergenmatz und der Riesenschatz. Das Materialpaket zur Förderung der phonologischen Bewusstheit.** Freiburg, Basel, Wien: Herder, €38,00

Dieses aufwendig hergestellte Materialpaket besteht aus drei Teilen:

(1) Das Mitmachbuch für Kinder ab vier Jahre ist ein Bilderbuch über den Zwerg Zwergenmatz, der einen Riesenschatz erhalten kann, falls er drei Wortprüfungen besteht. Hierbei helfen ihm die Tiere des Waldes – und die Kinder: Zuerst müssen sie das Reimen lernen, dann Wörter klatschen und schließlich Wortanfänge erkennen.

(2) Beim kooperativen Würfelspiel, das die Geschichte des Mitmachbuchs aufgreift, müssen die Kinder die Wortprüfungen (Reimen, Silbenklatschen, Finden von Wortanfängen) auf den Aufgabenseiten von Bildkarten richtig lösen, bevor alle Felder des Riesen mit Schatzsteinen ausgelegt sind. Bewältigen sie alle Aufgaben, können anstatt der Bildkarten Gegenstände des täglichen Lebens in einem Tastsäckchen verwendet werden.

(3) Das Ideenbuch (96 Seiten lang!) enthält einige einführende Informationen zur phonologischen Bewusstheit und viele Übungen zum Hören, Reimen, Wörterklatschen usw. Die Motivation der Kinder soll dadurch erhalten bleiben, dass immer wieder Bezüge zur Geschichte von Zwergenmatz und dem Riesenschatz hergestellt werden. Die beschriebenen Ideen umfassen Spiele, Bastelvorschläge, Lieder, Gedichte, Malübungen, Fingerspiele, Entspannungsübungen, Bewegungsspiele, Zungenbrecher u.v.a.m. Abschließend wird dargestellt, wie Kleinkindern die Buchstaben nahe gebracht werden können. Ein durchaus empfehlenswertes Materialpaket!

Mary J. Gibbs & Linda G. Miller (2006): **Die Kinder-Ideen-Kiste. Lernspielzeug – Bastelideen für wenig Geld und viel Lernerfolg.** Mülheim: Verlag an der Ruhr, 165 S., €19,50

„Wer gerne mit jungen Kindern zusammenarbeitet, ist wohl von Natur aus kreativ und ideenreich. Dennoch kann man nie genug Anregungen und Vorschläge bekommen“. So leiten die Autorinnen ihr Buch ein und gehen dann sofort zur Praxis über. Sie zeigen, wie man preiswertes Lernspielzeug selbst basteln kann, welche Materialien benötigt werden und was bei deren Auswahl zu beachten ist. Über 110 Seiten hinweg werden Bastelideen für Spielsachen zur Förderung des sprachlichen und mathematischen Grundverständnisses, für die naturwissenschaftliche Bildung, für Rhythmik und Bewegung, für die ästhetische Erziehung und das darstellende Spiel detailliert beschrieben und mit Hilfe von Illustrationen verdeutlicht. Zudem wird skizziert, wie das Lernspielzeug eingesetzt werden kann. Im Anhang befinden sich Elternbriefe und 13 Seiten Kopiervorlagen, gefolgt von einem Index, von Literatur- und Internettipps. Ein ganz praxisnahes Buch!



Rezensionen

Eva Reuys & Hanne Viehoff (2006): **Wir erforschen unsere Welt. Ideen und Spiele für die 1- bis 3-Jährigen.** München: Don Bosco, 84 S., € 9,90

Dieses Praxisbuch ist für alle Personen geeignet, die mit unter Dreijährigen zu tun haben: Eltern, Leiterinnen von Eltern-Kind-Gruppen, Tagespflegepersonen und Fachkräfte in Kinderkrippen oder Einrichtungen mit weiter Altersmischung. Im ersten Teil wird die Bedeutung von Sinneserfahrungen betont und kurz skizziert, wie sich die Sinne ab der Geburt entwickeln. Dann werden Aktivitäten zur Anregung der Sinne beschrieben: Mobiles, Perlenbänder, Lichterjagd mit der Taschenlampe, Tastsäckchen, Fühlstraße, Duftgläser, Kochen verschiedener Speisen, Klangmassage, Horchspaziergang, Herstellen einfacher Musikinstrumente usw. Im zweiten Teil des Buches werden Spiele mit Materialien vorgestellt, die Unterdreijährige besonders lieben: mit Wasser (Angelspiel, Blubberkonzert, Seifenblasen, Schmierseifenrutsche...), mit Schnee und Eis (Schneewindlichter, Eisblumen zaubern, Bausteine aus Eis...) sowie mit Sand (Murmelsandbahn, Malen in Sand, Sandklebebilder...). Diese Anregungen machen es für Kleinkinder besonders interessant und spannend, auf Entdeckungsreise zu gehen und ihre Welt zu erobern!



Garry Burnett & Kay Jarvis (2005): **So helfe ich meinem Kind ... beim Lernen. Kinder zu Hause motivieren und unterstützen.** Mülheim: Verlag an der Ruhr, 149 S., € 12,80

Garry Burnett und Kay Jarvis gehen davon aus, dass Eltern die ersten und einzig bleibenden Lehrer eines Kindes sind. Deshalb sei es für Lehrerinnen und Lehrer wichtig, mit den Eltern zusammenzuarbeiten – und sie zur Förderung der Schulbildung ihrer Kinder zu motivieren. Dazu können Lehrkräfte (und Hortpersonal! – Anm. v. M. Textor) Eltern mit bestem Gewissen dieses Buch empfehlen: Es verdeutlicht ihnen ganz praxisnah, wie sie ihren Kindern beim Lernen helfen können.

In den Kapiteln geht es z.B. um die Förderung von Vertrauen und Selbstwertgefühl, den Umgang mit Misserfolgen, die Gesprächsführung mit Kindern und die Unterstützung bei den Hausaufgaben, aber auch um die Gestaltung des Arbeitsplatzes des Kindes und die Notwendigkeit von gesunder Ernährung, genügend Schlaf und viel Bewegung. Es werden Konsequenzen aus den Ergebnissen der Hirnforschung für das kindliche Lernen gezogen sowie Mind Mapping, Problemlösungsstrategien, Lesetechniken und Methoden zum Gedächtnistraining beschrieben. Dabei wird immer nur so viel Hintergrundinformation wie nötig gegeben – im Vordergrund steht das, was Eltern und Kinder direkt anwenden können.

Das Buch ist für Eltern gut lesbar. Es hat ein ansprechendes Layout, bei dem Merksätze, Lerntipps und wichtige Zitate durch Symbole kenntlich gemacht werden. Am Ende eines jeden Kapitels befindet sich eine Zusammenfassung; nahezu jede Seite enthält Abbildungen, Fragebögen, Checklisten usw. Ferner umfasst das Buch viele „Übungen“, die Eltern alleine (zur Selbstreflexion) oder mit ihrem Kind machen sollen. Die Antworten auf manche Fragen und die Lösungen von Aufgaben können direkt in das Buch geschrieben werden. Viele dieser Übungen helfen Eltern, auch eigene Lern- und Denkprozesse zu optimieren. So profitieren sie selbst von diesem Buch!



Angelika Albrecht-Schaffer (2006): **Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen.** München: Don Bosco, 180 S., € 18,90

„Theaterspiel ist die Verbindung aus Theater und Spiel. Theater ist Verwandlung und der Auftritt vor einem Publikum. Spiel ist zweckfrei, die selbstvergessene Freude, in Rollen zu schlüpfen und mit dem Ausdruck zu spielen ... Theaterspielen mit Kindern meint im Wesentlichen nicht das strenge Einüben von fertigen Textvorlagen, sondern das Wagnis, mit den Ideen der Kinder und den eigenen Vorstellungen Theater als ein Spiel zu erleben und eventuell ein eigenes Stück zu entwickeln“ (S. 8).

Geht man von diesen einführenden Worten der Sozialpädagogin Angelika Albrecht-Schaffer aus, wird deutlich, dass Theaterspiel schon mit Kleinkindern möglich ist. Die meisten Vorschläge der Autorin lassen sich allerdings am besten mit älteren Kindern und Jugendlichen umsetzen – möglichst in einer speziellen Theatergruppe (8 - 16 Kinder) unter der Führung eines erfahrenen Spielleiters. Viele Ideen lassen sich aber auch im Kinderhort (begrenzt) realisieren.

Albrecht-Schaffer behandelt die Gründung von Theatergruppen, den Probenraum, Textvorlagen, Drehbuch, Ablauf von Proben, Kostüme, Schminken, Bühnenformen, Kulissenbau, musikalische Begleitung sowie die Aufführung vor Publikum. Ferner geht sie auf besondere Formen des Theaterspiels ein: Statuenarbeit, Improvisationen, Rollenspiel, Pantomimen, Schattentheater, Spiel mit Masken, Clownerie und Schwarzes Theater. Zum Schluss werden mehr als 100 Spielideen und Übungen präsentiert, die z.B. Wahrnehmung, Bewegung, Sprache, Ausdrucksvermögen, Konzentration und Entspannung fördern. Im Anhang finden sich viele nützliche Hinweise.

Kreativ in Kindergarten und Vorschule.

Fachzeitschrift, erscheint vierteljährlich, ca. 36 S. Bestelladresse: Lugert Verlag, Oldershausener Hauptstraße 34, 21436 Marschacht, Website: www.lugert-verlag.de, Abonnement 4 Hefte: € 30,00, Abonnement 4 Hefte & 4 CDs: € 66,00

Diese Anfang 2006 zum ersten Mal erschiene Fachzeitschrift steckt voller Praxisideen: Lieder, Texte zum Vorlesen, Vorschläge für das Malen und Basteln mit Kindern, Rezepte usw. Die Aktivitäten sind zum Teil für Kinder unter drei Jahren und zum Teil für Kindergartenkinder gedacht. Sie bezogen sich in Heft 1/2006 überwiegend auf den Frühling und auf Ostern. Die nur eine oder zwei Seiten umfassenden Artikel sind gut lesbar, reich illustriert und direkt in die Praxis umsetzbar.

Zu jedem Heft kann eine CD erworben werden – oder gleich von Anfang an mit abonniert werden. Die CDs erhalten Lieder (zum Teil vorgesungen, zum Teil als Playback), Hörspiele und Computerspiele („Notenwerte“, „Keyboard“) sowie als PDF-Dateien Material- und Zutatenlisten, Rezepte, Backanleitungen, Noten, Puzzles und Poster. Ein Teil dieser Textdateien ist aber identisch mit den Texten im Heft.

Rezensionen

Petra Bauer & Ewald Johannes Brunner (Hrsg.) (2006): **Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft.** Freiburg: Lambertus 2006, 259 S., € 22,00

Mit diesem Sammelband wollen die Herausgeber einen Beitrag zur pädagogischen Professionalisierung der Arbeit mit Eltern leisten. Die zuständigen sozialpädagogischen Fachkräfte sollen Eltern nicht bevormunden oder dequalifizieren – wie dies bei den inzwischen häufig geäußerten Forderungen nach verbindlichen Erziehungskursen für alle Eltern („Elternführerschein“) impliziert ist. Vielmehr sollten sie die Elternrechte und -kompetenzen anerkennen und mit den Eltern eine kooperative Beziehung eingehen („Erziehungspartnerschaft“).

Wie dies in ganz unterschiedlichen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern – Kindertageseinrichtungen, Schulen, Tagesgruppen, Elternbildung, Familienberatung, Elterncoaching – möglich ist, verdeutlichen sieben Kapitel. Sie werden ergänzt durch vier allgemeine Beiträge, in denen z.B. die Bedeutung der Eltern für die Entwicklung ihrer Kinder aufgezeigt, die Notwendigkeit ihrer Unterstützung herausgearbeitet, ein Konzept moderner Familienbildung bzw. Elternpädagogik entworfen, eine auf Gleichberechtigung und Achtung beruhende Beziehung zwischen Eltern und Professionellen betont sowie eine Distanzierung der Fachleute von eigenen Vorannahmen und Familienbildern gefordert wird. Ferner werden strukturelle Rahmenbedingungen und problematische Einstellungen („Lehrer sind nur für das Unterrichten da“; „Eltern von Heimkindern haben versagt“) analysiert, die eine Erziehungspartnerschaft behindern. So bietet der Sammelband einen umfassenden Überblick über die Kooperation mit Eltern in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern.

Brigitte Wilmes-Mielenhausen (2006): **Wahrnehmungsförderung für Kleinkinder. Ideen für Krippe, Kita und Tagesmütter.** Freiburg, Basel, Wien: Herder, 80 S., € 8,50

Zehn Seiten (theoretische) Einführung und 70 Seiten Methoden bzw. Aktivitäten der Wahrnehmungsförderung – so präsentiert sich dieses Buch. Und ein Teil der Einleitung dient auch noch der Vorstellung der neuen Buchreihe des Herder-Verlags... Somit ist dieses ganz praxisnahe „Ideenbuch“ vor allem für Erzieherinnen und Erzieher von unter Dreijährigen und für Tagespflegepersonen relevant, die sich über Spiele zur Körper- und Sinneswahrnehmung informieren wollen. Die einzelnen Aktivitäten werden auf jeweils einer halben Seite entsprechend einer bestimmten Gliederung (Alter, Mitspieler, Material usw.) vorgestellt.



Rezensionen

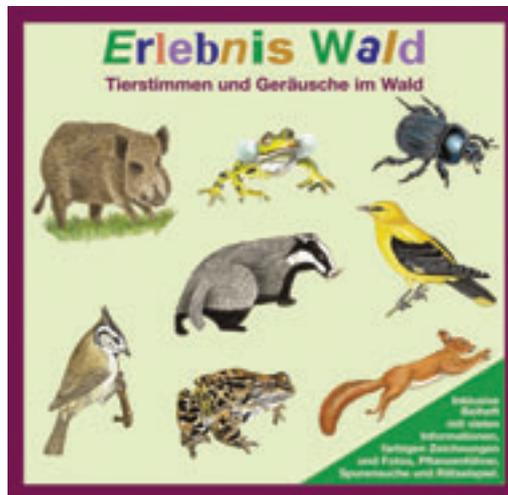
Fernand Deroussen (2006): **Erlebnis Wald. Tierstimmen und Geräusche im Wald.**

Rosenheim: Edition AMPLE, Audio-CD, Spieldauer 78:53 min., mit Begleitheft in der CD-Schachtel, € 12,95

Die meisten Erzieherinnen und Erzieher unternehmen mit den Kindern Ausflüge in den Wald oder zumindest in den Stadtpark. Aber nehmen die Kinder (und Fachkräfte!) auch alle Geräusche der dort lebenden Tiere und Vögel oder von Waldarbeiten wahr? Das können Sie mit der CD testen: 53 Tonaufnahmen von Fernand Deroussen und seinen Kollegen geben die Stimmen von Tieren (Dachs, Rothirsch, Siebenschläfer, Baummarder usw.), Vögeln (Buchfink, Rotkehlchen, Pirol, Ziegenmelker, Zilpzalp usw.), Fröschen, Insekten (Waldmistkäfer, Wasserzikade, Hummel usw.) und Waldarbeitern (Fällen von Bäumen, Holztransport usw.) wieder. Hinzu kommen Aufnahmen von Waldstimmungen (auch aus den Tropen). Zwei Rätselspiele können dann zur Überprüfung des Lernerfolgs eingesetzt werden.

In dem kleinen Begleitheft befinden sich noch kurze Hinweise zu der jeweiligen Tonaufnahme (immer mit einer den Kindern zu stellende Frage), ein kleines Lexikon, Abbildungen von Bäumen, Pflanzen und Tierspuren sowie 18 für ein Spiel auszuschneidende Bilder von Tieren, Vögeln und Insekten.

Die CD kann zum Geräusche-Raten (Sinneschulung) oder zur Vor- bzw. Nachbereitung von Waldspaziergängen eingesetzt werden. Manche Kinder werden sich auch in der Freispielzeit bzw. alleine mit der CD beschäftigen, insbesondere wenn sie schon lesen können. Vielleicht wollen auch Eltern sie vor Ausflügen in den Wald ausleihen...



Renate Zimmer (2006): **Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern.** Freiburg, Basel, Wien: Herder, 8., vollständig überarbeitete Aufl., 271 S., € 22,00

Dieses mit vielen Schwarzweißfotos versehene Standardwerk enthält Schlüsselbegriffe, wesentliche Grundgedanken, Entstehungsgeschichte und konzeptionelle Ansätze der Psychomotorik. Ferner werden die Diagnose der psychomotorischen Entwicklung, die Zielgruppen, Arbeitsmethoden und Rahmenbedingungen der psychomotorischen Förderung sowie praktische Beispiele von Spiel- und Bewegungsangeboten beschrieben. In einem Anschriftenverzeichnis werden Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Das Handbuch ist eher theoretisch angelegt, enthält aber auch Fallbeispiele und Praxistipps. Es richtet sich an Erziehende, Lehrkräfte, Frühförderer, Therapeutinnen und Therapeuten sowie Selbsthilfegruppen. Die praktischen Spiel- und Bewegungsangebote, die leider nur 33 der 271 Seiten umfassen, sind weitgehend für Kindergartenkinder geeignet.

Nachrichten aus dem Sozialministerium

Befragung der Jugendämter über die Auswirkungen des BayKiBiG

Im April 2006 befragte das Sozialministerium die Jugendämter nach den ersten Auswirkungen des BayKiBiG. Von den 96 bayerischen Kreisverwaltungsbehörden nahmen 92 aus 67 Landkreisen und 25 kreisfreien Städten an der Befragung teil. Dies entspricht einem Anteil von rund 96 Prozent, also nahezu einer Vollerhebung.

Die Abfrage umfasste folgende Themenbereiche:

- Planung und Förderung
- Tagespflege
- Bildungsarbeit und Integration
- Ausbau
- Auswirkungen des stundenbezogenen Buchungsverfahrens.

1) Planung und Förderung

Von den 1 821 erfassten Gemeinden haben seit dem 01.08.2005...

	...eine Elternbefragung durchgeführt	...eine Elternbefragung vorbereitet
kreisangehörige Gemeinden	943	402
kreisfreie Städte	8	5

Im April 2006 hatten insgesamt 1358 von 1821 Kommunen (74,57 %) eine Elternbefragung bereits durchgeführt oder vorbereitet. Das BayKiBiG gab somit einen wichtigen Impuls, die Wünsche der Eltern konkret zu ermitteln und bei der weiteren Planung entsprechend zu berücksichtigen.

Weitere Ergebnisse:

	Kreisangehörige Gemeinden...	Kreisfreie Städte...	insgesamt
...haben auswärtige Plätze anerkannt	568	11	579 (31,8 %)
...haben Härtefallanträge positiv beschieden	194	25	219*
Anzahl abgelehnter Gastkind-Anträge	324	17	341*
Anzahl der ablehnenden Kommunen	204	8	212 (11,6 %)

* Die Anzahl der Anträge und/oder laufenden Verfahren ist nicht bekannt. Es können deshalb keine Prozentzahlen angegeben werden.

Befragung zum BayKiBiG

2) Tagespflege

Die Tagespflege ist ein wichtiger Bestandteil der Kindertagesbetreuung in Bayern. Insbesondere für Eltern, für die das institutionelle Angebot nicht ausreichend ist (z.B. Länge der Betreuungszeit oder Lage der Öffnungszeiten) oder die keinen Platz in einer Einrichtung erhalten haben, ist die Tagespflege eine sinnvolle und wichtige Ergänzung. Durch das BayKiBiG wurde die Förderung der Tagespflege neu geregelt. Unter anderem konnten dadurch 850 qualifizierte Tagespflegepersonen gewonnen (716 in Landkreisen und 134 in kreisfreien Städten) und insgesamt 1 207 neue Tagespflegestellen geschaffen werden (994 in Landkreisen und 134 in kreisfreien Städten). 138 kreisangehörige Gemeinden und 3 kreisfreie Städte gaben an, Tagespflege zu fördern.

3) Bildungsarbeit und Integration

Das BayKiBiG fördert die Integration behinderter oder von Behinderung bedrohter Kindern durch den Gewichtungsfaktor 4,5 ab dem ersten Kind. Darüber hinaus können integrative Einrichtungen (wenigstens 3 Kinder mit [drohender] Behinderung, höchstens ein Drittel aller Kinder in der Einrichtung) einen zusätzlichen Faktor x erhalten. Dadurch öffneten sich viele Einrichtungen der Integration. Eltern haben somit mehr Auswahl bzw. Betreuungsmöglichkeiten für ihr Kind in der Nähe ihres Wohnorts.

Einrichtungen, die nach dem 01.08.2005 erstmals...	Kreisangehörige Gemeinden	Kreisfreie Städte	Gesamt
...eine pädagogische Konzeption erarbeiteten	725	61	786
...Kinder mit (drohender) Behinderung aufnahmen	358	66	424

Wenn 786 Einrichtungen nun erstmals eine pädagogische Konzeption entwickelt haben, dann ist dies auf der einen Seite erfreulich. Andererseits bedeutet es auch, dass sich 786 Einrichtungen bisher in pädagogischer Hinsicht im „luftleeren Raum“ bewegten. Der Impuls zur Konzeptionsentwicklung ging in den meisten Fällen vom neuen Gesetz aus, da nunmehr eine schriftliche und öffentlich zugängliche Konzeption Fördervoraussetzung ist. Das BayKiBiG fördert also pädagogische Qualität und Transparenz in den Einrichtungen.

4) Ausbau

In der Zeit vom 01.08.2005 bis zum 01.09.2006 konnten neue Plätze geschaffen werden für ...

- Kinder unter drei Jahren...

...durch...	in Landkreisen (Plätze)	in kreisfreien Städten (Plätze)	Gesamt (Plätze)
...Schaffung von Krippen	1 459	309	1 768
...Altersöffnung von Kindergärten	5 304	957	6 261
...Umwidmung von Kindergartengruppen	621	229	850

Nachrichten aus dem Sozialministerium

- Schulkinder...

...durch...	in Landkreisen (Plätze)	in kreisfreien Städten (Plätze)	Gesamt (Plätze)
...Schaffung von Horten	1 078	294	1 372
...Altersöffnung von Kindergärten	2 928	348	3 276
...Umwidmung von Kindergartengruppen	231	15	246

- Kinder mit (drohender) Behinderung...

...in...	in Landkreisen (Plätze)	in kreisfreien Städten (Plätze)	Gesamt (Plätze)
...Kinderkrippen	3	4	7
...Kindergärten	619	171	790
...Kinderhorten	23	29	52

Für Kinder im Alter von drei Jahren bis zur Einschulung ist faktisch eine Vollversorgung erreicht. Es findet zwar noch Ausbau in Ballungsräumen statt, gleichzeitig werden aber in ländlichen Gebieten mit ausreichender Versorgung Gruppen oder sogar Einrichtungen geschlossen. Beim Ausbau musste deshalb das Augenmerk auf die anderen Bereiche gelegt werden, nämlich auf Krippenkinder, Schulkinder und Kinder mit (drohender) Behinderung. In allen Bereichen konnte ein Ausbau erzielt werden. Dies wird zum einen durch den erhöhten Gewichtungsfaktor für Kinder unter drei Jahren, für Schulkinder und Kinder mit (drohender) Behinderung erreicht. Zum anderen schafft das neue Gesetz für die Einrichtungen mehr Flexibilität. Während nach dem BayKiG Kindergärten nur begrenzt Kinder anderer Altersstufen aufnehmen konnten, besteht diese Grenze nach dem BayKiBiG kaum noch. Einrichtungen und Kommunen sind dadurch in die Lage versetzt worden, auf den örtlichen Bedarf zu reagieren. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Möglichkeit zur Altersöffnung von Kindergärten.

Befragung zum BayKiBiG

5) Auswirkungen des stundenbezogenen Buchungsverfahrens

Viele Kritiker des BayKiBiG befürchteten, dass die Eltern wegen des stundenbezogenen Buchungsverfahrens möglichst kurze Zeiten buchen würden. Dies hätte dann in vielen Fällen kürzere Öffnungszeiten zur Folge gehabt. Die gewünschte Flexibilisierung wäre verfehlt worden. Die Umfrage widerlegt insbesondere diese Befürchtungen: Die meisten Einrichtungen behalten ihre bewährten Öffnungszeiten bei. Wenn die Öffnungszeiten geändert werden, dann werden sie meist länger. Der Anteil der Einrichtungen, die ihre Öffnungszeiten reduzieren, liegt unter 10 Prozent. Die Befürchtung, dass Eltern möglichst kurze Zeiten buchen würden, ist somit nicht wahr geworden.

	in Landkreisen (Plätze)	in kreisfreien Städten (Plätze)	Gesamt (Plätze)	Gesamt in Prozent
Kinderkrippen				
mit längerer Öffnungszeit	24	6	30	13,16
mit gleich langer Öffnungszeit	121	76	197	86,40
mit kürzerer Öffnungszeit	1	0	1	0,44
Kindergärten				
mit längerer Öffnungszeit	786	349	1 135	25,82
mit gleich langer Öffnungszeit	2 559	453	3 012	68,52
mit kürzerer Öffnungszeit	215	34	249	5,66
Horte				
mit längerer Öffnungszeit	43	30	73	14,34
mit gleich langer Öffnungszeit	214	183	397	78,00
mit kürzerer Öffnungszeit	13	26	39	7,66
Sonstige Einrichtungen				
mit längerer Öffnungszeit	8	1	9	12,68
mit gleich langer Öffnungszeit	48	14	62	87,32
mit kürzerer Öffnungszeit	0	0	0	0

Nachrichten aus dem Sozialministerium

Förderung integrativer Einrichtungen

Bei der Finanzierung von teilstationären Angeboten zur Tagesbetreuung, d.h. Kindertageseinrichtungen, für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder gibt es zwei Finanzierungssysteme, die getrennt voneinander wirken. Staat und Kommunen sind für die institutionelle Kindergartenfinanzierung nach dem BayKiBiG zuständig, die Bezirke leisten im Rahmen der Sozialhilfe Eingliederungshilfe.

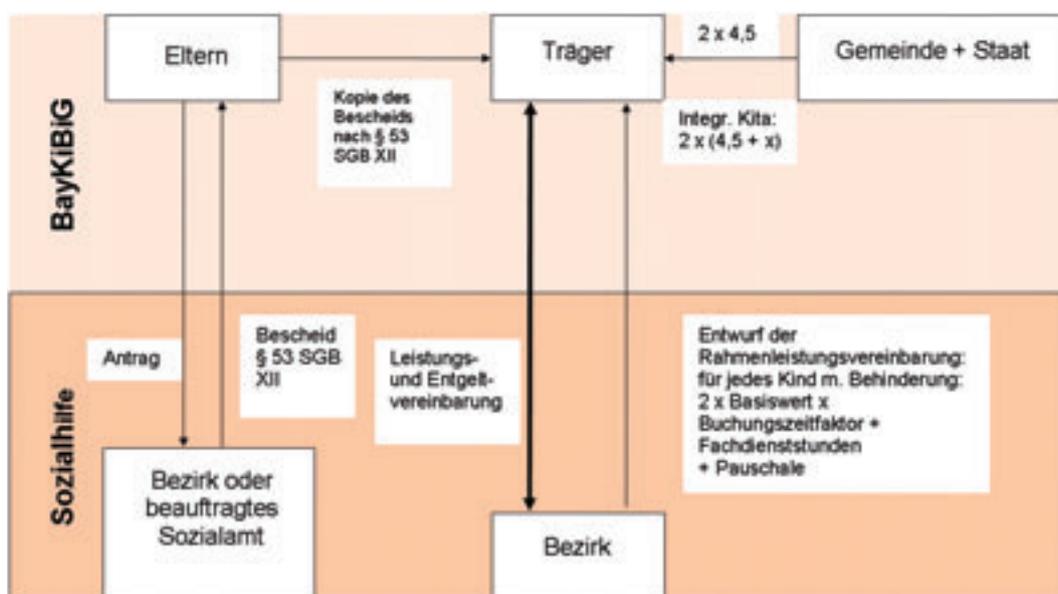


Abb. 1: Schematische Darstellung des Verfahrens und der Leistungen der Gemeinden und des Freistaates nach dem BayKiBiG und der Bezirke nach dem SGB XII für integrative Einrichtungen

1) Förderung von integrativen Kindergärten im Rahmen des BayKiBiG

Das BayKiBiG gewährt nach Art. 21 Abs. 5 für Kinder mit einer (drohenden) Behinderung im Sinne von § 53 SGB XII im Rahmen der *Einzelintegration* erstmals einen erhöhten Zuschuss. Durch den Gewichtungsfaktor 4,5 wird höherem Betreuungs- und Erziehungsaufwand Rechnung getragen und eine Verringerung der Zahl der Kinder in der Kindertageseinrichtung ermöglicht. Der Faktor 4,5 wird bei Einzelintegration (ein oder zwei behinderte Kinder in der Einrichtung) und bei integrativen Kindertageseinrichtungen (ab 3 behinderten Kindern) gewährt (bei integrativen Kindertageseinrichtungen mit drei behinderten Kindern entspricht dies umfänglich der nach dem BayKiG erfolgten Gruppenstärkenabsenkung auf 15 Kinder pro Gruppe).

In *integrativen Kindertageseinrichtungen* kann der Gewichtungsfaktor 4,5 im Einvernehmen mit den mitfinanzierenden Gemeinden erhöht werden ($4,5 + x$). Damit kann nicht nur die Zahl der Kinder in der Einrichtung abgesenkt, sondern auch zusätzliches Personal eingestellt werden. Über das BayKiBiG werden 80 Prozent der Personalkosten dieser zusätzlichen Kraft gefördert. Der Faktor wird gewährt, wenn Eingliederungshilfe für eine teilstationäre Unterbringung (d.h. in Kindertageseinrichtungen) per Bescheid festgestellt ist.

Förderung integrativer Einrichtungen

a) Voraussetzungen für die Gewährung des Gewichtungsfaktors 4,5

Eine Behinderung im Sinne von § 53 SGB XII liegt vor, wenn

- das Kind behindert im Sinne von § 2 SGB IX ist (körperliche, geistige oder seelische Behinderung) *und*
- ein Eingliederungshilfebedarf besteht.

Der Eingliederungshilfebedarf steht fest, wenn auf Antrag der Eltern (Personensorgeberechtigten) an die Sozialhilfeverwaltung diese einen Bescheid nach § 53 SGB XII erlassen hat. Damit ein erhöhter Bildungs-, Erziehungs- oder Betreuungsaufwand im Sinne des Art. 21 Abs. 5 Satz 1 BayKiBiG angenommen werden kann, muss der Bescheid ausdrücklich auf eine Eingliederungshilfemaßnahme in Form der Kostenübernahme für eine Aufnahme in Einzelintegration oder in eine integrative Kindertageseinrichtung in Höhe des geltenden Pflegesatzes gerichtet sein. Bescheide, die (nur) Frühförderung oder andere Eingliederungshilfen bewilligen, reichen *nicht* aus. Bewilligte Frühfördermaßnahmen schließen nicht aus, dass auf Antrag der Eltern zudem eine Eingliederung in eine Kindertageseinrichtung zu bewilligen ist; maßgeblich ist der individuelle Hilfebedarf des Kindes – diese Auffassung wird auch von allen Bezirken geteilt.

Zuständiger Träger der Sozialhilfe für den Antrag der Eltern ist

- in Ober- und Niederbayern, Mittelfranken und Schwaben das Sozialamt (Bezirke haben delegiert)
- in der Oberpfalz, in Ober- und Unterfranken der Bezirk.

Nach derzeitigem Stand erteilt die Sozialhilfeverwaltung Bescheide nach § 53 SGB XII nur für Kinder im Alter von drei Jahren bis zur Einschulung. Nur der Bezirk Schwaben bewilligt zudem Eingliederungsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen auch für Kinder unter drei Jahren und Schulkinder.

b) Voraussetzung für die Gewährung des Gewichtungsfaktors 4,5 + x

Der Gewichtungsfaktor 4,5 + x kann nur bei integrativen Kindertageseinrichtungen (Träger hat mindestens drei und maximal für ein Drittel der Plätze Kinder mit einem Bescheid nach § 53 SGB XII) gewährt werden, Art. 21 Abs. 5 Satz 3 BayKiBiG. Auf Antrag des Trägers der Kindertageseinrichtung entscheiden die finanzierenden Gemeinden und die Bewilligungsbehörde einvernehmlich, ob der 4,5-fache Personaleinsatz für die Kinder mit Behinderung ausreichend ist, oder

- ob noch zusätzliches Personal benötigt wird,
- welches Qualifikationsniveau das zusätzliche Personal haben muss, um den Kindern gerecht zu werden, und
- welche wöchentliche Arbeitszeit des zusätzlichen Personals erforderlich ist.

c) Berechnung des Gewichtungsfaktors 4,5 + x

Der Gewichtungsfaktor 4,5 + x wird so berechnet, dass die dadurch erhöhte kindbezogene Förderung zu einer Gesamtförderung der Einrichtung führt, um auch das zusätzliche Personal zu 80 Prozent durch Freistaat Bayern und die Gemeinden zu finanzieren.



Nachrichten aus dem Sozialministerium

Beispielrechnung

Integrativer Kindergarten mit 15 Kindern, davon 3 Kinder mit Behinderung.

Derzeitige Personalausstattung:

1 Fachkraft mit 38,5 Std. zu € 38 000 p.a.

1 Ergänzungskraft mit 25 Std. zu € 18 000 p.a.

1 Ergänzungskraft mit 15 Std. zu € 12 000 p.a.

Gemeinde und Bewilligungsbehörde anerkennen folgende zusätzliche Personalausstattung:

1 Fachkraft mit 20 Std. zu € 20 000 p.a.

Grundlagen für die Berechnung des Erhöhungsfaktors + x:

5 Regelkinder m. Buchungszeit „über 4 bis 5 h“

7 Regelkinder m. Buchungszeit „über 5 bis 6 h“

2 behinderte Kinder m. Buchungszeit

„über 4 bis 5 h“

1 behindertes Kind m. Buchungszeit

„über 5 bis 6 h“

	Derzeitige tatsächliche Personalkosten für die gesamte Einrichtung	€ 68 000 p.a.
+	Tatsächliche Kosten für die nach der Entscheidung von Gemeinde und Bewilligungsbehörde notwendigen zusätzlichen Personalstunden	€ 20 000 p.a.
*	80 % (=förderfähiger Anteil)	€ 70 000 p.a.
–	Kindbezogene Förderung der gesamten Einrichtung (unter Berücksichtigung des Faktors 4,5)	€ 53 425,35
=	Ungedeckter, förderfähiger Anteil der Personalkosten	€ 16 974,66
:	Basiswert	€ 768,71
:	Buchungszeitfaktoren der behinderten Kinder	4
:	2 (weil Finanzierung durch Gemeinde und Freistaat erfolgt)	2
=	Erhöhungsfaktor x	2,76

Auf www.stmas.bayern.de steht in der Rubrik „Kinderbetreuung“ ein Rechner für den Erhöhungsfaktor x zum Herunterladen bereit.

d) Vorgehensweise

1.) Eltern möchten ihr behindertes Kind in einer Kindertageseinrichtung anmelden; Träger ist grundsätzlich zur Aufnahme bereit.

2.) Eltern stellen Antrag an den zuständigen Träger der Sozialhilfe (Sozialamt oder Bezirk, s. a)) auf Eingliederungshilfe nach § 53 SGB XII in Form der Eingliederung in die konkrete Kindertageseinrichtung.

3.) Träger der Sozialhilfe prüft das Vorliegen einer Behinderung (§ 2 SGB IX) und das Bestehen eines Eingliederungshilfebedarfs. Wenn beides bejaht wird, erteilt der Träger der Sozialhilfe (Sozialamt oder Bezirk, s. a)) den Eltern einen Bescheid nach § 53 SGB XII über die Bewilligung der Eingliederung in eine Kindertageseinrichtung mit Einzelintegration oder in eine integrative Kindertageseinrichtung.

4.) Die Eltern übergeben dem Träger der Kindertageseinrichtung eine Kopie des Bewilligungsbescheids nach § 53 SGB XII.

- Damit hat der Träger Anspruch auf den Gewichtungsfaktor 4,5 für dieses Kind gegenüber der Gemeinde und dem Freistaat.

4a) bei integrativen Kindertageseinrichtungen (mindestens drei behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder, Art. 2 Abs.3 BayKiBiG): Entscheidung der Gemeinde und der Bewilligungsbehörde über die Notwendigkeit zusätzlichen Personaleinsatzes und Berechnung des Erhöhungsfaktors x.

- Mit der positiven Entscheidung hat der Träger Anspruch auf Berechnung der Förderung auf Grundlage des festgestellten erhöhten Gewichtungsfaktors für jedes betreffende Kind mit Behinderung gegenüber der Gemeinde und dem Freistaat.

5.) Wenn der Träger nicht schon eine *Leistungs- und Entgeltvereinbarung* mit dem Bezirk hat, stellt er einen Antrag an den Bezirk auf Abschluss einer solchen Vereinbarung – auch im Falle der Einzelintegration. Hierin werden die qualitativen Anforderungen des Bezirks an die Kindertageseinrichtung sowie das Entgelt des Bezirks an den Träger festgelegt.

- Damit hat der Träger der Kindertageseinrichtung Anspruch auf die zusätzliche Leistung des Bezirks.

Förderung integrativer Einrichtungen

e) Seelisch behinderte Schüler

Für die Integration seelisch behinderter Schulkinder ist der Träger der öffentlichen Jugendhilfe zuständig (§§ 35 a, 85 Abs. 1 SGB VIII i.V.m. Art. 53 Abs. 2 BayKJHG). Den Eingliederungshilfebedarf für eine Unterbringung in einer Tageseinrichtung nach § 35 a Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII stellt in diesen Fällen auf Antrag der Eltern somit das Jugendamt fest. Das Verfahren läuft analog d), der Träger der öffentlichen Jugendhilfe entscheidet über Inhalt und Umfang der Maßnahmen nach Maßgabe des SGB VIII.

2) Hinweise zur Leistung der Sozialhilfeverwaltung

Die Leistung der Sozialhilfeverwaltung zur Abdeckung der Kosten der Eingliederungshilfe für die Aufnahme in (integrative) Kindertageseinrichtungen wird unabhängig von den Regelungen des BayKiBiG durch die Leistungs- und Entgeltvereinbarung eigenständig festgelegt.

Nach derzeitigem Stand existiert ein Entwurf einer Rahmenleistungsvereinbarung, der als Vorlage für die Ausgestaltung der einzelnen Leistungs- und Entgeltvereinbarung zwischen Bezirk und Träger der Kindertageseinrichtung dienen soll. Um eine Finanzierungsgrundlage rechtzeitig ab dem Kindergartenjahr 2006/07 zu schaffen, haben die Sozialausschüsse der Bezirke beschlossen, den Trägern den Abschluss der Leistungs- und Entgeltvereinbarung auf Grundlage des Entwurfs der Rahmenleistungsvereinbarung anzubieten. Danach erhält der Träger der Kindertageseinrichtung für jedes Kind im Alter von drei Jahren bis zur Einschulung im Einzelfall vom Bezirk:

- die kindbezogene Förderung mit dem konkret einschlägigen Zeitfaktor und dem Gewichtungsfaktor 2,0 (jeweils Erhöhung der staatlichen und der kommunalen Förderung vom Gewichtungsfaktor 4,5 auf 5,5),
- eine Pauschale in Höhe von 100 Euro und
- bis zu max. 50 Fachdienststunden. Stunden der Frühförderung bleiben hiervon unberührt. Die für die Frühförderung zuständigen örtlichen Träger der Sozialhilfe gewähren diese bei Bedarf auf Antrag der Eltern zusätzlich.

Auch hierüber besteht bei allen Bezirken Einvernehmen. Die frühere Praxis des Bezirkes Oberbayerns, 88 Fachdienststunden zu gewähren, hierauf aber die Frühförderstunden anzurechnen, wird aufgegeben.

- Diese Entgelte gelten einheitlich für ein Kind in Einzelintegration wie auch in integrativen Kindertageseinrichtungen.

Die Verhandlungen der Bezirke und der Spitzenverbände zum Abschluss der Rahmenleistungsvereinbarung werden im Herbst fortgesetzt.

In Einzelfällen kann es dazu kommen, dass die vorgenannten Leistungen des Bezirks trotz der Leistungen der Gemeinden und des Freistaats für die Integration nicht ausreichen, um den integrationsbedingten, erforderlichen Personalaufwand zu finanzieren. In diesen Fällen sind die Bezirke bereit, mit dem betroffenen Träger über Zusatzleistungen auf der Grundlage der *Härtefallklausel* in der Leistungs- und Entgeltvereinbarung zu verhandeln. Da eine rückwirkende Leistungsanpassung nicht möglich ist (§ 77 Abs. 1 SGB XII), ist Trägern dringend anzuraten, im Falle eines voraussichtlichen Fehlbetrags sich unverzüglich mit dem zuständigen Bezirk in Verbindung zu setzen. Maximal wird eine Personalausstattung in Höhe eines Anstellungsschlüssels von 1:10 über die Härtefallklausel finanziert werden.

Was bedeutet die geänderte Biostoffverordnung für Kinderbetreuungseinrichtungen?

Frank Gerschke;
Landesamt für Arbeitsschutz, Potsdam

Zweck der Biostoffverordnung ist der Schutz der Beschäftigten vor der Gefährdung ihrer Sicherheit und Gesundheit bei ihren Tätigkeiten. Auf der Grundlage einer spezifischen Gefährdungsbeurteilung ist der Arbeitgeber verpflichtet, Tätigkeiten, bei denen es zum Umgang mit biologischen Arbeitsstoffen kommt, einer Schutzstufe zuzuordnen und die sich daraus als notwendig abzuleitenden Schutzmaßnahmen zu veranlassen bzw. regelmäßig auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. Die Biostoffverordnung (BioStoffV) ist auch in Kitas anzuwenden.

Aufgrund des in vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtungen gehäuften Auftretens von Kinderkrankheiten wie Mumps, Masern, Röteln, Windpocken, Ringelröteln und anderen Infektionskrankheiten, wie z. B. der Zytomegalie-Erkrankung bei Kleinkindern, besteht für Beschäftigte in diesen Einrichtungen ein höheres Risiko, sich mit diesen Krankheitserregern zu infizieren, als für die deutsche Durchschnittsbevölkerung. Ansteckungen erfolgen durch Tröpfcheninfektion und/oder Schmierinfektion.

Die erhöhte Infektionsgefährdung in vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtungen ergibt sich sowohl aus dem engen Körperkontakt mit den zu betreuenden Kindern als auch aus spezifischen Tätigkeiten wie Windelwechsel, Wundversorgung, Begleitung beim Toilettengang u. ä. Tätigkeiten, bei denen die Beschäftigten mit Körperflüssigkeiten und/oder Ausscheidungen in Berührung kommen (können).

Infektionserreger sind Mikroorganismen (u. a. Bakterien, Viren und Pilze), welche daher, gemäß Biostoffverordnung (BioStoffV), zu den biologischen Arbeitsstoffen zählen. (Tätigkeiten

mit biologischen Arbeitsstoffen fallen unter den Anwendungsbereich der BioStoffV.) Die BioStoffV unterscheidet dabei zwischen gezielten (beabsichtigter Umgang mit Mikroorganismen, z. B. im Labor) und nicht gezielten Tätigkeiten (nicht beabsichtigter Umgang, z. B. bei der Pflege von Menschen).

Wichtig ist hier, dass nicht jeder Kontakt mit biologischen Arbeitsstoffen unter den Geltungsbereich der Verordnung fällt (oder alternativ: vom Geltungsbereich der Verordnung erfasst wird), sondern dass ein direkter Bezug zur beruflichen Tätigkeit bestehen muss. Das passive „Ausgesetztsein“ gegenüber Krankheitserregern wird nicht erfasst. Ausschlaggebend ist die Ausrichtung der beruflichen Tätigkeit. Das bedeutet, dass Erzieherinnen und Erzieher in Kinderbetreuungseinrichtungen aufgrund der o. g. Ausführungen Tätigkeiten mit biologischen Arbeitsstoffen durchführen (und zwar nicht gezielte Tätigkeiten), hingegen Hausmeister und Küchenpersonal der gleichen Einrichtung in der Regel nicht.

Seit dem 1. Januar 2005 gilt die Biostoffverordnung in überarbeiteter Form

Wesentliche Änderungen sind

- die Neuformulierung der Durchführung der Gefährdungsbeurteilung (§ 8),
- die Erweiterung der Unterrichtspflicht für Beschäftigte (§ 12),
- die Neukonzeption der arbeitsmedizinischen Vorsorge (§§ 15 und 15a) sowie die differenzierte Darstellung der Untersuchungsanlässe im Anhang IV.

Zur Gefährdungsbeurteilung (§ 8 BioStoffV)

Bei neuen wie auch bei bestehenden Arbeitsplätzen ist vor Aufnahme der Tätigkeiten zu ermitteln, ob biologische Arbeitsstoffe zu einer Gefährdung der Beschäftigten führen können. Die Gefährdungsbeurteilung ist dann gegebenenfalls (nach den in § 8 festgelegten Kriterien) zu erarbeiten. Verantwortlich für die Gefährdungsbeurteilung ist der Arbeitgeber. Seit Januar 2005 hat er sich bei der Gefährdungsbeurteilung fachkundig beraten zu lassen, sofern er nicht selbst über die erforderlichen

Kenntnisse verfügt. Fachkundige Personen sind insbesondere der Betriebsarzt und die Fachkraft für Arbeitssicherheit. Die generellen Beteiligungspflichten (Fachkraft für Arbeitssicherheit, Betriebsarzt und ggf. Personalrat/ Betriebsrat) sind entfallen.

Wird im Ergebnis der Gefährdungsbeurteilung festgestellt, dass Gefährdungen durch biologische Arbeitsstoffe für die Beschäftigten vorliegen, sind die entsprechenden Schutzmaßnahmen zu ermitteln und durchzuführen. Die Gefährdungsbeurteilung ist bei maßgeblichen Veränderungen zu überarbeiten. In Kinderbetreuungseinrichtungen müsste eine Gefährdungsbeurteilung erneut durchgeführt werden, wenn z.B. Kinder betreut werden oder wurden, die Träger der Hepatitis A sind, und dieser Tatbestand bisher in der Gefährdungsbeurteilung nicht berücksichtigt wurde.

Weiterhin ist die Gefährdungsbeurteilung zu aktualisieren, wenn ein Beschäftigter an einer Erkrankung leidet, die er sich durch biologische Arbeitsstoffe am Arbeitsplatz zugezogen haben kann. Dazu zählen gerade in Kinderbetreuungseinrichtungen arbeitsbedingte Infektionskrankheiten, in anderen Branchen aber auch Atemwegsallergien.

- Die Pflicht, die Gefährdungsbeurteilung spätestens nach einem Jahr zu überprüfen, ist mit der Änderung der BioStoffV seit Januar 2005 entfallen.

Zur Unterrichtung der Beschäftigten (§12 BioStoffV)

Wie gehabt ist vor Aufnahme der Tätigkeiten eine arbeitsbereichs- und stoffbezogene Betriebsanweisung (auf Grundlage der Gefährdungsbeurteilung) zu erstellen. Darin gilt es, auf die mit den vorgesehenen Tätigkeiten verbundenen Gefahren für die Beschäftigten hinzuweisen. Die erforderlichen Schutzmaßnahmen und Verhaltensregeln sowie Anweisungen über das Verhalten bei Unfällen und Betriebsstörungen einschließlich der Erste-Hilfe-Maßnahmen sind in ihr festzulegen. Die Betriebsanweisung muss in einer für die Beschäftigten

verständlichen Form und Sprache verfasst und an geeigneter Stelle in der Arbeitsstätte bekannt gemacht werden; sie ist zur Einsichtnahme auszulegen oder auszuhängen.

Anhand der Betriebsanweisung sind die Beschäftigten arbeitsplatz- und tätigkeitsbezogen mündlich zu unterweisen, und zwar vor Aufnahme der Tätigkeiten. Die Unterweisung ist aktenkundig zu machen und von den Beschäftigten durch Unterschrift zu bestätigen.

- Neu ist, dass für alle Beschäftigten, welche Tätigkeiten mit biologischen Arbeitsstoffen durchführen, eine allgemeine arbeitsmedizinische Beratung im Rahmen der mündlichen Unterweisung durchgeführt werden muss.

Dabei sind die Beschäftigten unter Beteiligung des Betriebsarztes über Infektionsgefährdungen und arbeitsmedizinische Vorsorgeuntersuchungen einschließlich möglicher Impfungen zu unterrichten. Ziel dieser Unterweisung ist es, den Beschäftigten durch Information und Aufklärung zu ermöglichen, eigenverantwortlich über die Annahme oder Ablehnung der Untersuchungsangebote entscheiden zu können. Darüber hinaus ist es ein weiteres Ziel, die Akzeptanz gegenüber den Schutzmaßnahmen zu erhöhen.

Zur arbeitsmedizinischen Vorsorge (§§ 15 und 15a sowie Anhang IV BioStoffV)

Nach § 15 Absatz 1 ist der Arbeitgeber verpflichtet, für eine angemessene arbeitsmedizinische Vorsorge zu sorgen. Dazu gehören insbesondere spezielle arbeitsmedizinische Vorsorgeuntersuchungen zur Früherkennung von Gesundheitsstörungen und Berufskrankheiten, für deren Durchführung der Arbeitgeber einen Arzt beauftragen muss, welcher Facharzt für Arbeitsmedizin ist oder die Zusatzbezeichnung „Betriebsmedizin“ führt. Vorzugsweise sollte es sich hierbei um einen Betriebsarzt handeln.

Nachrichten aus dem Sozialministerium

Die speziellen arbeitsmedizinischen Vorsorgeuntersuchungen müssen vom Arbeitgeber sowohl veranlasst (Pflichtuntersuchungen) als auch angeboten (Angebotsuntersuchungen) werden und erfolgen als

1. Erstuntersuchungen vor Aufnahme einer gefährdenden Tätigkeit,
2. Nachuntersuchungen in regelmäßigen Abständen während dieser Tätigkeit,
3. Nachuntersuchungen bei Beendigung dieser Tätigkeit,
4. Untersuchungen aus besonderem Anlass.

Wie schon vor der Novellierung unterscheidet die Biostoffverordnung bei der arbeitsmedizinischen Vorsorge zwischen Pflicht- und Angebotsuntersuchungen, wobei der Arbeitgeber verpflichtet ist, beide Untersuchungsformen zu bewirken. Der Arbeitnehmer hingegen muss ausschließlich an den Pflichtuntersuchungen teilnehmen und kann bei Angebotsuntersuchungen selbst über eine Inanspruchnahme entscheiden.

Pflichtuntersuchungen sind nur bei Tätigkeiten mit bestimmten chronisch schädigenden und/oder impfpräventablen (Infektion kann durch Impfung verhütet werden) biologischen Arbeitsstoffen zu veranlassen. Diese sind abschließend in Anhang IV Spalte 1 aufgeführt.

- Neu ist, dass der Arbeitgeber bei nicht gezielten Tätigkeiten zusätzlich prüfen muss, ob ein in Anhang IV Spalte 2 aufgelisteter Bereich in Verbindung mit den in Spalte 3 genannten Expositionsbedingungen zutreffend ist.

Angebotsuntersuchungen können nach der neuen Regelung verschiedene Anlässe haben, wie z.B. besondere Infektionsgefährdungen (abhängig von der Gefährdungsbeurteilung), die Beendigung der Tätigkeit eines Beschäftigten oder das Auftreten einer Infektion am Arbeitsplatz.

Für vorschulische Kinderbetreuungseinrichtungen bedeutet dies, dass der Arbeitgeber bei regelmäßigem, direktem Kontakt zu Kindern (bei Erzieherinnen und Erziehern zutreffend) für Tätigkeiten mit den in Anhang IV explizit genannten impfpräventablen biologischen Arbeitsstoffen

- Bordetella pertussis (Keuchhustenerreger)
 - Masernvirus
 - Mumpsvirus
 - Rubivirus (Rötelerreger)
 - Varizella-Zoster-Virus (Windpockenerreger)
- regelmäßige, arbeitsmedizinische Vorsorgeuntersuchungen veranlassen muss.*

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die *Durchführung der Pflichtuntersuchung (gemäß § 15a Abs. 3) Voraussetzung für die Beschäftigung oder Weiterbeschäftigung mit der entsprechenden Tätigkeit ist.*

Eine Impfung ist bei bestehender Infektionsgefährdung die beste Präventionsmaßnahme. Es ist deshalb Pflicht des Arbeitgebers, Beschäftigten, die bei einer Tätigkeit nach BioStoffV durch einen impfpräventablen biologischen Arbeitsstoff in besonderem Maße infektionsgefährdet sind, eine Impfung anzubieten. Um dieses Impfangebot zu stärken, wurden in § 15a i. V. m. Anhang IV für besonders gefährdende Tätigkeiten die schon genannten Pflichtuntersuchungen vorgeschrieben. Dadurch müssen Beschäftigte, wenn sie die Tätigkeit ausüben oder weiter ausüben wollen, den Betriebsarzt aufsuchen und können umfassend beraten werden. Im Rahmen dieses Arztbesuches erfolgt auch das Impfangebot. Weitere Untersuchungen richten sich nach den Ergebnissen der Überprüfung der Immunität des Beschäftigten.

Eine darüber hinausgehende Verpflichtung, Impfungen anzubieten, sieht die geänderte Verordnung seit dem 1. Januar 2005 nicht mehr vor. Allerdings kann es in Abhängigkeit vom Ergebnis der Gefährdungsbeurteilung im Einzelfall angezeigt sein, auch über den Anhang IV hinaus einem Beschäftigten ein Impfangebot zu unterbreiten.

Biostoffverordnung

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es keine gesetzlich festgelegte Impfpflicht. Das heißt, der Beschäftigte muss das Impfangebot des Arbeitgebers, auch wenn es sinnvoll und wünschenswert wäre, nicht annehmen. Allein die Ablehnung des Impfangebots durch den Beschäftigten rechtfertigt es jedoch nicht, gesundheitliche Bedenken gegen die Ausübung der Tätigkeit auszusprechen.

Die Kosten für die Impfung aufgrund des o. g. Impfangebots trägt der Arbeitgeber. Demgegenüber werden die Kosten für öffentlich empfohlene Impfungen (z. B. Diphtherie und Tetanus) in der Regel von den Krankenkassen übernommen.

Nachfragen zur Umsetzung der Biostoffverordnung in Kitas beim
Landesamt für Arbeitsschutz
Horstweg 57
14478 Potsdam
Frau Kranz : 0331/8683403
Herr Gerschke: 0331/8683206

Anmerkung

Der Artikel ist erstmals erschienen in KITADEBATTE, Ausgabe 1/2006, hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) des Landes Brandenburg.

Der Nachdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Herausgebers.

Ansprechpartner in Bayern

Bei Fragen zur Umsetzung der Biostoffverordnung in Kindertageseinrichtungen wenden Sie sich bitte an das Landesinstitut für Arbeitsschutz und Produktsicherheit am Bayerischen Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit
Pfarrstr. 3
80538 München
Tel.: 089/2184-0
Fax: 089/2184-297
E-Mail: Poststelle@LGL.Bayern.de
Internet: www.LGL.Bayern.de



Autorinnen und Autoren

Autorinnen und Autoren des IFP-Infodienstes

PD Dr. Fabienne Becker-Stoll

Dipl.-Psychologin; Direktorin des Staatsinstituts für Frühpädagogik, Privatdozentin am Fachbereich Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München

Wilfried Griebel

Dipl.-Psychologe; Arbeitsschwerpunkte: Übergang von der Familie in den Kindergarten, Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, breite Altersmischung in der institutionellen Kindertagesbetreuung, Gewalt in Kindergarten und Schule, Resilienz/psychische Widerstandskraft

Prof. Dr. Dr. Hartmut Kasten

Dipl.-Psychologe; Arbeitsschwerpunkte: Sozial-emotionale und kognitive Entwicklung und Förderung von Kindern, Entwicklung von Wertorientierungen und Moralvorstellungen in der Kindheit; außerplanmäßiger Professor am Fachbereich Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München

Dr. Sigrid Lorenz

Dipl.-Soziologin; Arbeitsschwerpunkte: wissenschaftliche Begleitung der Erprobung und Einführung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans, Familienforschung, Kinder in Armutslagen, geschlechtersensible Erziehung, Entwicklung von Organisationen

Toni Mayr

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

Dr. Beate Minsel

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: wissenschaftliche Begleitung der Erprobung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans, Familienforschung, breite Altersmischung in Kindertagesstätten

Renate Niesel

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Übergänge in der Familienentwicklung sowie im Betreuungs- und Bildungsbereich, Betreuung und Bildung von Kindern unter drei Jahren, geschlechterdifferenzierende Pädagogik

Pamela Oberhuemer

Pädagogin (Univ. London); Arbeitsschwerpunkte: Konzepte und Systeme der Frühpädagogik in internationaler Perspektive, Berufsrolle und Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte, Trägerqualität

Eva Reichert-Garschhammer

Juristin; Abteilungsleitung; Arbeitsschwerpunkte: Schriftleitung für den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, Koordinierung der Erprobungsphase, Co-Autorin des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Weiterentwicklung des Systems der Kindertageseinrichtungen in Deutschland, Sozialdatenschutz in Kindertageseinrichtungen

Dr. Martin R. Textor

Dipl.-Pädagoge; Arbeitsschwerpunkte: Elternarbeit, Erzieherinnen-Kind-Beziehung, Website „Online-Familienhandbuch“

Dr. Michaela Ulich

Philologin (neue Sprachen); aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Sprachförderung von Migrantenkindern, Literacy-Erziehung, die gezielte Beobachtung von Kindern in Tageseinrichtungen mit den Schwerpunkten „Sprache und Literacy“ (bei deutschen Kindern und Migrantenkindern) und „Seelische Gesundheit, Wohlbefinden“

Dagmar Winterhalter-Salvatore

Heilpädagogin; Arbeitsschwerpunkte: Elternmitarbeit, Vernetzung, naturwissenschaftliche und technische Bildung im Kindergarten

www.ifp.bayern.de



BAYERN DIREKT
ist Ihr direkter Draht zur Bayerischen Staatsregierung.
Unter Tel.: 0 18 01/20 10 10 (4,6 Cent pro Minute aus dem
Festnetz der Deutschen Telekom) oder per E-Mail unter
direkt@bayern.de erhalten Sie Informationsmaterial und
Broschüren, Auskunft zu aktuellen Themen und Internet-
quellen sowie Hinweise zu Behörden, zuständigen Stellen
und Ansprechpartnern bei der Bayerischen Staatsregierung.



Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern
11. Jg., 2006, Heft 1/2, ISSN 1434-3002

Herausgeber:
Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
Winzererstr. 9, 80797 München
Tel.: 089/99825-1900
E-Mail: redaktion@ifp.bayern.de
Gestaltung: Susanne Kreichauf
Bildnachweis: Andreas Bohnenstengel, Jochen Fiebig, Heidi Mayer
Druck: Mediengruppe Universal GmbH
Stand: November 2006