



Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern

IFP-Infodienst, 26. Jahrgang, 2021



Die Themen des IFP-Infodienstes:

Kampagne „Startchance kita.digital“

Landesweite Befragung von Leitungen

Nachlese Bayerischer Hortkongress

Liebe Leserinnen und Leser,

leider wird auch dieses Jahr erneut von der Corona-Krise geprägt. Dies betraf wieder viele Projekte am IFP, u.a. die Befragung der Führungskräfte. Deren Ergebnisse können Sie ab Seite 20 nachlesen. Auch der Hortkongress fand unter Corona-Bedingungen statt, eine Nachlese finden Sie ab Seite 27.

Uns ist bewusst, dass die Pandemie für schwierige Arbeitsbedingungen sorgt und Verunsicherung hervorruft. Wir haben deshalb eine **neue Handreichung** erarbeitet, die Sie als Beilage zu unserem IFP-Infodienst erhalten. Mit der Broschüre **„Stress lass nach – Wie Sie herausfordernde Situationen auch im neuen Kita-Jahr professionell meistern“** möchten wir Sie als pädagogische Kraft, als Einrichtungsleitung und als Kita-Team darin unterstützen, sich durch gezielte Beobachtung und Reflexion gegenseitig zu stützen, Hand in Hand professionell zu handeln und sich gemeinsam darauf auszurichten, worauf es im Kita-Alltag wirklich ankommt. Weitere Exemplare (max. fünf pro Einrichtung) können im Bayerischen Broschürenportal unter <https://www.bestellen.bayern.de> bestellt werden.

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

Gastbeitrag von Staatsministerin Carolina Trautner

Wertvolle Talente gewinnen und halten

5

Vorkurs-Deutsch-Fortbildungen. Veränderungen
in der digitalen Transformation 46

Das aktuelle Stichwort

Kampagne „Startchance kita.digital“

7

Nachrichten aus dem IFP

Eine Welt-Kita: fair und global

51

Fachbeiträge

Was sagen Kinder zu Tablets in Kitas?
Die IFP-Studie „KinderFragen!“

12

Aktionstag Musik 2021

digital & live auf Abstand 52

Corona-Befragung im Rahmen des Projekts
„Landesweite Befragung von Leitungen“

20

„ÖkoKids – KindertageseinRICHTUNG
NACHHALTIGKEIT“

53

Rezension

54

Nachlese

Bayerischer Hortkongress 2021:
„Bayerische Horte. Bildungsorte mit Zukunft“

27

Nachrichten aus dem Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales

Gesamtkonzept zur beruflichen Weiterbildung 55

Aus der Arbeit des IFP

Unterstützung sprachlichen Lernens mit
digitalen Bilderbüchern. Erste Ergebnisse
des „Lesedracen“-Projekts

33

Ausbau multiprofessioneller Teams in Kinder-
tageseinrichtungen – Fortführung des Pilot-
projekts „Fachkraft mit besonderer Qualifikation
in Kindertageseinrichtungen“ 56

Pädagogische Qualitätsbegleitung für die
(Groß-)Tagespflege (PQB-T) – Übertragung
des Angebots und Digitalisierung

37

Neue Weiterbildung zur „Ergänzungskraft
für Grundschulkindbetreuung“ 57

Der europäische Austausch geht weiter:
Blitzlichter aus Bergamo und Barcelona

39

Neues von der gemeinsamen Vorleseinitiative
„vorlesen.zuhören.bewegen“ 57

Autorinnen und Autoren

58

Wertvolle Talente gewinnen und halten

Carolina Trautner, Bayerische Staatsministerin für Familie, Arbeit und Soziales

Pädagogische Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe sind gefragt. Gerade in der Kindertagesbetreuung steigt der Bedarf an qualifiziertem Personal weiter an. Das liegt an unseren eigenen hohen Ansprüchen ebenso wie an den gesellschaftspolitischen Entwicklungen, wie dem geplanten Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder. Seit vielen Jahren schon stärken wir die bayerischen Kitas – das belegt ein Vergleich sehr gut: Im Jahr 2006 waren dort rund 46.000 Pädagoginnen und Pädagogen tätig. Heute sind es über 106.000. Trotzdem dürfen wir uns nicht zufriedengeben. Wir müssen uns noch mehr anstrengen, um Fachkräfte zu gewinnen.

Ich bin überzeugt: Wir haben im Freistaat viele Menschen, die wir für den Beruf gewinnen können. Menschen, denen die Arbeit mit Kindern größte Freude macht – die mit Kopf, Herz und Engagement ihrer Berufung folgen wollen. Wir müssen sie ermuntern und es ihnen erleichtern, ihre Leidenschaft zum Beruf zu machen.

Die Bayerische Staatsregierung modernisiert deshalb die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Das Bayerische Kultusministerium und das Bayerische Familienministerium haben dafür ein Gesamtkonzept entwickelt. Unser gemeinsames Ziel ist es, die Erzieherausbildung an den bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik attraktiver zu machen. Das Konzept wurde den Trägern und Leitungen der Fachakademien für Sozialpädagogik sowie den Trägern und Verbänden der Kitas vorgestellt. Der Startschuss ist bereits in diesem Schuljahr gefallen.

Wir verkürzen die Erzieherausbildung für Menschen mit mittlerem Schulabschluss: auf vier statt bisher fünf Jahre. Dass dieser Weg erfolgreich ist, hat der Modellversuch „Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen (OptiPrax)“ gezeigt. Auch OptiPrax verstetigen wir seit diesem Schuljahr als praxisintegrierte Variante der Erzieherausbildung.

Wir wollen noch mehr Menschen den Zugang zur Erzieherausbildung erleichtern. Wer die Hochschulreife hat oder schon eine andere, mindestens zweijährige Berufsausbildung absolviert hat, kann nun direkt in die dreijährige Erzieherausbildung an der Fachakademie für Sozialpädagogik einsteigen. Eine finanzielle Unterstützung gibt es auch, zum Beispiel mit dem Aufstiegs-BAföG. Seit dem 1. August 2020 haben die Schülerinnen und Schüler der regulären Erzieherausbildung in den beiden schulischen Ausbildungsjahren die Möglichkeit, einen Zuschuss in Höhe von rund 900 Euro zu beantragen. Das Geld muss nicht zurückgezahlt werden. Die Fachkräfte der nächsten Generation können so ohne Schulden ins Berufsleben starten.

Und sie werden darauf bestens vorbereitet: Die Erzieherausbildung bleibt als Breitbandausbildung bestehen. Im gesamten Ausbildungsverlauf an der Fachakademie für Sozialpädagogik sind weiterhin verschiedene Praktika vorgesehen. So lernen die Schülerinnen und Schüler schon früh ein breites Aufgabenspektrum des Erzieherberufs kennen. Das verschafft ihnen einen guten Überblick über alle Facetten ihres Berufs. Gleichzeitig können sich verschiedene Einrichtungen als mögliche Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber präsentieren. So entstehen Chancen für beide Seiten.

Gastbeitrag von Staatsministerin Carolina Trautner

Wichtig ist auch, dass wir die Arbeits- und Rahmenbedingungen nachhaltig und spürbar verbessern. Daher führen wir den Verwaltungs- und Leitungsbonus fort und weiten ihn aus. Das Geld können die Träger zum Beispiel für zusätzliches Personal nutzen. Zudem kümmern wir uns darum, dass mehr Tagespflegepersonen als Assistenzkräfte eine Festanstellung bekommen. Dadurch entlasten wir die Kita-Teams im Alltag zusätzlich.

Mit Image-Kampagnen wie „HERZWERKER“ verschaffen wir der Arbeit von pädagogischen Fachkräften zusätzlich Aufmerksamkeit. Dadurch bringen wir Menschen zum Nachdenken. Viele sehnen sich nach einem Beruf, der sie mehr erfüllt als ihr Status quo. Pädagogische Berufe haben ein hohes Potenzial, um Quereinsteigende anzusprechen. Wir stärken deshalb die berufsbegleitende Weiterbildung von Assistenz-, Ergänzungs- und Fachkräften. Das erleichtert auch Rückkehrerinnen und Rückkehrern und Fachkräften aus dem Ausland, ihr Berufsziel zu verwirklichen.

Wir alle erinnern uns an Persönlichkeiten aus unserer eigenen Kindheit und Jugend, die unser Leben geprägt haben – Menschen, die uns Türen geöffnet sowie Wege in die Welt und letztlich zu uns selbst gezeigt haben. Wir konnten ihnen vertrauen. Kindertageseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen und die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Kinder in ihrer Entwicklung. Sie motivieren, geben Halt und sind für die Kinder da. Das verdient höchste Anerkennung und Wertschätzung. Unser Ziel ist es, die Fachkräfte bestens auf die Arbeit mit unseren Kindern vorzubereiten – zum Wohle der Kinder und ihrer Familien, der Beschäftigten und unserer ganzen Gesellschaft.

Ein wichtiger Partner bei der Qualifizierung und Unterstützung der Praxis ist das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP). Seit vielen Jahren stärkt das IFP mit seiner Expertise in der frühkindlichen Bildung die Fachkräfte vor Ort und steht als verlässlicher und kompetenter Ansprechpartner zur Seite. Für die gute Zusammenarbeit möchte ich mich herzlich beim gesamten Team des IFP bedanken.



Carolina Trautner, MdL
Bayerische Staatsministerin für Familie, Arbeit
und Soziales

Das aktuelle Stichwort: Kampagne „Startchance kita.digital“

Eva Reichert-Garschhammer, Jutta Lehmann & Sigrid Lorenz

Die im September 2021 gestartete Kampagne *Startchance kita.digital* ist das Kernelement der Digitalisierungsstrategie für Kitas der Bayerischen Staatsregierung. Mit ihr werden die Ergebnisse des vorangegangenen Modellversuchs *Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken* in die Fläche getragen und Kitas durch qualifizierte *kita.digital.coaches** unterstützt, ihren digitalen Bildungsauftrag zu realisieren. Dies geschieht durch einjährige Blended-Learning-Kurse, die Fortbildung, einrichtungsspezifische Begleitung, Netzwerkaufbau und Öffentlichkeitsarbeit vor Ort mit Online-Lerneinheiten kombinieren. Der ZMF Learning Hub bietet hierfür die digitale Infrastruktur; dort findet sich auch der MOOC *Startchance kita.digital* – ein Onlinekurs, den Kitas, Aus-, Fort- und Weiterbildung kostenfrei nutzen können. Aktuelle Informationen & Unterlagen zur Kampagne stehen auch auf der IFP-Website bereit.

Warum eine Kampagne

Ausgangslage dieser Kampagne sind das Aufwachsen junger Kinder in einer digitalen Welt und der digitale Bildungsauftrag bayerischer Kitas sowie der darauf gerichtete wissenschaftlich begleitete Modellversuch *Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken*, der 2020 erfolgreich zu Ende ging:

1. Digitale Medien faszinieren Kinder von klein auf. Sie erleben Smartphones und Tablets in der Familie genauso wie in der Öffentlichkeit. Beim Eintritt in die Kita haben die meisten Kinder bereits Erfahrungen mit digitalen Medien.
2. Daher ist es eine wichtige Aufgabe von Kitas, Kinder schon sehr früh entwicklungsangemessen im kreativen, kritisch-reflektierten und sicheren Umgang mit digitalen Medien zu begleiten und sie dabei zu unterstützen, sich in der komplexen digitalen Welt zurechtzufinden. In der Kita können Kinder das Potential digitaler Medien, die neue Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten bieten, in einem risikofreien Rahmen kennenlernen und sich darüber austauschen. Medienkompetente Kinder sind am besten vor Medienrisiken geschützt.
3. Zur Beantwortung der Frage, wie dieser Bildungsauftrag gut umsetzbar ist, wurden im Modellversuch 100 Kitas in Bayern drei Jahre lang durch gezielt dafür qualifizierte Mediencoaches individuell begleitet und unterstützt. Die um-

fangreichen Erfahrungen und Ergebnisse des Modellversuchs zeigen, worauf es ankommt, damit digitale Bildung mit jungen Kindern in der Kita unter Einbezug der Eltern gelingen kann.

Ergebnisse aus dem Modellversuch

Zwei der fünf Forschungsberichte sind auf der Seite zum Modellversuch auf der IFP-Website bereits abrufbar:

- ⇒ Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs zu den Basisbefragungen der Kitaleitungen, Mediencoaches und Eltern (Lorenz/ Schreyer) und zur Befragung der pädagogischen Fachkräfte (Danay/ Krause)
- ⇒ KinderFragen! Eine Studie zu Tablets in der Kita aus Sicht der Kinder (Lorenz/ Schreyer/Winterhalter-Salvatore/ Goesmann), die in diesem Heft vorgestellt wird. Diese Forschungsbefunde flossen ein in die Konzeption der Kampagne und in die Aufbereitung der vielfältigen Praxismaterialien, die in Kooperation mit den Mediencoaches und Modellkitas entstanden sind.

Das Wissen aus dem Modellversuch soll nun bayernweit zur Verfügung gestellt und systematisch implementiert werden. Dies geschieht durch

Das aktuelle Stichwort

- die Qualifizierungskampagne *Startchance kita.digital*, die sich an alle 10.200 Kitas in Bayern richtet, und
- den Ausbau der digitalen Serviceplattform ZMF *Learning Hub* als zentrale Anlaufstelle für E-Learning, Kommunikation und Materialien für das Bildungssystem Kita in Bayern.

Partner und Steuerung der Kampagne

Die Kampagne Startchance kita.digital ist eine Initiative mit vielen Partnern:

- StMAS – das Bayerische Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales ist Auftraggeber und Förderer der Qualifizierungskampagne
- BMFSFJ – das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert über Bundesmittel aus dem Gute-Kita-Gesetz das erste Kampagnenjahr mit
- IFP – das Staatsinstitut für Frühpädagogik wurde federführend mit der Konzeption, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung der Kampagne federführend beauftragt
- ZMF – das Zentrum für Medienkompetenz in der Frühpädagogik verantwortet die digitale Infrastruktur für die Kampagne
- JFF – das Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis koordiniert die für die Kampagne eingesetzten kita.digital.coaches*
- kita.digital.coaches* bilden die an der Kampagne teilnehmenden Kitas fort und begleiten sie
- Jugendämter der Landkreise und kreisfreien Städte unterstützen die Organisation der Kampagne vor Ort.

Die Kampagne wird durch eine vom IFP geleitete Steuerungsgruppe koordiniert, der das StMAS, ZMF und JFF angehören. An der Vorbereitung der Kampagne maßgeblich beteiligt waren auch 17 kita.digital.coaches*, die bereits im Modellversuch als Mediencoaches tätig waren.

Konzeption der Kampagne

Die Kampagne Startchance kita.digital ist eine mehrjährige Qualifizierungsmaßnahme für das pädagogische Personal in Kitas im Blended Learning-Format.

Zielsetzung

Leitziel der Kampagne ist es, Kitas bei der Sicherstellung ihres bestehenden digitalen Bildungsauftrags (§ 9 AVBayKiBiG; BayBEP, Kap. 7.4) zu unterstützen. Dafür wird das pädagogische Personal in seiner Kompetenz gestärkt, diesen Auftrag chancenreich umzusetzen, d.h. den digitalen Medieneinsatz mit Kindern, unter Einbezug der Eltern, professionell zu gestalten.

Drei Handlungsfelder

Drei Handlungsfelder stehen im Blickfeld der Kampagne, innerhalb dieser im Sinne eines exemplarischen Vorgehens für jede Kita passgenau Schritte in Richtung kita.digital gemacht werden:

1. Digitale Bildung von und mit Kindern mit dem Fokus Medienbildung
2. Bildungspartnerschaft mit Eltern in der digitalen Welt mit dem Fokus Elterninformation über den digitalen Bildungsauftrag und dessen Umsetzung in der Kita
3. Online-basierte berufliche Information und Qualifizierung

Kurssystem und dessen Struktur

Im Rahmen der Kampagne werden für die Dauer je eines Jahres Kampagnenkurse in kreisfreien Städten und Landkreisen angeboten, die sich dafür beworben haben:

- An einem Kampagnenkurs, der stets im September beginnt und im Juli endet, können trägerübergreifend jeweils bis zu 12 Kitas – kostenfrei – teilnehmen.
- Jede Kita erhält in dem einjährigen Kurs eine Qualifizierung und Begleitung im Umfang von 52 Stunden durch einen kita.digital.coach* mit medienpädagogischer Expertise, der für diese Aufgabe qualifiziert wurde.

Fahrplan der Kampagnenkurse

Für den Ablauf aller Kampagnenkurse wird entlang eines Kitajahres ein einheitlicher Fahrplan festgelegt, der die Kurselemente in ihrer Abfolge beschreibt:

Digitale Bildung

Digitale Bildung umfasst Medien- und informatische Bildung. Die Kampagne fokussiert in ihren Blended-Learning-Kursen die Medienbildung und nimmt folgende Themen in den Blick:

- ⇒ Foto-, Audio- und Filmarbeit mit Kindern und deren vielfältige Bildungszwecke
- ⇒ Recht am eigenen Bild und Kitaregeln hierzu
- ⇒ Sichere Gestaltung digitaler Bildung durch Tablet- und App-Einstellungen
- ⇒ Bewertung von KinderApps

Das gesamte Themenspektrum digitaler Bildung behandelt der MOOC Startchance kita.digital – dieser offene Onlinekurs ist ein eigenständiges Angebot innerhalb der Kampagne und zugleich Bestandteil der Kampagnenkurse.

Der Videotrailer „Digitale Bildung mit Kindern gestalten“ auf der Kampagnen-Seite der IFP-Website gibt erste anregende Praxiseinblicke aus den Modellkitas.

September: Auftaktveranstaltung mit allen am Kurs teilnehmenden Kitas

Oktober/Anfang November: Fortbildungsphase mit drei Fortbildungstagen (2+1) und drei selbstorganisierten Online-Lerneinheiten

November bis Mai: Praxisphase, deren Coach*-Begleitung im Umfang von 18 Stunden drei Inhouse-Coachingtermine, einen Elternabend, eine Abschlussreflexion mit dem Team und begleitende Beratung umfasst und in der mindestens ein Praxisvorhaben zu realisieren und zu dokumentieren ist

März: Netzwerk-Treffen mit allem am Kurs teilnehmenden Kitas innerhalb der Praxisphase

Juni/Juli: Abschlussveranstaltung mit allen am Kurs teilnehmenden Kitas, auf der sie Ergebnisse aus dem Praxisvorhaben präsentieren und sich darüber austauschen.

An den Veranstaltungen und Fortbildungstagen nehmen je Kita die Leitung und eine 2. Fachkraft teil. Die Teams der teilnehmenden Kitas sind eingebunden in die selbstorganisierten Online-Lerneinheiten und in die Praxisphase.

Digitale Infrastruktur der Kampagne

Zur Realisierung des Blended Learning-Ansatzes werden die Kampagnenkurse auf dem ZMF Learning Hub verankert, der als zentrale digitale Infrastruktur für bayerische Kitas auf- und ausgebaut wird.

Einblicke in das erste Kampagnenjahr

Im ersten Kampagnenjahr beteiligen sich 46 Landkreise und kreisfreien Städte, die teils in Kooperation insgesamt 44 Kampagnenkurse über alle sieben Regierungsbezirke hinweg anbieten; in der Landeshauptstadt München finden 6 Kurse statt. An den 44 Kursen, die von 42 kita.digital-coaches* allein oder im Tandem durchgeführt werden, nehmen rund 440 Kitas teil.

Einblicke in die Kampagnenkurse 2021/22 geben folgende Unterlagen, die auf der IFP-Website zum Abruf bereitstehen:

1. Flyer zur Kampagne, der für die Ausschreibung der Kursteilnahme erstellt wurde und über die Kampagne und deren Konzeption in ihren Grundzügen informiert
2. Kita-Fahrplan für die Kampagnenkurse 2021/22, der die Kurselemente und deren zeitlichen Ablauf konkretisiert
3. Plakat „Wir machen mit“, das die teilnehmenden Kitas zum Aushang erhalten.

Im ersten Kampagnenjahr werden die Kursmaterialien sukzessive entwickelt sowie die Kampagnenkurse pilotiert und wissenschaftlich begleitet, um sie anhand der Rückmeldungen der Kitas und kita.digital.coaches* und der gemachten Erfahrungen weiterentwickeln und optimieren zu können.

Das aktuelle Stichwort

Ausschreibung der Kampagnenkurse 2022/23

Das Ausschreibungs- und Anmeldeverfahren für die Kampagnenkurse 2021/22 ist abgeschlossen, es können sich keine neuen Kitas mehr bewerben. Die Kampagnenkurse werden jährlich in zwei Schritten ausgeschrieben:

1. Im ersten Schritt bewerben sich die Landkreise und kreisfreien Städte für einen Kurs bzw. mehrere Kurse.
2. Im zweiten Schritt schreiben die Landkreise und Städte, die einen Zuschlag erhalten haben, die Kursanmeldung für Kitas aus.

Die Ausschreibungen für die Kampagnenkurse 2022/23 finden voraussichtlich im Zeitraum März bis Juni 2022 statt, für die Kitas voraussichtlich ab Mai 2022.

Teilnahmevoraussetzungen für Kitas

Für eine Kursteilnahme bewerben können sich alle bayerischen Tageseinrichtungen mit Kindern von 0-10 Jahren, die nicht bereits am Modellversuch teilgenommen haben, und Interesse am Thema „Digitale Bildung in der Kita“ mitbringen.

Für eine Kursteilnahme sind keine Vorkenntnisse zum Thema erforderlich, aber die verbindliche Zusicherung im Anmeldebogen, insbesondere folgende Voraussetzungen zu erfüllen:

1. Bereitschaft des Teams, sich aktiv auf den digitalen Bildungsprozess einzulassen
2. Bereitstellung zeitlicher und personeller Ressourcen für die Kursteilnahme
3. Zugang zu mindestens 2 Tablets (Android oder iOS) und stabile Internetverbindung
4. Teilnahme an den Online-Befragungen zu Kursbeginn und am Kursende
5. Abschluss einer Kooperationsvereinbarung mit dem [kita.digital.coach*](#)

MOOC Startchance [kita.digital](#)

Der MOOC Startchance [kita.digital](#) wurde am IFP in Kooperation mit dem JFF, mit technischer Unterstützung des ZMF und mit Förderung der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft und des StMAS entwickelt. Der MOOC (massive open online course) ist ein kostenloses Onlineseminar zum Einstieg in die digitale Bildungsarbeit in der Kita mit dem Ziel, Lust zu machen, die vorgestellten Methoden und Werkzeuge und den Umgang mit Medien in der eigenen Praxis auszuprobieren:

- Der MOOC wird auf dem ZMF Learning Hub seit Mitte Oktober 2021 sukzessiv bereitgestellt und ist dort ohne Registrierung öffentlich zugänglich.
- Der MOOC fasst die zentralen Ergebnisse des Modellversuchs zusammen und zeigt das Spektrum des digitalen Medieneinsatzes im Bildungsprozess mit den Kindern und der aktiven Einbeziehung der Eltern auf.
- Der MOOC ermöglicht ein Selbststudium aller Interessierter, er kann ebenfalls in Kitateam-Besprechungen gemeinsam behandelt werden. Darüber hinaus steht der MOOC der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der Fachberatung frei zur Verfügung.
- Der MOOC ist auch ein Kernelement der Kampagnenkurse im Blended Learning-Format. Er erleichtert den Lerntransfer ins Team und führt die Teams in das Online-Lernen ein.

Konzeption des MOOC

Der MOOC umfasst eine Einführung sowie acht Lerneinheiten zu folgenden Themen:

Jetzt verfügbar



MOOC Startchance [kita.digital](#)

1. Medien zum Thema machen
 2. Spiele rund um das Hören
 3. Fotografieren und Bildbearbeitung
 4. Filmarbeit und Kameratricks
 5. Erzählen mit und über Medien
 6. Forschen mit Medien – drinnen und draußen
 7. Coding und Robotics
 8. Eltern als Partner einbeziehen
- Die Einheiten 2, 3, 4 und 8 stehen seit Mitte Oktober 2021 zur Verfügung, alle anderen Einheiten bis Jahresende. Jede Lerneinheit ist wie folgt aufgebaut:

- Bildungsziele kurz & knapp (Warum ist das Thema fachlich wichtig)
- Filmische Inspirationen (moderierter Film, der das jeweilige Thema in seiner Bandbreite aufzeigt und mit Filmbeispielen guter Praxis aus den Modellkitas angereichert ist)
- Wissensquiz
- Reflexionsfragen
- Erste Schritte
- Materialkiste: Grundlagen – Videotutorials – Linksammlung – Literatur – Praxisbeispiele – App-Steckbriefe (im Aufbau)

Der Learning Hub

Der Learning Hub umfasst verschiedene Dienste, die den am Kurs teilnehmenden Kitas nach ihrer Registrierung und auch nach Kursende zur Verfügung stehen: Im Bereich „*Kursangebote*“ wird für jeden Kampagnenkurs nach einer einheitlichen Struktur ein eigener Kursraum angelegt, in dem die Kursmaterialien abrufbar und die Aufgaben der Online-Lernphasen hinterlegt sind und die teilnehmenden Kitas ihre Ergebnisse einreichen können. Zur *Kommunikation und Vernetzung* werden zwei datenschutzkonforme Dienste bereitgestellt, die auch kursübergreifend nutzbar sind:

- Das Videokonferenztool Big Blue Button, mit dem Präsenzveranstaltungen und Austausch im Kurs auch online durchgeführt werden; die Kitas können auch für eigene Zwecke Räume anlegen und verwalten sowie Videokonferenzen abhalten.

- Der Nachrichtendienst Rocket.Chat, der mehrere Funktionen zum schnellen und einfachen Austausch bündelt (z.B. Textnachrichten an Personen; Organisation von Lerngruppen, die sich in themenspezifischen Kanälen austauschen; Dateiaustausch; Erstellung kleiner Umfragen; Videoanrufe)

Im Bereich „*Freie Materialien*“ wird auf dem Learning Hub eine umfassende Materialsammlung zum Thema kita.digital aufgebaut. Grundlegendokumente, Praxisbeispiele und -filme, Expertisen und Fachbeiträge, technische Empfehlungen und Anleitungen, die auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse und Impulse des Modellversuchs entwickelt werden, werden dort im ersten Kampagnenjahr nach und nach bereitgestellt.

Eva Opitz, ZMF

Webseiten zum Modellversuch

- <https://www.ifp.bayern.de/projekte/curricula/Medienkompetenz.php>
- <https://www.kita-digital-bayern.de/>
- Webseite zur Kampagne: <https://www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/startchancekitadigital.php>
- Link und Website zum Learning Hub: <https://www.hub.kita.bayern/>
<https://www.zmf.bayern/hier-wird-gelernt-vorstellung-des-zmf-learning-hubs/>
- LINK zum MOOC: <https://www.kurse.kita.bayern/course/view.php?id=14>

Was sagen Kinder zu Tablets in Kitas?

Die IFP-Studie „KinderFragen!“

Sigrid Lorenz, Inge Schreyer & Dagmar Winterhalter-Salvatore

Im Rahmen des Modellversuchs „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“ (2018-2020) wurde 2019/2020 eine Studie entwickelt und durchgeführt, in der Kinder von teilnehmenden Modellkitas nach ihren Erfahrungen mit den Tablets gefragt wurden, die den Kitas im Modellversuch zur Verfügung gestellt worden waren. Sowohl mit Blick auf die bislang durch das IFP durchgeführte Studien, als auch mit einem historischen Blick, sind Befragungen von Kindern noch vergleichsweise neu.

Paradigmenwechsel zur Agency von Kindern und Kindheitsforschung

Seit der Aufklärung gab es in den Erziehungswissenschaften wiederholt Versuche, Kinder als Subjekte zu konzipieren, jedoch blieb ihre Konzeptualisierung als „noch zu erziehende Wesen“, als „becomings“ lange Zeit erhalten (Bollig, 2020; Kämpfe, 2019). Erst ein mit unterschiedlichen Strömungen verbundener Paradigmenwechsel führte dazu, Kindheit als soziale Konstruktion, als komplexes, soziales und kulturelles Phänomen vor dem Hintergrund chancenungleicher Aufwuchs- und Lebensbedingungen (Bock 2010) zu verstehen. Damit gewann das kindheitstheoretische Paradigma des kompetenten Kindes an Bedeutung: „Thus, children are seen as contributing members of society, experts on their own lives, and holding opinions that should be heard and considered.“ (Einarsdottir et al., 2019, S. 3).

Im Zusammenhang damit entwickelte sich ein zunehmender Konsens über das Recht der Kinder auf „Partizipation“, auf Mit- und Selbstbestimmung. So formuliert etwa Artikel 12, Abs. 1 der VN-Kinderrechtskonvention das verbrieftete Recht der Kinder auf freie Meinungsäußerung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten.

Beide Aspekte – die Annahme einer agency von Kindern, d.h. der Überzeugung, dass Kinder Expertise für sich selbst und eine eigenständige Handlungs- und Gestaltungscompetenz für ihre Lebenswelt besitzen sowie ihr Recht auf Partizipa-

tion – führten zu Implikationen auf Ebene der Forschung wie der pädagogischen Praxis: In nationalen und internationalen Forschungsprojekten gewann der Einbezug von Kindern zunehmend an Bedeutung (Büker et al., 2018). Vor allem ab den 1990er Jahren wuchs das Interesse an der Perspektive der Kinder selbst und es etablierte sich, auch in Anlehnung an die in Großbritannien und Skandinavien aufkommenden New Childhood Studies, unter dem Begriff der „neuen Kindheitsforschung“ eine neue Forschungsrichtung, die den Anspruch hat, Kindern selbst Gehör zu verschaffen (vgl. Mey, 2013; Kämpfe, 2019). Auch in der pädagogischen Praxis führte der Paradigmenwechsel zu einer (noch) stärkeren Betonung des Rechts des Kindes auf Partizipation, das nach heutigem demokratisch geprägten Bildungs- und Erziehungsverständnis weitgehende Selbstverständlichkeit besitzt und in die Bildungspläne vieler Bundesländer, wie etwa den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, Eingang fand. Zugleich thematisieren sukzessive auch Kindertageseinrichtungen immer häufiger die besondere Bedeutung der Zugänglichkeit zu kindlichen Bedürfnissen, Wünschen und Erfahrungen, sowohl aus pädagogischer Sicht wie aus Sicht der Qualitätsentwicklung.

So stehen Wissenschaft wie Praxis vor der Aufgabe, geeignete Wege zu finden, um die Meinungen der Kinder zu erfahren, und zwar in einer Form, bei der Kinder nicht als Informationsgeber instrumentalisiert, sondern konsequent partizipativ

einbezogen sind. Dies schließt, in Anschluss an die ergänzenden Ausführungen der UNICEF (2014), ebenfalls ein, die Kindermeinungen bei der Entwicklung künftiger Maßnahmen und Handlungsschritte zu berücksichtigen (Büker et al., 2018). So wurden etwa mit dem „EECERA Ethical Code for Early Childhood Researcher“ ethische Prinzipien der Selbstverpflichtung der Forschenden formuliert (Bertram et al., 2015), wie sie in Anlehnung daran auch der vorliegenden Studie „KinderFragen!“ in Konzeption und Ausführung zugrunde gelegt wurden.

Studienlage und Implikationen

Zwischenzeitlich liegt eine Vielzahl Untersuchungen („Kindersurveys“) vor, die den Anspruch haben, die Kinderperspektive, teils in Ergänzung zur Perspektive Erwachsener, abzubilden. Dies scheint auch wichtig, da etwa Kolip & Finne (2018) in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis kamen, dass die Übereinstimmung der Angaben von (Schul-)Kindern und deren Eltern insgesamt nur gering bis mäßig ausfällt.

Bei den Kinderstudien lässt sich insgesamt eine Tendenz zu einem partizipativen Design konstatieren, das die Mitgestaltung der Kinder betont (vgl. Zinnecker, 1999, S. 69f). Zugleich wird dennoch klar, dass viele der Befragungen erst ab einem Alter der Kinder von mindestens sechs Jahren durchgeführt werden, so etwa die Kinderstudien der Hilfsorganisation World Vision (4. Studie, Andresen & Naumann, 2018) mit Kindern von 6 bis 11 Jahren oder die Befragungen von 8- bis 15-Jährigen im Rahmen des deutschen Beziehungs- und Familienpanels pairfam (Thönnissen & Walper, 2020). Auch zum Thema „digitale Medien“ liegen für diese Altersgruppe Studien vor, so etwa die DIVSI U9-Studie „Kinder in der digitalen Welt“ (DIVSI, 2015), die KIM-Studie 2020 mit Kindern im Alter von 6-13 Jahren (Feierabend & Scolari, 2021), die EU Kids Online-Befragung 2019 mit 9- bis 17-Jährigen (Hasebrink et al., 2019) oder die Schweizer MIKE-Studie mit Kindern von 6-13 Jahren (Waller et al., 2020).

In der Zielgruppe der noch sehr jungen Kinder (Kindergartenalter) gibt es weit weniger Studien, insbesondere mit einem partizipativen Erhebungsdesign; in der Tat ist die Entwicklung eines passenden Forschungsdesigns herausfordernd, da sich klassische sozialwissenschaftliche Methoden nicht einfach auf diese Altersgruppe adaptieren lassen. Exemplarisch zu nennen sind etwa die multimethodisch angelegte Studie von Clark (2017) oder auch die von der OECD koordinierte International Early Learning Study (OECD, 2020).

Studien, die eine engere Anknüpfung zur vorliegenden Studie „KinderFragen!“ aufweisen, sind etwa die Untersuchungen von Sheridan & Pramling Samuelsson (2001), die Studie von Susanna Roux: Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? (2002), die International Early Learning the Child Well-being Study (National Centre for Education Statistics 2018); die Studie von Sommer-Himmel und Titze (2018), die „Quaki“-Studie von Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga (2017), oder die ADELE+ Studie aus der Schweiz zum Medienumgang von Kindern im Vorschulalter (4- bis 6-Jährige; Bernath, 2020). Auch wenn keine dieser Studien einen direkt vergleichbaren methodischen Ansatz bzw. eine vergleichbare Fragestellung verfolgt, wie sie für die vorliegende Studie „KinderFragen!“ konstituierend ist, so geben sie dennoch wichtige Hinweise. Dies betraf etwa die Information, dass bereits sehr junge Kinder (ab ca. 5 Jahren) digital valide zu ihrer Erfahrungswelt befragt werden können (vgl. Mey, 2013; Delfos, 2015) oder dass ein Vorgehen nach dem methodologischen Konzept der between-method-Triangulation, also ein „mosaic approach“, als vielversprechender Ansatz gelten kann (Denzin, 1970; Clark, 2017; Flick, 2011; Burzan, 2016),

Fragestellung und Erkenntnisinteresse

„Was gefällt euch am Tablet in der Kita?“, „Was habt ihr schon mit dem Tablet gemacht?“ – solche und ähnliche Fragen stehen im Zentrum der Studie „KinderFragen!“, welche die subjektive Sicht der Kinder auf das Tablet in der Kita erfasst und

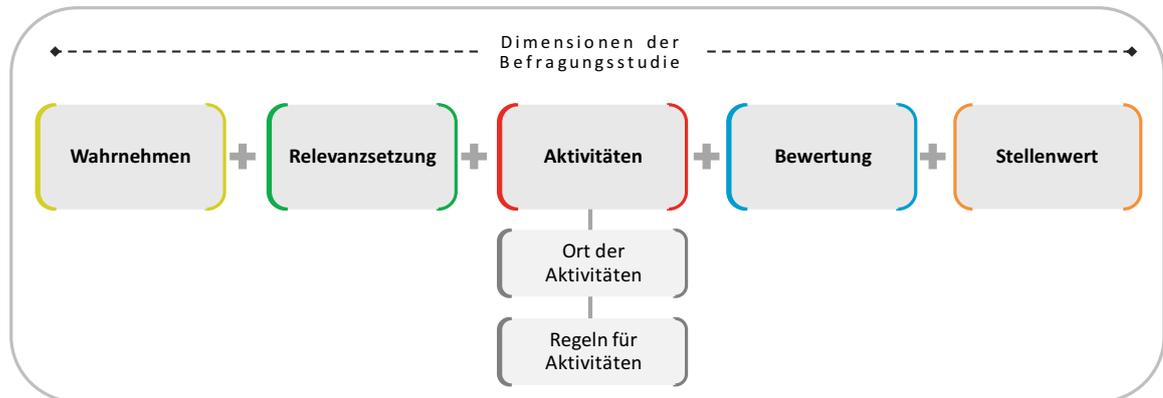


Abb. 1: Dimensionen der Befragungsstudie

sichtbar macht. Welche Dimensionen konkret fokussiert wurden, ist aus Abbildung 1 ersichtlich. Weiterhin, mit nachrangiger Priorität, sollte die Eignung verschiedener methodischer Zugänge und deren Kombinationen im Rahmen von Kinderbefragungen in den Blick genommen werden.

Einbindung der Studie und medienbezogene Grundannahme

Die Studie „KinderFragen!“ ist strukturell und thematisch eng mit dem bayerischen Modellversuch „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“ (www.kita-digital-bayern.de) verknüpft, an dem 100 Modellkitas teilnahmen und der auf die Handlungsfelder (1) *Medienbildung mit Kindern*, (2) *Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Kinder mit digitalen Medien* und (3) *Kooperation und Vernetzung mit Eltern, Schule und anderen Bildungspartnern* fokussierte. Die Kinderstudie setzt *strukturell* an der wissenschaftlichen Basisbefragung des Modellversuchs (Lorenz & Schreyer, 2021) an, d.h. bei den Befragungen der Kitaleitungen, der pädagogischen Fachkräfte, der die Kitas begleitenden Mediencoaches und der Kitaältern, indem sie zusätzlich auch die Sicht der Kinder einholt.

Inhaltlich recurriert die Studie ausschließlich auf das Handlungsfeld 1, wo mit besonderer Priorisierung Kinder die Möglichkeit erhalten sollten, die digitale Welt in einem geschützten und pädagogisch begleiteten Raum kennenzulernen, sie in Grund-

zügen zu verstehen, sich in ihr zurechtzufinden und deren Chancen für sich reflektierend zu nutzen. Dafür standen den Kindertageseinrichtungen Tablets und KreativApps zur Verfügung; die konkrete Umsetzung des digitalen Bildungsauftrags sollte weitestgehend alltagsintegriert in einer Form erfolgen, bei der die Kinder möglichst partizipativ an den Prozessen teilhaben.

Die Studie „KinderFragen!“ ging infolgedessen von der Erwartung aus, dass Kinder in den Modellkitas über das Bestehen von Tablets Bescheid wissen, selbst Tablets in der Hand hatten, unterschiedliche Apps und Einsatzmöglichkeiten kennen, selbst anwenden bzw. dies erlebten und zumindest im Ansatz bereits einen reflektierten Bezug zu den Tablets entwickelt haben. Damit – so die Grundannahme und Ausgangssituation der Studie – können die Kinder das Tablet und dessen Einsatz in der Kita auch persönlich bewerten.

Eckpunkte der Studie

Charakter der Studie: Da in zentralen Punkten vergleichbare Studien nicht vorlagen, ist die Studie weitgehend explorativ angelegt. Die Äußerungen der Kinder werden in einem dialogischen Prozess erhoben, bei dem Kinder wie Interviewerinnen Einfluss auf das Gespräch nehmen. Die Befragung besitzt damit einen deutlich subjektiven Charakter. Methodischer Ansatz: Es wurden fünf unterschiedlich Zugänge analoger und digitaler Art gewählt und innerhalb eines Befragungsdurchgangs einge-

setzt. Damit verbunden war auch eine variierende Zuordnung von Interviewerinnen und Kindern: zwischen einer 2:2 Zuordnung, bei der sich die beiden Kinder eines Durchgangs gemeinsam im Gespräch mit den beiden Interviewerinnen befanden und einer 1:1 Zuordnung bei den beiden sogenannten „Spielphasen“.

Ethisches Selbstverständnis: In Anlehnung an Bertram und Kolleginnen (2016) fühlte sich die Studie einem ethischen Code für Forschungen in der Frühpädagogik verpflichtet, der zentral auf demokratische Werte, Gleichbehandlung sowie transparente, respektvolle und wertschätzende Interaktionen fokussiert und den Aspekt der Partizipation bzw. Mitgestaltung der Befragung durch die Kinder konsequent umgesetzt. Diese ethische Grundhaltung verlangte ein sehr flexibles Vorgehen in der Befragungssituation und muss auch bei der Datenanalyse berücksichtigt werden.

Stichprobe und Zeitschiene: Die teilnehmenden Kitas und Kinder rekrutierten sich aus dem Kreis der 100 Kindertageseinrichtungen des Modellversuchs. Insofern war über die für alle verbindliche Modellversuchskonzeption eine gewisse Ähnlichkeit in der Ausgangslage gegeben. Die Teilnahme von Kitas und Kindern war freiwillig. Bezüglich der Auswahl der Kinder wurde nur die Vorgabe „älter als 5 Jahre“ gemacht. Es konnten Befragungen in 12 der ursprünglich 16 geplanten Kitas mit insgesamt 71 Kindern realisiert werden. Vier der angemeldeten Kitas mussten ihre Teilnahme absagen, da die Corona-Regeln einen Besuch Externer nicht zuließen. Die Befragung fand einmalig in den Kitas statt. Start der Befragungen war das Frühjahr 2020, die letzte Befragung war im November 2020.

Befragungsort: Die Befragungen erfolgten vor Ort in den Kitas, um deren organisatorischen Aufwand möglichst gering zu halten und zugleich die Kinder in einer ihnen vertrauten Umgebung befragen zu können.

Pretest: Ein Pretest zur Überprüfung der Passung des entwickelten Vorgehens wurde der Studie mit 4 Kitas und 16 Kindern in Kitas, die nicht am Modellversuch teilnahmen, vorgeschaltet.

Methodische Zugänge im Befragungsverlauf

Der für die Studie gewählte multimethodischer Ansatz (mosaic approach) umfasste – neben klärenden Vor- und Nachgesprächen mit der Kitaleitung bzw. den pädagogischen Fachkräften – fünf aufeinanderfolgende Zugänge (s. Abb. 2):

Zugang 1 – Die Befragung startete in einem freien narrativen Format mit einer nicht direktiven Impulsfrage „Könnt ihr uns etwas zum Tablet in der Kita erzählen?“; sie gab den Kindern die Möglichkeit, mit ihren eigenen Themen in Bezug auf das Tablet in die Befragung einzusteigen und selbst Relevanzsetzungen vorzunehmen.

Zugang 2 – In Verschränkung mit Schritt 1 erfolgte eine ergänzende Narration mittels vorstrukturierter Leitfragen, soweit diese nicht in Schritt 1 von mindestens einem der beiden Kinder bereits angesprochen worden waren. Sie wurden von den Interviewerinnen erzählgenerierend in das Gespräch eingebracht und umfassten etwa die Partizipation der Kinder im Tablet-Umgang oder die Bewertung von Aktivitäten mit dem Tablet.

Zugang 3 – In einem Positionierungs-„Spiel“ konnten die Kinder acht verschiedene Aktivitätssymbole für verschiedene Funktionsbereiche in der Kita nach der jeweiligen persönlichen Attraktivität auf einem dafür entwickelten Plan anordnen. Die Symbole stehen u.a. für die Bereiche Literacy, Musik, Bewegung oder digitale Medien (=Tablet).

Zugang 4 – Auf dem Tablet fanden die Kinder einen für die Befragung entwickelten Fragebogen mit insgesamt 14 Fragen rund um das Kita-Tablet. Die Kinder beantworteten mittels Smileys (4-stufig) oder Symbolen. Das Voting wurde sprachlich von den Interviewerinnen begleitet, die von dem Kind

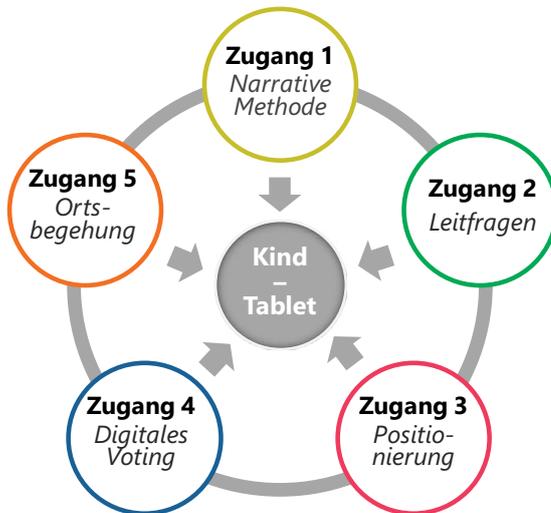


Abb. 2: Zugänge im Befragungsverlauf

gewählte Antworten kurz mit ihm reflektiert. Die Fragen bezogen sich etwa auf die Bedeutsamkeit der Tablets in der Kita, auf die subjektiv eingeschätzten Kompetenzen der Kinder im Hinblick auf die Tablets, auf das Erkennen von App-Symbolen oder auf digitale und analoge Beschäftigungen (Malen bzw. Bücher „lesen“) im Vergleich und die diesbezügliche Präferenz des Kindes. Abschließend wurde um die Beantwortung einer fiktiven Frage mittels Smileys gebeten („Stell Dir mal vor: Plötzlich sind alle Tablets in der Kita kaputt und können eine Zeit lang nicht mehr benutzt werden. Wie wäre das für Dich?“).

Zugang 5 – Den Abschluss der Befragung bildete eine Ortsbegehung. Gemeinsam mit den Kindern wurde ein Ort in bzw. auf dem Gelände der Kita aufgesucht, an dem sie sich erinnerten, mit dem Tablet aktiv gewesen zu sein. Die Kinder fotografierten diesen Ort. Diese Methode setzt auf einen zunächst unspezifizierten Informationsgewinn über die entwickelten Leitfragen hinaus und betont erneut die Expertenrolle der Kinder („diese führen uns“).

Ausgewählte Ergebnisse der Studie

Eckdaten: Die an der Befragung teilnehmenden zwölf Kitas kamen aus sechs bayerischen Regierungsbezirken – teils aus Großstädten, teils dem ländlichen Raum – mit heterogenen Profilen be-

züglich Größe (9 bis 62 Mitarbeiter/innen, Ø 23; 53 bis 277 Kinder, Ø 131) und Art der Einrichtung (Kindergärten, Häuser für Kinder).

Im Durchschnitt fanden pro Kita drei Durchgänge mit jeweils zwei Kindern statt (eine Ausnahme mit nur einem Kind), so dass von insgesamt 71 Kindern Informationen vorliegen. Diese 35 Mädchen und 36 Jungen waren im Durchschnitt knapp 6 Jahre alt, mit einer Spanne von 4 bis 7 Jahren. Die Dauer eines Befragungsdurchgangs betrug durchschnittlich 30 bis 40 Minuten; sie wurde neben der Erzählfreude der Kinder, dem Umfang erlebter bzw. erinnelter Tablet-Aktivitäten und der subjektiven Bedeutsamkeit der zu berichtenden digitalen Aktivitäten auch dadurch beeinflusst, ob coronabedingt die Ortsbegehung (Zugang 5) möglich war.

Nachfolgend einige ausgewählte Ergebnisse zu den fünf Analysedimensionen:

Dimension 1 „Wahrnehmen der Tablets“

Die Kinder waren nach dem Aufbewahrungsort des Tablets in der Kita gefragt worden; meist wurden die Tablets für die Kinder sichtbar und zugänglich aufbewahrt. Die Ergebnisse geben einen deutlichen Hinweis darauf, dass der Aspekt des „Wahrnehmens“ keineswegs in dem Ausmaß bzw.

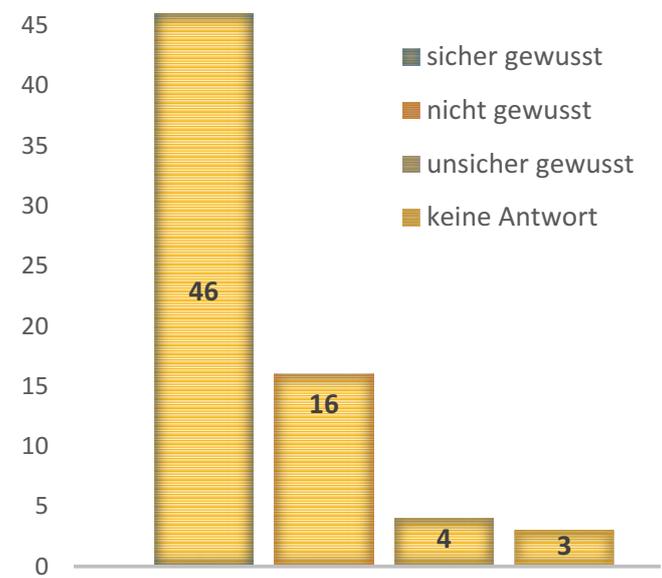


Abb. 3: Antworten zum Aufbewahrungsort (N=69 Kinder)

Was sagen Kinder zu Tablets in Kitas?

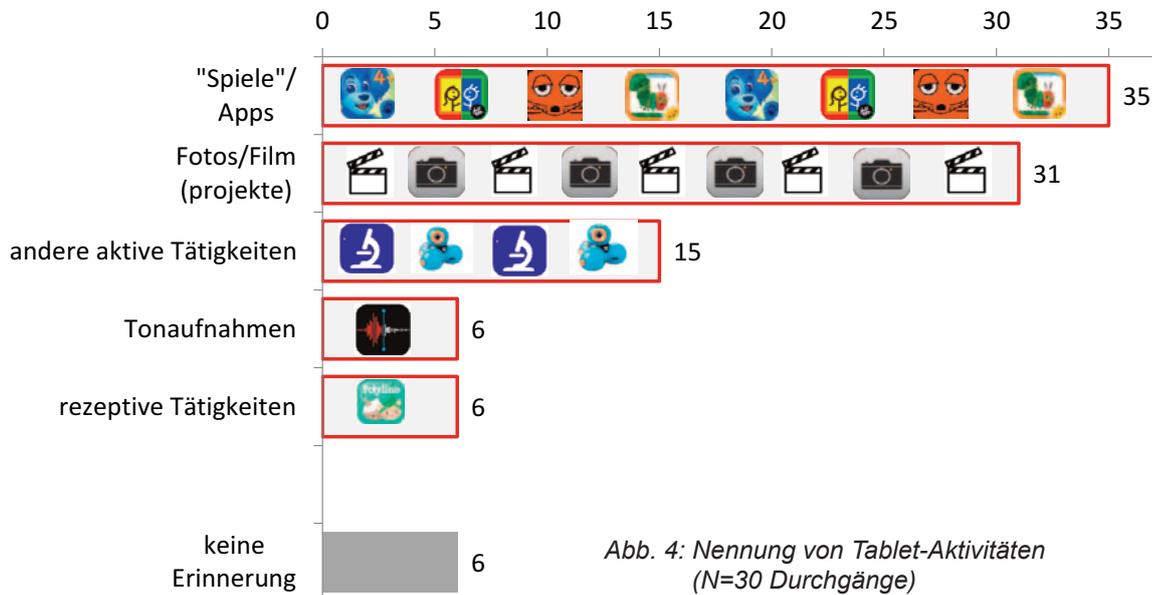


Abb. 4: Nennung von Tablet-Aktivitäten (N=30 Durchgänge)

der Intensität gegeben war, wie dies erst einmal den Erwartungen der Interviewerinnen und auch der anwesenden Fachkräfte entsprach. Nur 46 Kinder (von 71) konnten den Aufbewahrungsort des Tablets in ihrer Kita korrekt benennen (Abb. 3). Zumindest teilweise verweisen das Ergebnis sowie die ergänzenden Erklärungen der Kinder darauf, dass das Tablet für manche Kinder eine eher geringe Bedeutung besitzt.

Dimension 2 „Relevanzsetzungen“

Über Zugang 1 war beabsichtigt, ein Bild davon zu erhalten, was den Kindern im Kontext des Tablets (gerade) besonders wichtig ist. Von Seiten der Kinder erfolgte in mehr als der Hälfte der Interviews (N=20) keine eigene Relevanzsetzung. In den 16 Durchgängen, in denen die Kinder eine Relevanzsetzung vornahmen, fielen die Kommentare meist kurz und wenig inhaltlich differenziert aus („haben irgendetwas darauf gemacht“) oder es wurden Spielaktivitäten genannt.

Dimension 3 „Aktivitäten mit dem Tablet“:

In 30 von 36 Durchgängen nannten die Kinder zum Teil sehr viele Aktivitäten, die sie sich erinnerten mit dem Tablet durchgeführt zu haben; es konnte eine große Variation beobachtet werden (von einer bis sieben Aktivitäten). Inhaltlich zeigte

sich dabei ein starker Fokus auf solche Aktivitäten, die einen starken „Spiel“-Charakter aufwiesen sowie auf das Fotografieren (Abb. 4). Hinsichtlich der die Aktivität rahmenden Kita-Regeln wurde deutlich, dass die Kinder bei der Erstellung in der Regel nicht einbezogen worden waren. Die am häufigsten genannte Regel war, das Tablet nicht ungefragt nehmen zu dürfen und ein gewisses Zeitlimit einzuhalten. 12 Kinder konnten die Frage nach den Regeln nicht beantworten, weil sie angaben, das Tablet „selten oder nie“ genutzt zu haben. Sehr differenziert hingegen antworteten die Kinder auf die Frage nach der Beschäftigungsart (allein, mit einem anderen Kind oder mit mehreren). Diese Präferenzen (30 Kinder sprachen sich für „allein“ aus) wurden von den Kindern in der Regel gut begründet.

Dimension 4 „Bewertung des Tablets“

Überwiegend, aber keineswegs immer, bewerteten die Kinder die Tatsache, dass es Tablets in der Kita gibt, sehr positiv, sowohl im narrativen Teil der Befragung (N=18 positive Bewertungen) als auch beim Voting am Tablet selbst (63 von 71 Kindern wählten hier den positivsten Smiley); auf Nachfrage wurde häufig auf den Spaß bei der Beschäftigung mit „Spiele-Apps“ verwiesen. Relativ selbstkritisch sahen die Kinder ihre Kompetenz bei

der Handhabung des Tablets, wobei sie diese dennoch zu etwa gleichen Teilen im positiven wie negativen Bereich verorteten.

Dimension 5 „Stellenwert des Tablets“

Verglichen mit sieben anderen Aktivitäten in der Kita wählten die Kinder – Jungs deutlicher als Mädchen – das Tablet als ihre liebste Tätigkeit in der Kita, gefolgt von Bewegung, Malen und Lesen. Im Hinblick auf eine Präferenz digitaler oder analoger Aktivitäten sprachen sich je etwa 70% der Kinder für die digitale Variante von Lesen (allerdings hatte nur ca. die Hälfte der Kinder bereits Erfahrungen mit digitalem Lesen) oder Malen aus (durch die oft in Kitas genutzte App Malduell waren hier die Vorerfahrungen deutlich größer (83%). Erwartungsgemäß fänden fast 80% der Kinder (N=71 Kinder) es „sehr schlecht“, wenn die Tablets nicht weiter in der Kita zur Verfügung stünden.

Fazit und Impulse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sowie der Evaluationsergebnisse des Modellversuchs (Lorenz & Schreyer, 2021) vermittelten immer wieder das Bild eines engagierten Umgangs der Kitas mit digitalen Medien während des Modellversuchs. Diese Situation schien sich jedoch häufig und zuvorderst auf die Fachkräfte selbst zu beschränken, in weitaus geringerem Maße auf die Kinder. Zwar

sortierten fast alle Kinder das Tablet als grundsätzlich attraktiven und (unbestimmt) vielversprechenden Gegenstand ein („damit kann man viel machen“), dessen konkreter, gar partizipativ gestalteter Einsatz, dessen Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit für bestimmte Aktivitäten konnte aber von den Kindern eher selten erinnert bzw. benannt werden. Diese Bilanz galt insbesondere auch dann, wenn es sich um größere Tablet-Aktivitäten („Projekte“) der Kita handelte und die Kinder zwar teils begeistert über einzelne Aspekte dieser Projekte zu berichten wussten, weitaus seltener aber davon, dass das Tablet dabei überhaupt im Einsatz war, in welcher Funktion oder gar, dass sie selbst am Tablet eine aktive Rolle hatten.

Zugleich verweisen die Analysen aber auch auf wichtige Ansatzpunkte, die zielführend sein können, damit digitale Medien von den Kindern wahrgenommen werden, das Tun als bedeutsam bewertet und erinnert wird und damit auch einer zukünftigen Nutzung dienlich ist: Es ist insbesondere der Blick auf jene Tablet-Aktivitäten, von denen Kinder lebhaft zu erzählen wussten, auf jene Settings, in welchen sie eine Koppelung zwischen Tun und Tablet vornahmen und ausführlicher darüber berichteten. Allein das Vorhandensein digitaler Medien führt, so ist also begründbar anzunehmen, zu keinem nachhaltigen Effekt in

Bezug auf (erinnerte) Medienkompetenz bei Kindern, es braucht ganz konkrete eigene, reflexive Lernerfahrungen, die nachfolgend, auf Basis der analysierten Ansatzpunkte, in Form von sechs Impulsen formuliert werden:

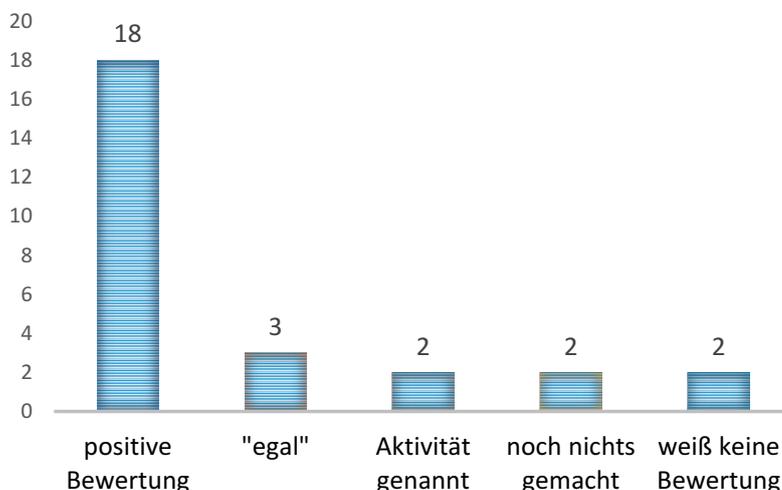


Abb. 5: Bewertung der Tablet-Aktivitäten (N=27 Kinder)

Was sagen Kinder zu Tablets in Kitas?

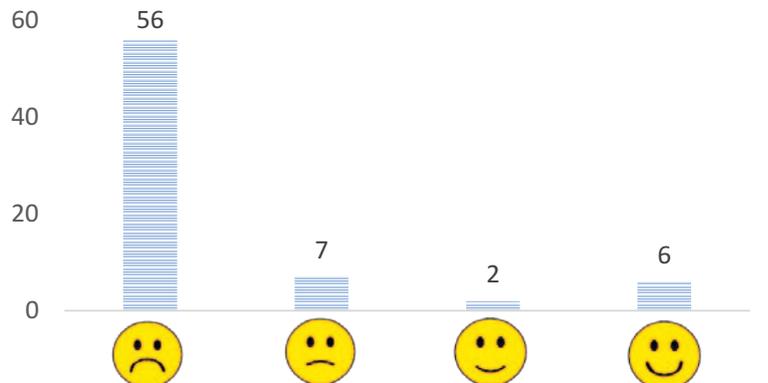


Abb. 6: Tablet-Voting, Fehlen der Tablets (N=71 Kinder)

Impuls 1:

Der Tableteinsatz mit Kindern sollte dem Prinzip der Ko-Konstruktion folgen

Unter der Annahme, dass Kinder Expertise für sich selbst und eigene Handlungs- und Gestaltungskompetenz besitzen, sollten Fachkräfte die Kinder in einem gemeinsamen Lernprozess darin unterstützen, Aktivitäten mit dem Tablet eigenaktiv und explorativ zu verfolgen.

Impuls 2:

Beim Tableteinsatz sollten Kindern Selbstwirksamkeit erleben

Kinder sollten die Möglichkeit erhalten, sich bei der Beschäftigung mit dem Tablet in einer aktiven und bedeutsamen Rolle zu erleben. Fachkräfte können hier durch individuelle Begleitung und Ermutigung der Kinder dazu beitragen, dass diese sich im Umgang mit dem Tablet als kompetent erleben und lernen, es im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbstbestimmt einzusetzen.

Impuls 3:

Der Fokus von Tablet-Aktivitäten sollte auf dem Prozess liegen

Der Weg zum „Ziel“ (eines Projekts, eines Produktes) sollte eine größere Bedeutung haben als dieses selbst. Kinder sind die Taktgeber; durch Ausprobieren, Erforschen und auch mal in die Irre gehen sowie durch eine pädagogisch fundierte

Begleitung können Kinder Prozesse besser nachvollziehen, verstehen und auch nachhaltig wieder abrufen.

Impuls 4:

Reflexives Lernen sollte (auch) für digitale Bildung wichtig sein

Vor allem im Hinblick auf Zukunftskompetenzen ist es wichtig, Gelerntes nachhaltig zu verankern, damit nicht nur Anwendungswissen „gelernt“ wird.

Dabei sind Reflexionen nicht nur zwischen Fachkräften und Kindern, sondern auch im Austausch zwischen den Kindern wichtig. Dadurch werden Kompetenzen und Inhalte gebündelt und Weiterentwicklung ermöglicht.

Impuls 5:

Der Tableteinsatz sollte alltagsintegriert erfolgen

Damit eine Sonderstellung digitaler Aktivitäten vermieden wird, sollten diese an Alltagssituationen der Kita bzw. an Fragen der Kinder ansetzen und Tablets als selbstverständliche Instrumente beispielsweise zur Dokumentation oder zur Recherche beim Forschen und Entdecken der Kinder genutzt werden. Voraussetzung ist, dass Kinder freien Zugang zu Tablets haben.

Impuls 6:

Der Tableteinsatz sollte an emotional bedeutsame Themen der Kinder anknüpfen

Aktivitäten, die mit positiven Emotionen verknüpft sind, werden besonders gut verarbeitet, gespeichert und in der Folge auch besser mit vorhandenem Wissen vernetzt. Daher sollten bei Tablet-Aktivitäten vor allem auch solche Themen, die für Kinder interessant sind und die sie zum Staunen bringen, berücksichtigt werden.

Die Literaturliste ist auf Nachfrage bei den Autorinnen erhältlich.

Corona-Befragung im Rahmen des Projekts „Landesweite Befragung von Leitungen in Kindertageseinrichtungen: Leitungsprofile und Bedarfe“

Laura Harbecke (geb. Oeltjendiers), Dr. Beatrix Broda-Kaschube & Verena Dederer

Die Corona-Pandemie hat die Gesellschaft vor große Herausforderungen gestellt. Die Kindertageseinrichtungen traf die Krise unvorbereitet. Insbesondere die Kita-Leitungen standen vor der Herausforderung, auf die neuen Anforderungen und Vorgaben schnell zu reagieren.

Die ursprünglich geplante quantitative Online-Erhebung zur Erfassung der Leitungsprofile und Bedarfe musste aufgrund der Pandemie verschoben werden, da diese Ausnahmesituation die Antworten der Teilnehmenden stark beeinflusst hätte und keine Rückschlüsse auf den Regel-Kita-Alltag hätten gezogen werden können. Das ursprünglich geplante Studiendesign wurde deshalb um zwei weitere Teilstudien ergänzt: Erstens eine qualitative Studie, deren Interviewleitfaden sowohl allgemeine Fragen zu Leitungsprofilen und -handeln als auch Fragen zu den Auswirkungen der Corona-Situation auf die Leitungskräfte beinhaltete (Oeltjendiers, Dobliger & Broda-Kaschube, 2020). Und zweitens eine u.a. auf diesen Ergebnissen aufbauende quantitative, landesweite Online-Befragung zur Leitungssituation in Zeiten der Pandemie („Corona-Befragung“), die 2021 durchgeführt wurde.

Leitungen von Kindertageseinrichtungen

Die Frage nach dem Stellenwert einer guten Kita-Leitung für die Qualität von Kindertageseinrichtungen ist zunehmend in den Fokus der fachlichen Diskussion gerückt und wurde durch das Handlungsfeld „Starke Kita-Leitung“ im Rahmen des Gute-Kita-Gesetzes nochmals bundesweit untermauert. Leitungskräfte haben in Kitas eine Schlüsselfunktion inne, die die Koordination und Steuerung der Einrichtung sowie eine Vielzahl an weiteren Verantwortungsfeldern umfasst. Sie steuern nicht nur die Erfüllung der pädagogischen und organisationsbezogenen Anforderungen innerhalb der Einrichtung, sondern verantworten auch die Vertretung der Kitas nach außen sowie

eine zukunftsorientierte Qualitätsentwicklung (Strehmel & Ulber, 2014; Nentwig-Gesemann, 2016).

Kindertageseinrichtungen in Zeiten der Pandemie

Derzeit besuchen rund 600 000 Kinder in Bayern eine Kindertageseinrichtung (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020). Sie und ihre Familien waren von den bundesweiten Schließungen der Einrichtungen im Rahmen der Einschränkungen zur Eindämmung des Corona-Virus seit Mitte März 2020 betroffen. Um den Bedarfen von Eltern und Kindern in dieser spezifischen Situation gerecht zu werden und auch in dieser Zeit die Betreuung der Kinder zu gewährleisten, wurde in den Kitas eine Notbetreuung sichergestellt. Diese stellte die Einrichtungen vor große Herausforderungen. Innerhalb kürzester Zeit mussten neue Strategien für die Betreuung der Kinder entwickelt und fortlaufend an die aktuellen Vorgaben des Infektionsschutzgesetzes angepasst werden.

Die vorliegende Studie geht davon aus, dass je nach individueller Einschätzung der Situation und des eigenen Leitungshandelns, der Unterstützung von Team, Träger und Gesellschaft und den vorliegenden Rahmenbedingungen unterschiedliche Erfahrungen als Leitung in Zeiten der Corona-Pandemie gemacht worden sind. Es ist davon auszugehen, dass Kita-Leitungen auf der Suche nach Lösungen sind, wie sie mit den permanenten Veränderungen umgehen sollen. Der Alltag, die tradierten pädagogischen Strukturen, Personaleinsatz und Gruppenstrukturen müssen den

sich wandelnden Anforderungen flexibel und agil anpassen werden. Die Studie geht daher unter anderem den Fragen nach, wie Leitungskräfte diese Herausforderungen erlebt haben, welche Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung standen und welche Veränderungsprozesse sich aus der Krise ergeben.

Stichprobe

Im Rahmen dieser Studie wurden im Frühjahr 2021 mittels einer breitangelegten Online-Befragung Leitungskräfte in Bayern über ihre Rahmen- und Arbeitsbedingungen und ihr Leitungshandeln in Zeiten von Corona befragt. Insgesamt nahmen 3 996 Leitungskräfte aus den 9 645 bayerischen Kindertageseinrichtungen (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020) an der Befragung teil. Erwartungsgemäß waren 95 % der teilnehmenden Leitungen weiblich. Die meisten (61 %) waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 40 und 59 Jahre alt, 30 % unter 40 Jahre und 9 % 60 Jahre und älter. Die meisten Befragten leiteten altersgemischte Kitas, in denen 0- bis 6-jährige Kinder (34 %), oder Kindergärten, in denen 3- bis 6-jährige Kinder betreut werden (33 %). 12 % der teilnehmenden Kitas betreuten Kinder von 0 bis 10 Jahren, 10 % Kinder von 0 bis 3 Jahren, 7 % Kinder von 6 bis 10 Jahren und 4 % Kinder von 3 bis 10 Jahren. Durchschnittlich betreuten die teilnehmenden Einrichtungen 75 Kinder. Der Großteil der Einrichtungen befand sich in kirchlicher (41 %) und kommunaler Trägerschaft (29 %). Kitas freigemeinnütziger Träger und andere Trägerarten (Elterninitiativen etc.) waren mit je 15 % vertreten. Die befragten Leitungskräfte verfügten im Durchschnitt über 11 Jahre Berufserfahrung als Leitungskraft. Die Merkmale der Einrichtungen und Leitungen dieser Stichprobe entsprechen hinsichtlich der Trägerzugehörigkeit, des Geschlechts und Alters der Leitungen sowie der Regierungsbezirke grob der Verteilung in Bayern (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020; Bock-Famulla et al., 2021). Die Stichprobe kann deshalb als weitgehend repräsentativ für Bayern betrachtet werden.

Ergebnisse

Rahmenbedingungen während der Pandemie

Bei der Frage, wie viele Kinder im Lockdown im Januar 2021 im Durchschnitt anwesend waren, zeigte sich folgendes Bild:

- bei 10 % der Einrichtungen bis zu 10 % der Kinder,
- bei 40 % der Einrichtungen 10-25 % der Kinder
- bei 36 % der Einrichtungen 25-50 % der Kinder
- bei 11 % der Einrichtungen 50- 75 % der Kinder
- bei 4 % der Einrichtungen über 75 % der Kinder.

Von den befragten Leitungen gaben 64 % an, die Corona-Sonderzahlung erhalten zu haben. Weiteren 8 % wurde sie bereits zugesichert. 28 % der Leitungen gaben an, keine Corona-Sonderzahlung zu erhalten.

Einstellung zur Pandemie

Auf die Frage, wie Fachkräfte während der Pandemie bestmöglich geschützt werden sollten, gaben 16 % der Leitungen an, dass hierzu eine komplette Schließung der Einrichtung nötig wäre. Von den restlichen Befragten würden 61 % die Kita nur für bestimmte Familien öffnen, 49 % die Öffnungszeiten verkürzen und 37 % im Wechselbetrieb öffnen. 19 % der Befragten machten keinen Unterschied und sagten, dass alle Kinder die Kita besuchen können sollten. Die restlichen 81 % machten folgende Angaben bei der Frage, welche Kinder die Kita in Zeiten des Lockdowns besuchen sollten (Mehrfachnennungen waren möglich):

- Kinder, deren Betreuung zur Sicherstellung des Kindeswohls von den zuständigen Jugendämtern angeordnet worden ist – 89 %
- Kinder, deren Eltern Anspruch auf Hilfen zur Erziehung nach den §§ 27 ff. SGB VIII haben – 72 %
- Kinder, bei denen beide Elternteile in systemrelevanten Berufen tätig sind – 71 %
- Kinder mit Behinderung und Kinder, die von wesentlicher Behinderung bedroht sind – 65 %
- Kinder von alleinerziehenden Elternteilen – 58 %
- Kinder, deren Eltern die Betreuung nicht auf andere Weise sicherstellen können, wenn sie ihrer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen – 52 %

Fachbeitrag

- Kinder im letzten Kindergartenjahr – 40 %
- Kinder mit nicht deutscher Herkunfts- und/oder Familiensprache – 28 %
- Kinder mit Fluchthintergrund – 28 %
- Kinder, bei denen ein Elternteil in einem systemrelevanten Beruf tätig ist – 22 %
- Keine Kinder – 3 %

Aufgabenvielfalt in der Pandemie

Die Mehrheit der Befragten berichtete von einer deutlichen Veränderung ihrer Aufgaben als Leitung (81 %) sowie von einer größeren Aufgabenvielfalt (97 %) durch die Pandemie. Insbesondere die Themen Digitalisierung, Organisations- und Betriebsführung sowie Mitarbeiterführung und -management erforderten laut den befragten Leitungskräften einen erhöhten Zeitaufwand.

Ein Großteil der Leitungskräfte schätzte zudem den Zeitaufwand für die meisten Leitungstätigkeiten als gestiegen ein (s. Abb. 1). Diese veränderten Aufgabenschwerpunkte und der gestiegene Zeitaufwand stellten hohe Anforderungen an die Leitungskräfte. Den Leitungen nach erforderte die

Pandemie mehr Flexibilität, Kreativität und Ideenreichtum (98 %), mehr Führungsqualitäten (98 %), mehr Verantwortung (97 %) sowie umfangreiche Kenntnisse und eine hohe Qualifikation (92 %).

Arbeitsbelastung in Zeiten der Pandemie

Die meisten befragten Leitungskräfte (85 %) gaben an, dass ihre Arbeitsbelastung im Zuge der Pandemie deutlich gestiegen ist. Gut dreiviertel der Leitungen (77 %) fühlten sich von den ständigen Änderungen der Vorgaben und Maßnahmen unter Druck gesetzt.

Die gestiegene Arbeitsbelastung äußerte sich für 74 % der Leitungen darin, dass sie abends nach der Arbeit stärker erschöpft waren. 52 % der Leitungen gaben an, dass sie einen starken Zeitdruck empfinden und 44 % berichteten, dass sie bei der Arbeit meist angespannt sind. Gut die Hälfte der Fachkräfte gaben an, dass sie das Gefühl haben, mit ihrer Arbeit nicht mehr fertig zu werden (52 %), dass sie sich zu viel zumuten (50 %) und dass sie häufig mit schwer überwindbaren Problemen konfrontiert sind (52 %).

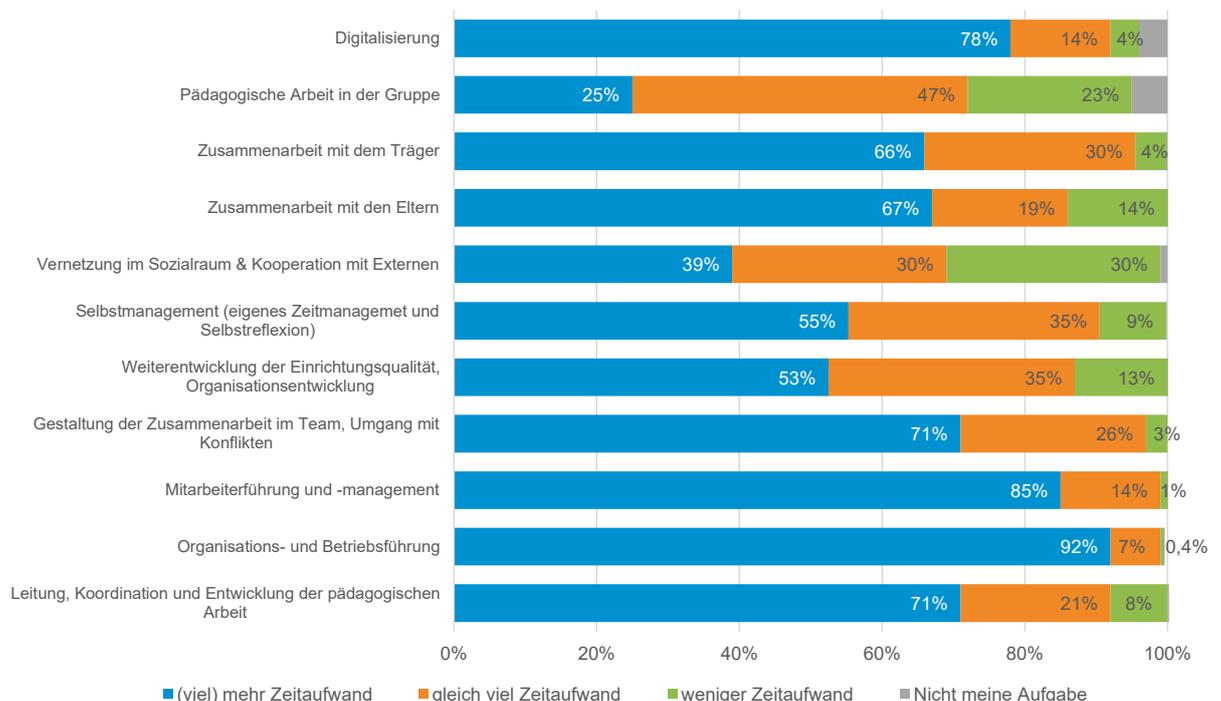


Abb. 1: Veränderter Zeitaufwand durch die Pandemie in verschiedenen Tätigkeitsbereichen

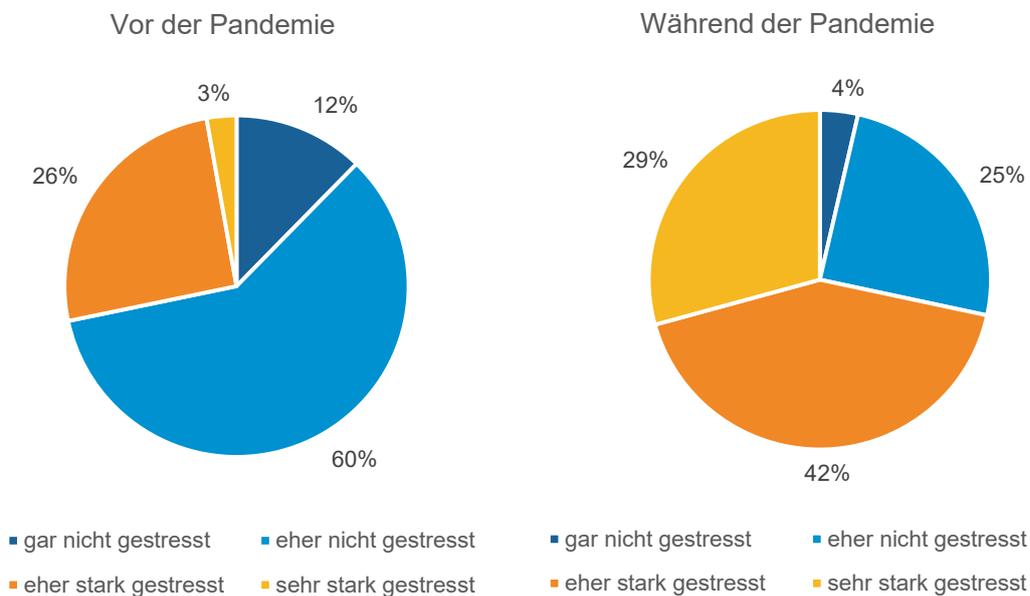


Abb. 2: Subjektives Stressempfinden der Leitungen vor und während der Pandemie

Dass sie sich den Anforderungen, die die Arbeit an sie stellt, nicht gewachsen fühlten, gaben 29 % der Befragten an. Hinzu kamen für 62 % der Leitungen Sorgen über die Gesundheit des Teams, für 47 % über die eigene Gesundheit und für 42 % über die Folgen der Pandemie für die Einrichtung.

Das berichtete Stressempfinden in Zeiten der Pandemie war signifikant höher als das Stressempfinden im regulären Kita-Alltag (s. Abb. 2). Hinsichtlich des regulären Kita-Alltags schätzten 28 % der Leitungen ein, dass sie eher bzw. sehr stark gestresst waren, wohingegen 72 % der Leitungen dies für die Pandemiezeiten angaben. Je schlechter die Teamqualität während der Pandemie von den Leitungen bewertet wurde, desto höher wurde die Arbeitsbelastung eingeschätzt.

Insgesamt zeigte sich bei den Fragen zur Zusammenarbeit im Team während der Pandemie aber ein positives Bild (s. Abb. 3). Fast alle Befragten (95 %) berichteten von gegenseitiger Unterstützung im Team und 89 % von einer effektiven Zusammenarbeit. 81 % der Leitungen arbeiteten in Teams, die aufgeschlossen gegenüber neuen Anforderungen waren und 84 % spürten im Team Zuversicht, dass die Situation gemeistert wird.

Dass sich der Zusammenhalt im Team seit der Pandemie sogar verbessert hatte, gaben 69 % der Leitungen an. Lediglich 32 % verzeichneten mehr Spannungen und Konflikte und 14 % hatten Sorgen, dass das Team der Krise nicht standhielt. Nichtsdestotrotz schätzten sie das Teamklima während der Pandemie signifikant schlechter ein als vor der Pandemie.

Ein weiterer Bedingungsfaktor für die Arbeitsbelastung war die gestiegene Verantwortungsübernahme während der Pandemie. 97 % der Leitungen gaben an, dass es (eher) zutreffend sei, dass sie in Zeiten der Pandemie mehr Verantwortung übernehmen müssen. Die Zustimmung zu dieser Aussage sagte die Arbeitsbelastung signifikant voraus. Je mehr Verantwortung die Leitungen übernehmen mussten, desto höher war ihre subjektive Arbeitsbelastung.

Überdies zeigte die Qualität der Zusammenarbeit mit dem Träger vor der Pandemie einen signifikanten Effekt auf die Arbeitsbelastung während der Pandemie. Je schlechter die Zusammenarbeit vor der Pandemie eingeschätzt wurde, desto höher prägte sich die Arbeitsbelastung während der Pandemie aus. Die Befragten berichteten ins-

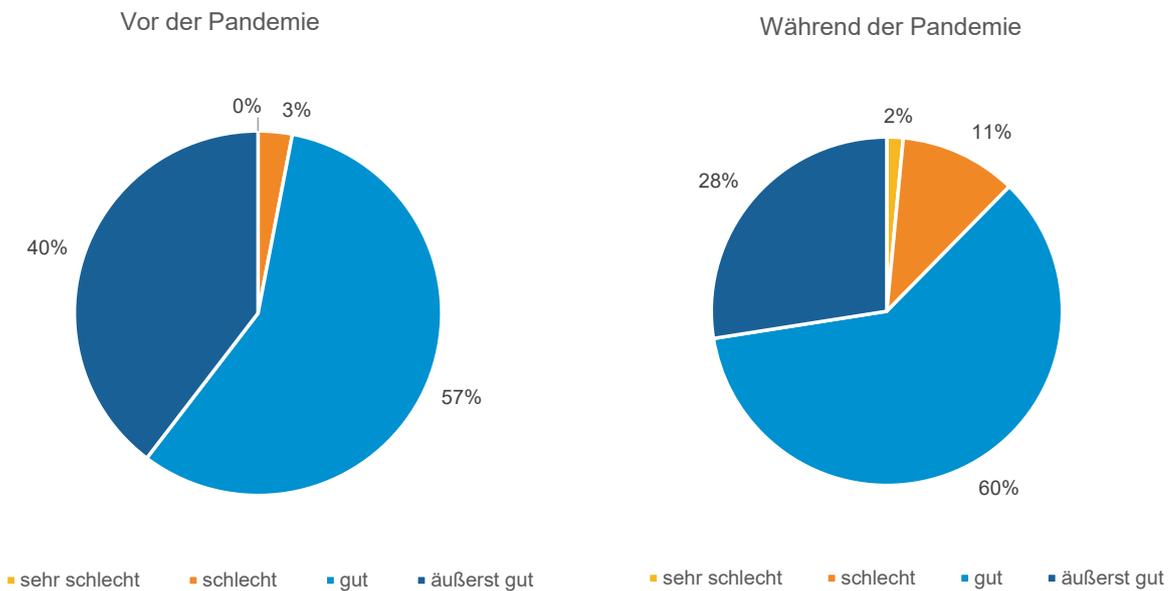


Abb. 3: Leitungseinschätzung des Teamklimas vor und während der Pandemie

gesamt von einer guten Zusammenarbeit im regulären Kita-Alltag: Die meisten Leitungen erhielten ausreichend Unterstützung (80 %), konnten den Träger leicht erreichen (83 %) und erhielten Anerkennung für ihre Arbeit (68 %). Auch während der Pandemie schätzten sie die Zusammenarbeit positiv ein. So waren 89 % der Meinung, dass der Träger verantwortungsvoll mit der Pandemie-Situation umgeht, 75 % fühlten sich vom Träger gut über Maßnahmen und Vorgaben informiert und 77 % ausreichend unterstützt durch den Träger.

Positiver Umgang mit der Pandemie

Im Fragebogen wurde auch nach positiven Aspekten der Pandemie gefragt. Dass die Pandemie eine Chance ist, dauerhaft Veränderungsmaßnahmen im Kita-Alltag zu initiieren, betrachteten 60 % der Leitungen als (sehr) wahrscheinlich, v. a. in den Bereichen der Digitalisierung (84 %), Zusammenarbeit mit Eltern (64 %) sowie im Tagesablauf und den pädagogischen Strukturen (59 %). Auf die Frage, in welchen Bereichen die Leitungen gestärkt aus der Pandemie hervorgehen, gaben 64 % die Anwendung digitaler Tools, 52 % die Zusammenarbeit im Team und

42 % die Aufgabenverteilung im Team an. Lediglich 7 % gingen in keinem Bereich gestärkt aus der Pandemie hervor.

Des Weiteren wurden eine weitgehend positive und optimistische Herangehensweise und Einstellung der befragten Leitungen sichtbar. So gaben die Leitungskräfte an, dass sie sich meist auf die positiven Dinge konzentrierten und sich nicht von der Pandemie und den Herausforderungen unterkriegen lassen (91 %), dass sie auch in den herausfordernden Zeiten optimistisch bleiben (92 %) sowie, dass sie sich schnell auf die aktuellen Veränderungen, die ihr Leben betreffen, einstellen können (93 %). Die meisten Leitungen (81 %) stellten sich gerne der Verantwortung in Zeiten der Pandemie und 92 % war es wichtig, Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten. Zudem berichteten 93 % der Befragten, dass sie auch in Zeiten der Pandemie Mut haben, Abläufe zu hinterfragen und gegebenenfalls loszulassen.

Ausblick

Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass es auch in Zeiten der Corona-Pandemie individu-

Ergebnisse auf einen Blick

- ⇒ Leitungskräfte verzeichneten einen veränderten Arbeitsalltag mit vielfältigeren und neuen Aufgaben und Anforderungen
- ⇒ Leitungskräfte in Bayern waren mit ganz unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Zeiten der Pandemie konfrontiert
- ⇒ Das Stresslevel der Leitungskräfte ist signifikant gestiegen
- ⇒ Leitungen, die das Teamklima in Zeiten der Pandemie schlechter einschätzten, nahmen die subjektive Arbeitsbelastung höher wahr
- ⇒ Die subjektive Arbeitsbelastung war signifikant höher, je mehr Verantwortung von den Leitungskräften übernommen werden musste
- ⇒ Je schlechter die Zusammenarbeit mit dem Träger vor der Pandemie eingeschätzt wurde, desto höher prägte sich die Arbeitsbelastung während der Pandemie aus
- ⇒ Leitungskräfte sahen die Pandemie aber auch als Chance, um Veränderungsprozesse zu initiieren und zeigten insgesamt eine positive und optimistische Herangehensweise an die Herausforderungen der Pandemie

elle Einschätzungen der Corona-Situation und des eigenen Leitungshandelns gab. In Abhängigkeit von den Unterstützungserfahrungen durch Team, Träger und Gesellschaft und den vorliegenden Rahmenbedingungen zeigen sich unterschiedliche Erfahrungen von Leitungskräften.

Durch die Corona-Pandemie kamen neue Aufgaben und Anforderungen hinzu, während die bestehenden Aufgaben weitergeführt werden mussten. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass das Stresslevel der Befragten signifikant gestiegen ist. Mehrheitlich gaben die Befragten an, dass die Arbeitsbelastung seit Ausbruch der Pandemie deutlich angestiegen ist. Angesichts der vielfältigen Funktionen und Verantwortungsbereiche der Leitung sowie der Schlüsselrolle, die diese innehat, ist es wichtig, hierauf ein besonderes Augenmerk zu haben.

Leitungskräfte müssen Unterstützungsstrukturen vorfinden, um ihre Arbeit verantwortungsbewusst ausführen zu können. Es konnten Bedingungsfaktoren ermittelt werden, die mit der Arbeitsbelastung der Leitungen in Zusammenhang stehen. Hierzu zählen das Teamklima, eine erhöhte Ver-

antwortungsübernahme und die Zusammenarbeit mit dem Träger.

Um die Teamqualität, die einen wesentlichen Einfluss auf die Arbeitsbelastung der Leitungskräfte zu haben scheint, zu stärken, sollte der Träger dem Team Zeit und Maßnahmen zur Aufarbeitung der Auswirkungen der Pandemie auf den beruflichen Alltag zur Verfügung zu stellen. Da in der Pandemie durch die Maßnahmen der Kontaktreduzierung keine gruppenübergreifenden Teamsitzungen erlaubt waren, ist es notwendig, digitale Alternativen zu persönlichen Sitzungen und generell alternative Kommunikationswege für die Zukunft zu etablieren. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem im Bereich der Digitalisierung die Pandemie als Chance gesehen wird, dauerhaft Veränderungsprozesse umzusetzen. Zur Entlastung und auch im Hinblick auf zukünftige herausfordernde Situationen sollte der Träger die Einrichtungen im Digitalisierungsprozess begleiten und notwendige Ressourcen zur Verfügung stellen. Hinsichtlich der Bereitstellung von zuverlässigen Internetverbindungen, sowie in der digitalen Ausstattung der Einrichtung sind noch erhebliche Missstände zu verzeichnen.

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen ebenfalls die Schlüsselfunktion des Trägers. Mit einem klar definierten Aufgabenprofil, über welches bereits viele Leitungskräfte verfügen, könnte in belastenden Zeiten mit dem Träger das Profil transparent reflektiert und durch neue Aufgabenbereiche ergänzt sowie die Leitung von anderen Tätigkeitsfeldern entlastet werden. Hier steht der Träger in besonderer Verantwortung auch in kritischen Zeiten als Ansprechpartner und Verantwortlicher den Einrichtungen und insbesondere den Leitungskräften zur Verfügung zu stehen. Denn die Studienergebnisse zeigen, dass die Arbeitsbelastung signifikant höher ist, je mehr Verantwortung die Leitungskräfte übernehmen müssen. Auch hier sind die Träger in der Pflicht, potenziellen Belastungen durch die Verantwortungszunahme durch verschiedene Entlastungsmaßnahmen entgegenzuwirken.

Die Studienergebnisse zeigen aber auch, dass die Leitungskräfte die Pandemie als Chance wahrnehmen, um Veränderungsprozesse der letzten Zeit dauerhaft zu integrieren. Alte Strukturen werden hinterfragt und tradierte Prozesse angepasst. Insbesondere hinsichtlich der Digitalisierungsprozesse gehen die Leitungen nach eigenen Angaben gestärkt aus der Pandemie hervor. Der positive und offene Umgang mit Veränderungsprozessen ist eine wichtige Voraussetzung, um auch in bewegten Zeiten die Einrichtung qualitativ weiterzuentwickeln und als Leitung der Einrichtung dem Team Sicherheit und Orientierung zu geben. Es scheint, als sei den Einrichtungsleitungen die Sicherheit ihres Teams besonders wichtig und dass sie die hierfür benötigten Maßnahmen als sinnvoll einschätzen. Dieses besondere Augenmerk auf das Team verdeutlicht nochmals die Schlüsselrolle der Leitung, die das gesamte Team und ihre Bedürfnisse im Blick behält und entsprechende Schutzmaßnahmen bereitstellt.

Die Ergebnisse machen insgesamt deutlich, dass Leitungskräfte und ihre Teams Ressourcen benötigen, um sich nach der Pandemie neu aufzustellen, den Regelbetrieb wieder aufzunehmen und veränderte Strukturen, neue Ideen und Strategien in den Einrichtungen zu verankern. Die erhöhte Verantwortungs- und Leistungsbereitschaft sowie der große Gestaltungswille der Leitungen sollten von Trägern und Politik Anerkennung finden. Neben dem Schaffen der dafür nötigen Rahmenbedingungen ist in Zukunft noch zu klären, welche Unterstützungsmaßnahmen wie Fort-, Weiterbildungs- und Beratungsangebote Leitungskräfte brauchen, um ihre Aufgabe als Einrichtungsleitung verantwortungsvoll und kompetent ausführen zu können.

Literatur

- Bayerisches Landesamt für Statistik (2020). *Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Bayern 2020. Ergebnisse nach kreisfreien Städten und Landkreisen*. Fürth. Verfügbar unter https://www.statistik.bayern.de/statistik/bildung_soziales/kinder_jugend_hilfe/index.html#link_7
- Bock-Famulla, K., Münchow, A., Sander, F., Akko, D. P. & Schütz, J. (2021). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2021. Transparenz schaffen – Governance stärken. Bayern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Geseman, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Oeltjendiers, L., Doblinger, S. & Broda-Kaschube, B. (2020). Stimmen aus der Praxis: Kita-Leitungen in Zeiten von Corona. Erste Einblicke in die Studie „Landesweite Befragung von Leitungen in Kindertageseinrichtungen: Leitungsprofile und Bedarfe“. *IFP-Infodienst*, 25, 34-40.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). WiFF Expertisen, Band 39. München: DJI.

Nachlese zum Bayerischen Hortkongress 2021: „Bayerische Horte. Bildungsorte mit Zukunft“

Andreas Wildgruber

Der Fachkongress „Bayerische Horte. Bildungsorte mit Zukunft“ fand im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS) am 10.06.2021 als „hybride“ Veranstaltung statt. Ein Teil der Kongressangebote wurde in Räumen des StMAS in München durchgeführt und live an das Publikum übertragen, der andere Teil online dazu geschaltet. Das lief sehr gut, wie auch die positive Resonanz von Teilnehmern im Anschluss zeigte: „Die Online-Veranstaltung war super organisiert und abwechslungsreich gestaltet“, so eine Teilnehmerin des Kongresses.

Der Kongress stieß auf sehr große Nachfrage: Die regulären 350 Kongressplätze waren bereits am zweiten Anmeldetag ausgebucht. Deshalb erhielten die auf der Warteliste Angemeldeten die Möglichkeit zur Teilnahme an den Plenums-Angeboten. Das führte dazu, dass am Kongress bis zu 670 Personen im Plenum teilnahmen, gut 350 Personen waren in den Fachforen vertreten. 71 % der Teilnehmenden waren Leitungen oder Fachkräfte aus Horten und Häusern für Kinder, 11 % aus Fachberatung oder Qualitätsentwicklung, ebenso viele aus dem Bereich Träger, Fachaufsicht oder Kita-Verwaltung und ca. 7 % aus Aus-, Fort- oder Weiterbildung. Mit dem Online-Format gelang es, dass Personen aus allen Regierungsbezirken sowie aus Stadt und Land sehr gut vertreten waren – weite Anfahrtswege waren „kein Thema“. Nichtsdestotrotz war auch der Wunsch nach einer Präsenzveranstaltung laut. Diese war im Vorfeld zuerst 2020 für Nürnberg, dann für Fürth geplant gewesen, musste dann aber aufgrund der Corona-Pandemie in ein Online-Format umorganisiert werden.

Der Kongress hatte das Ziel zu orientieren, zu motivieren und zu qualifizieren. Die Entwicklung in den letzten 15 Jahren mit dem Ausbau der Ganztagschule sowie der zum Zeitpunkt des Kongresses noch verhandelte, dann Anfang September 2021 beschlossene Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter, brachten Verunsicherung und das Bedürfnis nach Orientie-

rung mit sich. Bereits der Titel des Hortkongresses „Bayerische Horte. Bildungsorte mit Zukunft“ macht deutlich, dass das Land Bayern die Horte als unverzichtbaren Bestandteil der zukünftigen Betreuungslandschaft ansieht.

Das Programm des Kongresses wurde aus drei Strängen entwickelt:

- den thematischen Bedürfnissen, die in der Befragung „Qualität im Hort. Leitungsbefragung in bayerischen Tageseinrichtungen für Schulkinder“ (Wildgruber & Kottmair, 2021) geäußert wurden,
- den Schwerpunkten der Aktivitäten für Horte am IFP sowie
- den aus Sicht des IFP wichtigen Themen der Zukunft.

Die Horte und der Rechtsanspruch aus Sicht der politischen Verwaltung

Staatsministerin Carolina Trautner begrüßte mit ihrer wichtigsten Botschaft an die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen: „Ein herzliches Vergelts Gott für das, was Sie täglich leisten, Tag für Tag und über diese schwierige Zeit hinweg!“ Während der Corona-Pandemie wurde besonders deutlich, wie wertvoll diese Arbeit für die Kinder, die Eltern und die ganze Gesellschaft ist. Sie hob hervor, dass das klare politische Ziel des Landes Bayern ist, für alle Kinder im Grundschulalter ein bedarfsgerechtes Ganztagsangebot bereitzustellen und damit den Rechtsanspruch

umzusetzen. Die Horte für Kinder seien dafür „best practice“ und würden sehr gute Beispiele bereithalten, wie die Umsetzung des Rechtsanspruches aussehen sollte. Horte seien Bildungseinrichtungen mit einem eigenständigen Bildungsauftrag, die auch die Arbeit der Schulen unterstützen und ergänzen würden. Sie wies darauf hin, dass die Nachfrage nach Hortplätzen weiter ansteigen werde: Das StMAS erwartet, dass für rund 80 % der Grundschulkinder in Bayern Betreuungsplätze benötigt werden. Beim Ausbau stehe das Land „an der Seite der Kommunen“.

„Ich wünsche mir, dass wir uns qualitativ am Hort orientieren“

Im Rahmen der Betreuungslandschaft seien die Horte fest etabliert, weil ihr Betreuungsangebot ganzjährig ist und sie eine sehr hohe pädagogische Qualität bieten. „Ich wünsche mir, dass wir uns qualitativ am Hort orientieren“, so die Staatsministerin mit Blick auf den Rechtsanspruch. Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen würde ihr besonders am Herzen liegen. Qualitativ-hochwertige Horte würden Partizipation leben und wären damit Vorbilder für den Ausbau von Partizipation in allen Ganztagsangeboten. Das Sozialministerium hätte gemeinsam mit dem Kultusministerium (StMUK) im Modell der Kombiein-

richtungen, auch Kooperative Ganztagsbildung genannt, einen zukunftsweisenden Weg eingeschlagen. In diesem Modell würden die Stärken von Schule und Jugendhilfe vereint und das Angebot für Kinder und Eltern innovativ weiterentwickelt.

Auswirkungen des Rechtsanspruches

Hans-Jürgen Dunkl und Michael Reißmann, die beiden zum Zeitpunkt des Kongresses fachlich verantwortlichen Referatsleiter für die Ganztagsangebote im Familien- und im Kultusministerium, vertieften gemeinsam die potentiellen Auswirkungen des Rechtsanspruches auf Bayern. Dieser werde einen Ausbau des bereits bestehenden Betreuungsangebotes notwendig machen, womit grundsätzlich die Kommunen gefordert sind, neue Plätze zu schaffen.

Vorgestellt wurde die Finanzierungsbeteiligung des Bundes und die ersten Schritte zur Umsetzung auf Landesebene. Das Land Bayern sieht einen Ausbaubedarf von rund 160.000 Plätze, wobei noch unklar ist, ob die Mittagsbetreuungen mit aktuell 82.000 Plätzen den Rechtsanspruch erfüllen werden. Für die Kommunen hob Hans-Jürgen Dunkl hervor, eine fundierte Bedarfsplanung für den zukünftigen Ausbau durchzuführen.



Berücksichtigt werden müsste, inwieweit die bereits bestehenden wie auch die neu zu schaffenden Plätze die Kriterien des Rechtsanspruchs auch erfüllen würden. Auf Horte und Häuser für Kinder würde dies klar zutreffen. Zunehmende Bedeutung sah er auch darin, dass Schulen und Ganztagsangebote in enger räumlicher Nähe gebaut würden. Das Modell der Kombieinrichtungen geht hier am weitesten. Ein partnerschaftliches Zusammenwirken auf der Basis eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrages sei Kern des Modells. In dieser Kombination wäre auch das schulische Ganztagsangebot anspruchserfüllend, da Tagesrand- und Ferienzeiten abgedeckt seien. Für die Kommunen hätte dieses Modell auch den Vorteil, dass Schulgebäude in größerem Umfang doppelgenutzt werden könnten.

In einem Fachforum wurde dieses Modell am Beispiel der Kooperativen Ganztagsbildung an der Grundschule Gustl-Bayrhammer-Straße München näher von der Leitung Claudia Mayer vorgestellt.

Die Ausführungen zu zukunftsfähige Planungsmethoden und Finanzierungsmodelle wurden von den beiden Referenten aus dem Familien- und Kultusministerium noch im kleinen Rahmen in zwei Fachforen vertieft.

Die Horte und der Rechtsanspruch aus Sicht der Pädagogik und der Kinder

Mit Thomas Rauschenbach, Direktor und Vorstandsvorsitzender des Deutschen Jugendinstitutes, konnte einer der zentralen Akteure in der wissenschaftlichen Beratung des Rechtsanspruches für einen der Hauptvorträge gewonnen werden. Sein Vortrag „Der Hort im System der Ganztagsangebote – jüngere Entwicklungen, aktuelle Perspektiven“ legte Schwerpunkte auf a) Daten zum Ausbau der Ganztagsangebote, b) den Elternbedarf, c) Fragen zur Qualität und zu Zielen institutioneller Ganztagsangebote im Grundschulalter.

„In Bayern spielen die Horte eine auffällige Rolle im Rahmen der Ganztagsangebote“

Er startete mit der geschichtlichen Einordnung, dass mit dem Ausbau der Ganztagschule davon ausgegangen wurde, „dass sich das Thema ‚Hort‘ im Laufe der Zeit von alleine erledigen würde, da dieser innerhalb weniger Jahre ohnehin in der Ganztagschullandschaft aufgeht“. In den letzten 10 Jahren wurde aber klar, dass dies nicht der Fall war, dass die Zahl der Hortplätze in der Zeit zwischen 2006 und 2020 sogar von 340.000 auf 495.000 Plätze gestiegen ist. Dies gilt jedoch nicht für ganz Deutschland: In manchen Bundesländern wurde aufgrund politischer Entscheidungen der Hort deutlich abgebaut, während in anderen ein Zuwachs an Hort-Plätzen stattgefunden hat, u.a. in Bayern, wo der Hort eine auffällig starke Rolle spielen würde. Betrachtet man die Gesamtzahl der Grundschul Kinder in deutschen Ganztagsangeboten, so hat sich die im genannten Zeitraum verdreifacht, „ein gewaltiger Anstieg in nur 15 Jahren“.

Horte bestehen in Deutschland in unterschiedlichen Varianten, zum einen, insbesondere in Ostdeutschland, als ganztagsschulintegrierte Form, zum anderen als eigenständiges Angebot der Kinder- und Jugendhilfe, wie z.B. in Bayern. Diese föderale Unterschiedlichkeit zieht sich durch das gesamte Angebot für Grundschul Kinder. Es sei klar sichtbar, „dass eine intransparente Vielfalt an Angebotsformaten bis zur Unkenntlichkeit besteht, die nicht unbedingt für eine klare und geklärte fachliche Linie spricht. Vielmehr suchen viele Länder nach allen möglichen und unmöglichen Wegen, um irgendwie noch weitere Plätze anbieten zu können und so zugleich den Eindruck zu erwecken, als sei in Sachen Ganztags alles in Ordnung.“

Im zweiten Teil zeichnete Prof. Rauschenbach die bundesweiten Elternbedarfe nach. 2019 wünschten sich deutschlandweit 26 % der Familien ein Hortangebot, weitere 31 % ein Ganztagschulan-

gebot und 19 % sprechen ihre Vorliebe für die Mittagsbetreuung aus. In Bayern sind dies sogar 30 %, die sich einen Platz im Hort wünschen würden, 17 % in der Ganztagschule, 28 % in der Mittagsbetreuung. In Bayern sei offensichtlich ein hoher Anteil der Eltern mit der oft nur kurzen Mittagsbetreuung bis 14 Uhr zufrieden. Es wäre zu diskutieren, was das im Licht der Ganztagsdebatte zu bedeuten hätte.

Im Hinblick auf die Qualitätsfrage konzentrierte sich der Redner auf die Personalausstattung. In Horten haben deutschlandweit 85 % eine pädagogisch einschlägige Ausbildung, rund zwei Drittel davon einen Fachschulabschluss zur Erzieherin bzw. zum Erzieher. Für die Ganztagschule sei die Datenlage unklarer, rund 70 % hätten einen anerkannten beruflichen Abschluss, jedoch nicht alle im pädagogischen Bereich. „In der Summe hieße das, dass der Hort das klarere Qualifikationsprofil hat“, so Prof. Rauschenbach. Auch die Öffnungszeiten seien eine Stärke der Horten, da sie im Gegensatz zu den anderen Angeboten den Kriterien des Rechtsanspruchs gerecht werden.

Die Unterschiede zwischen den Ganztagsschulangeboten zeigen sich aber auch in deren Zielen. Horten als Institution der Kinder- und Jugendhilfe hätten ein Selbstverständnis entwickelt, wonach Kindern dort vieles ermöglicht werden soll, „was in der Schule kaum möglich ist: selbstbestimmtes Tun, kooperatives Lernen und Spielen – und das in einer partizipativen, kindgerechten Beteiligungsform. In dieser Typisierung folgt der Hort eher einem erweiterten Bildungsverständnis, in dem beispielsweise das soziale Lernen und die Persönlichkeitsbildung eine große Rolle spielen“. Aufgrund ihrer schulfernen Geschichte würde es ihnen jedoch schwerfallen, mit Schulen zu kooperieren, was heute gefordert ist. In Ganztagschulen würde dagegen zum einen die unterrichtsunterstützende Rolle im Vordergrund stehen, zum anderen Eltern zu ermöglichen, Beruf und Familie zu vereinbaren. Dies geht einher mit einem eher

schulisch orientierten Bildungsverständnis, z.B. nachhilfeähnlicher Förderung. Zusammenfassend würde in den Ganztagschulen oftmals ein klares inhaltliches Konzept fehlen.

Zum Abschluss sprach Thomas Rauschenbach vier Punkte für den zukünftigen Weg an:

1. Das Wissen zu ganztägiger Betreuung im Grundschulalter ist absolut unzureichend und muss ausgebaut werden.
2. Horten wie Ganztagschulen haben ihre spezifischen Stärken wie Schwächen. In Zukunft sei möglicherweise zu empfehlen, die Stärken beider Systeme zu kombinieren.
3. Um die elterlichen Betreuungsbedarfe zu decken sei der weitere Ausbau in Höhe von mehreren hunderttausend Plätzen eine „fachliche und politische Kraftanstrengung“.
4. Zum Fachkräftemangel sieht er eine Vielfalt an personellen Alternativen: Er empfahl besonders, die Studierenden in pädagogisch einschlägigen Studiengängen, wie z.B. Sozialpädagogik oder Erziehungswissenschaften, als pädagogisch interessierte und vorgebildete Ressource zu nutzen. Die Multiprofessionalität sei der falsche Weg, da damit „möglicherweise völlig unausgebildetes Personal“ in den Ganztag käme.

Publikum stimmte über Stärken der Horten ab

Für das IFP stellte Andreas Wildgruber Thesen zur Qualität der Horten heute und morgen vor. Zum Einstieg beteiligte sich das Publikum am Vortrag, indem es Stärken der Horten im Chat benannte. Als Stärken wurden am häufigsten die personalen Rahmenbedingungen genannt, also die gute Qualifikation und der gute Personalschlüssel, gefolgt von den langen und bedürfnisgerechten Öffnungszeiten. Häufig wurde auch die hohe Bildungs- und Betreuungsqualität, das umfassende Bildungsverständnis, das die pädagogische Arbeit im Hort prägt, sowie die gute Interaktionsqualität als Stärke thematisiert. Der Hort arbeitet nach der Meinung vieler Zuhörer sehr bedürfnisorientiert und kindzentriert.

Im Vortrag betonte Andreas Wildgruber die *erste These*, dass für gute pädagogische Qualität die regelmäßige individuelle Weiterentwicklung der Fachkräfte wichtig ist. Damit neues Wissen, z.B. aus Fortbildungen wirksam werde, ist es vor allem notwendig, das eigene Handeln z.B. über Video zu reflektieren und darauf aufbauend Entwicklungsziele zu setzen und verfolgen. Dies wird bestätigt durch aktuelle Forschungsergebnisse (Kappauf, Egert & Wirts 2019).

Auch für den Referenten des IFP ist Partizipation einer der zentralen Pfeiler der Hortpädagogik, wie seine *zweite These* verdeutlichte. In bayerischen Horten gibt es bereits gute Beispiele, wie Partizipation gelebt und gestaltet werden kann, um den Interessen und Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Angesichts der zentralen Bedeutung als Kinderrecht sowie Entwicklungsthema sollte dies jedoch zum einen für alle Horten gelten. Zum anderen sollte Partizipation vom ganzen Team umgesetzt und immer wieder weiterentwickelt werden, z.B. systematisch mit Kindern gemeinsam die Qualität des Hortes zu entwickeln.

Horte bieten in ihrer Pädagogik sehr viel Raum für Bewegung und Sport, für Ausflüge, für die Kreativität der Kinder sowie für Natur- und Umwelterfahrungen. Damit greifen sie wichtige Interessen der Kinder auf (vgl. Walther, Nentwig-Gesemann & Fried, 2021), wie Andreas Wildgruber in seiner *dritten These* herausarbeitete. Auch hier ist Partizipation der zentrale Weg, um den Interessen der Kinder gerecht zu werden. Neben den Interessen der Kinder sei ein zweiter Orientierungspunkt, die Kinder auch über „den Teller- rand blicken zu lassen“ und an Herausforderungen wachsen zu lassen. Denn Kinder orientieren sich in ihrer Wahl oftmals auch an dem, was sie kennen und können. Die Hortkinder bringen hier unterschiedliche Bildungserfahrungen aus ihren Familien mit, was es zu reflektieren gilt.

Dies leitete über zur *vierten These*, wonach Horten das Potential haben, Bildungsgerechtigkeit zu un-



terstützen. Potential sah der Redner darin, dass Horten eine Kultur der Wertschätzung und Anerkennung leben, Raum für Kompetenzerfahrungen geben, die Kinder Spaß am Lernen erfahren lassen und neue Bildungsthemen und Zugänge zu Bildung eröffnen.

In der *fünften These* hob Andreas Wildgruber hervor, dass die Kooperation mit den Schulen ein wichtiger Baustein für eine erfolgreiche Bildung der Kinder ist, wie auch die Bayerischen Bildungsleitlinien betonen. Damit Kooperation gelingt, braucht es Verbindlichkeit, Augenhöhe, eine klare gemeinsame Zielperspektive sowie, dass ein Mehrwert der Kooperation erlebt wird. Meilensteine wie gemeinsame Projekte oder gemeinsam erarbeitete Leitlinien machen dies erlebbar. Von einer Kooperation müssten alle Seiten profitieren.

Auch Kinder kamen zu Wort

Partizipation ist ein zentraler Pfeiler der Hortpädagogik – deshalb war es so wichtig, dass auch die Kinder zu Wort kamen. Das IFP hatte dafür im Vorfeld zum Hortkongress unter Corona-Bedingungen in zwei Horten Kinder gebeten, die Orte zu zeigen, die für sie bedeutsam sind und die sie mit schönen Erlebnissen verbinden. Außerdem wurden sie gefragt, was sie an ihrem Hort gut finden und was sie gerne verändern würden. Es

Aus der Arbeit des IFP

finden sich viele der Aspekte wieder, die die Kinder in der Studie „Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter“ von Walther, Nentwig-Gesemann und Fried (2021) gezeigt hatten:

- Kinder wollen eine positive Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften.
- Kindern ist die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur wichtig.
- Im Hortalter steht auch die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben (der mittleren und späten Kindheit) an.
- Kinder suchen eine Erweiterung des Bildungsraums Ganztag in die Natur und die Außenwelt.

Pädagogische Qualität in seinen vielen Aspekten war jedoch auch Thema in den Fachforen. Hier wurde gemeinsam über Themen wie Feinfühligkeit, Partizipation, Inklusion, Hausaufgabenbegleitung, Medienpädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Konzeptionsentwicklung, Kooperation mit den Eltern oder die neue Ausbildung zur Fachkraft für Grundschulkindbetreuung informiert und diskutiert.

Aberundet wurde das Programm durch die stets herzliche und kompetente Moderation von Julia Berkic aus dem IFP sowie ein Begleitprogramm zum Bewegen und Lachen, in dem auch die Kinder wieder zu Wort kamen.

Wenn Sie mehr erfahren wollen: Den Link zur Dokumentation des Hortkongresses mit Videos und Texten finden Sie auf der Startseite der IFP-Homepage: www.ifp.bayern.de

Literatur

- Kappauf, N., Egert, F. & Wirts, C. (2019). *Qualifizierungskonzepte kriteriengeleitet auswählen. Ein Leitfaden für Träger, Leitungen, Fort- und Weiterbildungsanbieter*innen im Kita-Bereich*. München: Staatinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter www.fachlich-fit.de
- Walther, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021). *Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.



So stellte sich der Online-Kongress für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dar – hier Klaus Lutz, pädagogischer Leiter des Medienzentrums Parabol, und Nina Trautmann, Hortleitung und stellv. Leitung des Kinderhauses St. Johannes in Herzogenaurach bei ihrem Fachforum „Medienprojekte im Hort – wie kann das gelingen?“

Unterstützung sprachlichen Lernens mit digitalen Bilderbüchern. Erste Ergebnisse des „Lesedracchen“-Projekts

Anne-Kristin Cordes, Franziska Egert & Fabienne Hartig

Sprachliche Bildung und Förderung mit digitalen Bilderbüchern – Geht das? Diese Frage wurde zum Anlass genommen, das Pilotprojekt „Lesedracchen“ in Zusammenarbeit mit der Katholischen Stiftungshochschule München und einer Kindertageseinrichtung im Oberland ins Leben zu rufen. Dabei wurden unterschiedliche Aktivitäten mit digitalen Bilderbüchern basierend auf aktuellen Forschungsergebnissen konzipiert und von Studierenden der KSH München in Kleingruppen umgesetzt. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch das IFP. Dazu wurde die Wirksamkeit anhand von kindlichen Entwicklungsverläufen untersucht.

Bilderbuchbetrachtungen zählen zu den effektivsten Aktivitäten, das sprachliche Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf zu unterstützen, insbesondere wenn diese dialogisch gestaltet werden. Neueste Forschungsergebnisse zeigen, dass digitale Bilderbücher einen Mehrwert im Vergleich zu gedruckten Büchern haben können, wenn sie bestimmte kognitionspsychologische Ansprüche erfüllen. Dazu zählt u.a. die zeitgleiche (kontingente) Darbietung von zueinander passenden (kongruenten) visuellen Reizen, also unbewegten und animierten Bildern, und akustischen Reizen wie Geräuschen oder der eingelesenen Geschichte. Diese sogenannte Vorlesefunktion ist ebenfalls ein Merkmal hochwertiger digitaler Bilderbücher und sorgt für eine standardisierte Darbietung des Inputs. Zudem können auf die Geschichte abgestimmte lernpsychologisch sinnvolle interaktive Funktionen die Aufmerksamkeit der Kinder auf relevante Aspekte der Handlung lenken oder diese verdeutlichen. Unter Berücksichtigung kognitionspsychologischer und empirischer Befunde wurde ein kommerziell erwerbbares digitales Bilderbuch für die Lesedracchenstudie in Kindertageseinrichtungen ausgewählt.

Worum geht es in dem digitalen Bilderbuch?

Im digitalen Bilderbuch „Oskar und der sehr hungrige Drache“ (Krause/ Oetinger) kommt ein Drache ins Dorf und verlangt, dass ihm eine Prinzessin zum Fraß vorgeworfen wird. Da es im Dorf

jedoch keine Prinzessin gibt, wird der kleine Oskar per Losverfahren als Ersatz ausgewählt. Durch eine List – er streckt ihm anstelle seines Fingers ein dünnes Stöckchen hin – überzeugt er den kurzsichtigen Drachen, ihn nicht sofort zu fressen, sondern zu mästen. Oskar entpuppt sich als hervorragender Koch und der Drache findet nach anfänglicher Ablehnung Gefallen an seinen Speisen. Doch eines Tages bekommt der Drache eine Brille und bemerkt, dass Oskar ihn die ganze Zeit ausgetrickst hat. Zunächst ist er wütend, lässt sich dann aber von Oskar überzeugen, ihn nicht zu fressen, sondern als Koch zu behalten. Die beiden freunden sich an und eröffnen gemeinsam ein Restaurant.

Welches Lernpotential bietet die Geschichte?

Die Geschichte wird überwiegend im Präteritum erzählt. Dabei werden u.a. eine Vielzahl an unregelmäßigen Verben wiederholt (*Der Drache fraß... Oskar aß...*) dargeboten. In der Alltagssprache sind diese äußerst selten, da das Perfekt die vorrangig verwendete Erzählzeit ist (*Ich hab' heute Mittag Pizza gegessen*). Die sichere Verwendung des Präteritums gehört daher zu den bildungssprachlichen Kompetenzen, die in der Schule an Bedeutung gewinnen.

Darüber hinaus enthält die Geschichte einen facettenreichen Wortschatz mit Schlüsselwörtern (wie mästen oder kurzsichtig), die in der Alltagssprache ebenfalls seltener, für das Verstehen der

Szenen aber jeweils zentral sind. Viele Handlungssequenzen werden über das Berühren von Hotspots, die kurze Animationen starten, illustriert und vertieft.

Wie können Kleingruppenaktivitäten mit dem digitalen Bilderbuch sprachförderlich gestaltet werden?

Bislang gibt es kaum Studien, die untersuchen, wie digitale Bilderbücher in der Kleingruppe gelesen werden sollten, um Kindern möglichst große Lernunterstützung zu bieten und ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Aus der Forschung zu analogen Bilderbuchbetrachtungen ist bekannt, dass dialogisches Lesen sehr wirksam ist. Ob dies für digitale Lesesituationen ebenfalls gilt, ist noch zu belegen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob auch die selbstständigere, explorative Betrachtung eines digitalen Bilderbuchs in der Kleingruppe zu positiven Lernergebnissen im sprachlichen Bereich bei Kindern führen kann.

(1) Bei *dialogischen Bilderbuchbetrachtungen* werden Verständnis- und Vertiefungsfragen gestellt. Die Kinder werden angeregt, Verknüpfungen zu ihrer Lebenswelt und ihrem Vorwissen herzustellen. Ihr Verständnis der Inhalte wird durch Nachfragen vertieft und erweitert. Dabei kommt sowohl den Fachkräften als auch den Kindern eine aktive Rolle zu. Jede und jeder kann zeitweise in die Rolle des Erzählenden bzw. des Zuhörenden schlüpfen. Das dialogische Lesen richtet sich nach den wissenschaftlich erprobten PEER- und CROWD-Strategien¹. Ein Manual mit festgelegten Fragen zu den jeweiligen Sequenzen, das vorab erarbeitet wurde, stellte in der Lesedrachestudie sicher, dass die Strategien in der Kleingruppensituation sicher und zielgerichtet angewendet wurden.

(2) Bei einem *selbständigeren, explorativen Vorgehen*, bei dem die Kinder die Geschichte auf dem Tablet gemeinsam mit anderen Kindern selbst entdecken, ist das Potential für viele Peer-Interaktionen hoch. Die Fachkraft bleibt dabei eher im Hintergrund und nimmt eine supervidierende Rolle ein. Sie achtet auf das Einhalten von Sozial- und Kommunikationsregeln und ist bei Bedarf Ansprechpartnerin. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden Fragen von Kindern an die Kindergruppe zurückzugeben (re-directing), da die Selbstständigkeit der Bilderbuchbetrachtung im Vordergrund stand, z.B. „Was glaubt ihr denn, was mästen bedeutet?“

Die Aktivitäten fanden in Kleingruppen statt, da aus der Wirksamkeitsforschung zu Sprachförderbemühungen hervorgeht, dass die Arbeit in Kleingruppen mit max. 2-3 Kindern besonders wirksam ist, da so ausreichend Lern- und Aktivzeit für jedes Kind gewährleistet wird.

Um Konflikten während der digitalen Bilderbuchbetrachtung vorzubeugen, wurden im Lesedracheprojekt zu Beginn der Kleingruppenaktivitäten sozialen Regeln festgelegt und mit den Kindern besprochen. Zuerst hörten die Kinder sich eine Vorlesesequenz (Buchseite) über die Vorlestimme an, danach durften sie der Reihe nach die vorhandenen interaktiven Hotspots berühren und so aktivieren. Da die wiederholte Betrachtung eines Bilderbuchs zur Verfestigung sprachlicher Strukturen und dem Verstehen beiträgt, wurden drei digitale Bilderbuchbetrachtungen des gleichen Buchs innerhalb einer Woche durchgeführt.

Wissenschaftliche Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts wurde vom Staatsinstitut für Frühpädagogik

¹ CROWD-Strategien (**C**omprehension, **R**ecall, **O**pen-ended questions, **W**h-questions, **D**istancing): Nach den CROWD-Strategien werden Fragen zum Verständnis und Nacherzählen, offene und W-Fragen sowie Fragen zur Verknüpfung mit Vorwissen, kindlicher Lebenswelt und Kontext gestellt. PEER-Strategien (**P**rompt, **E**valuate, **E**xpand, **R**ecall): Erwachsene fragen nach, bewerten kindliche Antworten, erweitern sie bei Bedarf und regen zum Erinnern und Nacherzählen an.

(Dr. Anne-Kristin Cordes & Fabienne Hartig) übernommen, während die KSH München (Prof. Dr. Franziska Egert) für die pädagogische Durchführung verantwortlich war. Das Projekt fand unter strengen Hygiene- und Sicherheitsmaßnahmen statt. Die kindliche Sprachentwicklung wurde mittels standardisierter und interventionsbezogener Verfahren von einer erfahrenen Psychologin erhoben. Dies geschah vor den Bilderbuchbetrachtungen (Pretest) und direkt im Anschluss (Posttest). Zu den erfassten Sprachmaßen zählten der rezeptive Wortschatz, das Enkodieren semantischer Relationen (Sprachproduktion), Morphologie von hoch- und niedrigfrequenten unregelmäßigen Verben, Geschichtenverständnis sowie expressive narrative Fähigkeiten. Ein Vergleich der Vorher-Nachher-Messungen sowie Gruppenunterschiede wurden ermittelt.

Die digitalen Bilderbuchbetrachtungen wurden in homogenen Kleingruppen durchgeführt, die anhand von Alter, Geschlecht, Mehrsprachigkeit und den Ausgangswerten des rezeptiven Wortschatzes gebildet und den Bilderbuchbedingungen zufällig zugeordnet wurden. Somit erhielten 14 Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren (a) dialogische Bilderbuchbetrachtungen und 13 Kinder (b) selbständigere, explorative, supervidierte Bilderbuchbetrachtungen. Bei beiden Gruppen wurde die Geschichte mittels Vorlesefunktion dargeboten. Die drei Einheiten wurden innerhalb einer Woche durchgeführt und dauerten insgesamt 60 bis 90 Minuten.

Richtungsweisende Forschungsfragen für das Lesedracheprojekt waren:

- Können digitale Bilderbücher dazu beitragen, das sprachliche Lernen von Kindergartenkindern zu unterstützen?
- Gibt es einen Mehrwert der dialogisch gestalteten Bilderbuchaktivität im Vergleich zur explorativen, supervidierten Kleingruppenaktivität?

Wie wirksam sind Aktivitäten mit digitalen Bilderbüchern?

Die Kinder aus beiden Gruppen profitierten von den Bilderbuchbetrachtungen signifikant in zwei Sprachbereichen. So ergab sich ein statistisch bedeutsamer Zuwachs beim rezeptiven Wortschatz sowie bei der Verbbildung (Präteritumsformen häufiger Verben).

Beim direkten Gruppenvergleich nach der Intervention zeigte sich in den Daten, dass die Kinder aus den dialogischen Bilderbuchgruppen in verschiedenen Bereichen besser abschnitten als die Kinder aus den explorativen, supervidierten Bilderbuchbetrachtungen. Diese Überlegenheit wurde für den expressiven Zielwortschatz, Verbbildung, Geschichtenverständnis sowie für das Nacherzählen der Drachengeschichte statistisch signifikant. Beim Nacherzählen waren Kinder aus der dialogischen Bilderbuchbetrachtungen zudem erheblich produktiver und produzierten längere Äußerungen.



Implikationen für die Praxis

(1) Die Auswahl des Bilderbuchs ist entscheidend.

In der vorliegenden Studie wurde ein digitales Bilderbuch gewählt, das ein hohes Lernpotential bezüglich gezielter Sprachunterstützung (Wortschatz, Morphologie,...) beinhaltet. Dies ist nicht bei allen kommerziell erwerblichen Bilderbüchern der Fall. Idealerweise sollten Hotspots erst nach dem Lesen der jeweiligen Seite aktivierbar sein. Da dies beim verwendeten digitalen Bilderbuch (wie bei den meisten) nicht einstellbar war, wurde das Vorgehen durch zuvor festgesetzte soziale Regeln festgelegt. Zeitlich und inhaltlich waren die interaktiven Elemente eng mit der Handlung verknüpft und konnten so zu einer vertieften Verarbeitung der dargebotenen Geschichte beitragen (Kontingenz und Kongruenz). Das digitale Bilderbuch umfasste weder Hotspots zu geschichtsfremden Inhalten noch interaktive Funktionen wie Spiele, Puzzle oder Ähnliches ohne Zusammenhang zur Geschichte. Dies ist wichtig, um Ablenkung während der Verarbeitung der Geschichte zu vermeiden. Denn ablenkende Funktionen erschweren es Kindern in jedem Fall, ihre Aufmerksamkeit bei der Geschichte zu halten.

(2) Wiederkehrender, spezifizierter Input ist hilfreich.

Wie bei allen Lerngegenständen sind Wiederholungen der Schlüssel zu effektiven Speicherungs- und Erinnerungsprozessen. Ein wiederkehrender, spezifizierter Input, bei dem z.B. neue Wörter oder morphologische Strukturen in großer Häufigkeit (innerhalb einer Geschichte und/ oder in mehreren aufeinanderfolgenden Aktivitäten) dargeboten werden, helfen Kindern Muster zu erkennen und zu speichern. Der erzählende Text in Bilderbüchern – egal ob digital oder in Papierform – ist dafür verantwortlich, ob das Lernen bestimmter Sprachebenen stimuliert wird. Die Qualität und Eignung des erzählenden Textes für die jeweilige Altersgruppe spielen somit eine zentrale Rolle für das sprachliche Unterstützungspotenzial. Eine Vorlesefunktion, die von einer profes-

sionellen Sprecherin oder einem professionellen Sprecher angesprochen wurde, trägt dazu bei, diese Inhalte möglichst lernunterstützend zu vermitteln. Darauf gilt es bei der Auswahl digitaler Bilderbücher zu achten.

(3) Dialogische Bilderbuchbetrachtung hat einen eigenständigen Mehrwert.

Trotz der unterstützenden Multimediakomponenten und interaktiven Funktionen zeigte sich ein deutlicher Mehrwert der Dialoge zwischen Kindern und den Studierenden, die die Bilderbuchbetrachtungen durchführten. Die Studierenden folgten beim dialogischen Lesen dem strengen Manual, das die Strategien des dialogischen Lesens umsetzte, indem es u.a. durch Aktivierungsfragen das Vorwissen der Kinder einbezog, Kindern durch Nachfragen half, Zusammenhänge herzustellen und den Fokus durch unterschiedliche Fragen auf kritische Geschichtelemente lenkte. Diese interaktionale Unterstützungsleistung war besonders bedeutsam für das Verstehen nicht selbst-erklärender Zielwörter und Schlüsselsequenzen. Gleichzeitig konnten Kinder im Gespräch ihre eigenen narrativen Fähigkeiten üben, indem sie Aspekte und Sequenzen der Geschichte nacherzählten und ausschmückten. Solch eine sprachproduktive Anregung inklusive der adaptiven Rückmeldung, z.B. in der Form eines korrektiven Feedbacks oder einer Erweiterung auf inhaltlicher oder grammatischer Ebene, kann ein digitales Bilderbuch allein bislang noch nicht leisten.

Fazit: Digitale Bilderbücher haben das Potential sprachliches Lernen zu unterstützen, wenn sie zentrale Qualitätsmerkmale erfüllen. Dazu genügen bereits wiederholte, kurze Aktivitäten im Gesamtumfang von 60-90 Minuten. Die dialogische Bilderbuchbetrachtung erwies sich in der Lese-Drachenstudie als deutlich effektiver bezüglich interventionsbezogener Sprachmaße als selbstständige Betrachtungen digitaler Bilderbücher mit freiem Explorationsspielraum der Kinder unter Supervision eines Erwachsenen.

Pädagogische Qualitätsbegleitung für die (Groß-)Tagespflege (PQB-T) – Übertragung des Angebots und Digitalisierung

Sina Fischer, Samantha Lenz, Carina Schweiger, Maria Zeller & Nesiré Kappauf

Die Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB) als freiwilliges, kostenfreies und trägerübergreifendes Beratungsangebot für bayerische Kindertageseinrichtungen hat bereits zahlreiche Kitas bei der Sicherung und Weiterentwicklung ihrer Interaktionsqualität unterstützt. Neben Kitas sind auch Kindertagespflegestellen Orte, die bedeutsam für die Entwicklung der Kinder sind. Daher wird das bewährte Unterstützungssystem PQB nun auf die (Groß-)Tagespflege (PQB-T) ausgeweitet. Seit April 2021 wird das Unterstützungsangebot PQB-T und die Weiterbildung der hierfür eingesetzten PQB konzeptionell vorbereitet. Für das neue Teilprojekt werden bis zu 15 PQB-Vollzeitstellen (bei Teilzeit entsprechend mehr) und am IFP vier Projektstellen über Bundesmittel aus dem „Gute-Kita-Gesetz“ finanziert. Der Modellversuch wird voraussichtlich im Februar 2022 offiziell starten.

Als bedarfsgerechtes und gezieltes Inhouse-Coaching ist PQB derzeit eine sehr erfolgversprechende und effiziente Methode, die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen wissenschaftlich fundiert weiterzuentwickeln und nachhaltig zu sichern. Die Evaluation des Modellversuchs am IFP hat gezeigt, dass alle befragten Gruppen – Kitaleitungen, PQB und Anstellungsträger – von deutlichen Gewinnen der Kitas durch deren Teilnahme an PQB berichten. Dieses bewährte Unterstützungssystem soll nun auf die Bedürfnisse der (Groß-)Tagespflege zugeschnitten und zur systematischen Weiterentwicklung von deren Qualität zur Verfügung gestellt werden. Dabei werden vor allem das besondere Setting in der (Groß-)Tagespflege, z.B. die Betreuung in den Privaträumen der Tagespflegeperson sowie deren Bedarf nach Vernetzung berücksichtigt. Bezogen auf die Beratung zur Interaktionsqualität soll vor allem die Zielgruppe der unter dreijährigen Kinder in den Blick genommen werden, die den Großteil der zu betreuenden Kinder in der Tagespflege ausmacht.

Die Beratung bei PQB-T kann voraussichtlich ab Frühjahr 2022 als Einzelcoaching stattfinden oder als Zusammenschluss von 2-4 Tagespflegepersonen (TPP), die gemeinsam mit der PQB an einem Thema zur Interaktionsqualität arbeiten. Bei der

Gründung der Zusammenschlüsse kann auf bereits bestehende Netzwerke, wie zum Beispiel Nachbarschaftshilfen, zurückgegriffen werden. Auch die Begleitung von Teams, wie sie in der Großtagespflege üblich sind, ist möglich. Die Beratung wird zum Teil mit klassischen Methoden wie Hospitationen und vor Ort durchgeführten Gesprächen gestaltet. Ergänzend dazu sind aber auch digitale Formate, wie beispielsweise E-Learnings, Videointeraktionstrainings und Online-Beratungen und Workshops Teil der Begleitung.

Was haben Tagespflegepersonen von PQB?

Das kostenlose Beratungsangebot trägt dem immer weiter steigenden Anforderungen an professionelle Kinderbetreuung Rechnung. Es soll zum einen die Qualität in (Groß-)Tagespflegestellen weiterentwickeln und zum anderen die Tagespflege im Feld der professionellen Kindertagesbetreuung sichtbar machen und in ihrer Bedeutung neben den Kindertageseinrichtungen stärken. Dies soll zu einem professionellen Selbstverständnis der Tagespflegepersonen beitragen.

Tagespflegepersonen und PQB können über den (kommunalen) Anstellungsträger zusammenfinden und gemeinsam über mehrere Monate an einem von der Tagespflegeperson selbst gewählten Thema zur Weiterentwicklung der eigenen

Interaktionsqualität arbeiten. Durch den PQB-Prozess kann sich die Tagespflegeperson mit Kolleg/innen vernetzen, um so auch über die Begleitung durch PQB hinaus auf ein nachhaltiges, verlässliches Netzwerk zurückgreifen zu können. Darüber hinaus kann die Tagespflegeperson in einem geschützten und begleiteten Umfeld ihre eigene Medienkompetenz erproben und weiterentwickeln. Außerdem wird im Rahmen der Modellversuchs PQB-T geprüft, ob die Inanspruchnahme von PQB auf die jährlich von Tagespflegepersonen zu absolvierenden Fortbildungstage angerechnet werden kann.

Was müssen Tagespflegepersonen leisten?

Die Teilnahme an der Beratung wird zusätzliche Zeit in Anspruch nehmen, deren Anerkennung als Fortbildungstage anvisiert, aber nicht zusätzlich vergütet wird. Sowohl die Beratungstermine als auch die angestrebten Vernetzungstreffen werden zum Großteil außerhalb der Betreuungszeiten stattfinden, genauso wie die Selbstlerneinheiten und die Teilnahme an der wissenschaftlichen Begleitung, für die im Laufe des PQB-Prozesses bis zu drei Fragebögen ausgefüllt werden.

Neben der zusätzlichen formalen Arbeitsbelastung bedarf es einer Neugier und Offenheit der Tagespflegeperson, um gemeinsam mit einer zunächst fremden Person in einem geschützten Rahmen ihren Arbeitsalltag ausführlich zu reflektieren. Dieser findet in vielen Fällen auch in den Privaträumen der Tagespflegeperson statt, sodass hier ein zusätzlicher Vertrauensvorschuss der PQB gegenüber zu leisten ist.

Wie sieht ein PQB-Prozess aus?

Der PQB-Prozess ist so gestaltet, dass er die Tagespflegeperson bei der Bewältigung der gestiegenen Anforderungen an eine gute pädagogische Interaktionsqualität gezielt unterstützt.

PQB startet mit dem Abschluss von Vereinbarungen, in der sich die Parteien Tagespflegeperson, PQB und Träger zu einer verbindlichen Inan-

spruchnahme von PQB und zu einer kooperativen Prozessgestaltung bekennen. Der PQB-Prozess stützt sich auf das jahrelang in der Kita erprobte Prozessmodell der 7 Schritte: Dabei geht es zunächst um das Schaffen von Vertrauen und Sicherheit und die Formulierung eines Prozessthemas auf der Grundlage des PQB-Qualitätskompasses und der Einstiegshilfe hierzu für die Tagespflege. Anschließend erfolgen das Beschreiben und Reflektieren der aktuellen Situation und das Planen von Veränderungen zum ausgewählten Thema. Diese Veränderungen werden zunächst in der Praxis erprobt und abschließend gemeinsam reflektiert.

Beratung auch digital?

Die Corona-Pandemie hat die Notwendigkeit der Digitalisierung der Kita-Begleitung durch die PQB deutlich gemacht und eine Entwicklung, die sich bereits durch verschiedene voranschreitende Digitalisierungsprozesse vieler Lebensbereiche in den letzten Jahren abzeichnete, beschleunigt. Die Begleitung von Tagespflegepersonen wird in kleineren Einheiten stattfinden. Besonders hier werden digitale Beratungsformate bedeutsam, um an geeigneten Stellen gleichzeitig mehrere TPP begleiten und Netzwerke aufbauen zu können. Durch den Einsatz von digitalen Elementen wird es möglich, PQB-Prozesse für alle Beteiligten ressourcenschonend zu gestalten und auch neue Wege zu gehen. Einzelne Themen können durch digitale Selbstlerneinheiten oder in größeren Gruppen angeboten werden, sodass der Fokus auf das individuelle Coaching der einzelnen TPP gelenkt werden und das Angebot gleichzeitig an eine größere Zielgruppe gerichtet werden kann. So soll PQB sowohl für Kitas als auch für Tagespflegepersonen weiterhin als zukunftsorientiertes Unterstützungsangebot die pädagogische Qualität in der Kinderbetreuung voranbringen.

PQB-Website auf der IFP-Homepage:

www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/pqb.php

Der europäische Austausch geht weiter: Blitzlichter aus Bergamo und Barcelona

Bericht von den Studienreisen nach Italien und Spanien mit den Schwerpunkten Interkulturelle Bildung, Inklusion und Leitung im Rahmen des von Erasmus + Schulbildung geförderten Projekts „Stärkung der Leitungskompetenz im Umgang mit aktuellen Entwicklungen“

Beatrix Broda-Kaschube

Im Mai 2021 war es endlich soweit und es zeichnete sich ab, dass die Pandemiesituation es erlaubte, das durch die Europäische Union geförderte und aufgrund von Covid-19 verlängerte Erasmus + Projekt „Stärkung der Leitungskompetenz im Umgang mit aktuellen Entwicklungen“ in abgeänderter Form zu einem Abschluss zu bringen. Ziel des Konsortialprojekts, an dem unter Federführung des IFP die Kitas des Praxisbeirats „Voneinander lernen und profitieren“ beteiligt sind, ist es, die Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen durch Fortbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte in den europäischen Nachbarländern durch neue Impulse voranzubringen und auch durch die Multiplikatorenfunktion der Teilnehmer/innen und Kolleg/innen aus dem IFP ins Feld zu tragen.

Gefördert durch



Erasmus+
Schulbildung

Sämtliche Maßnahmen werden im Praxisbeirat vorbereitet, reflektiert, ausgewertet und im Hinblick auf Transfermöglichkeiten diskutiert. Im Zentrum des Gesamtprojekts stehen die Themen Digitalisierung, Partizipation, Inklusion und interkulturelle Bildung, zu denen die Teilnehmer/innen in den europäischen Nachbarländern fachliche Anregungen durch Hospitationen in Kitas, Austausch mit Verantwortlichen und Fortbildungskursen erhalten sollten. Zugleich wurde das Thema Leitung im Sinne einer Einordnungs- und Umsetzungs-kompetenz stets mitgedacht.

Von den ursprünglich geplanten drei Fortbildungsreisen, konnten die Reisen nach Estland im Frühjahr 2019 und nach Schweden im Herbst 2019 wie geplant durchgeführt werden. Hierzu wurde im Infodienst 2019 und im Infodienst 2020 berichtet. Die ursprünglich für Ende März 2020 geplante und bereits vollständig organisierte dritte Fortbildungsreise zum Thema „Interkulturelle Bildung“ musste aufgrund des Ausbruchs der Pan-

demie und des damit verbundenen Lockdowns zwei Wochen vorher abgesagt werden. Umso erfreulicher war es, dass kurzfristig – wenn auch anders als geplant – das Projekt in diesem Sommer noch zu einem guten Abschluss gebracht werden konnte.

Nachdem im Mai 2021 absehbar war, dass wieder mehr Reisemöglichkeiten bestehen und die Infektionszahlen in den in Frage kommenden Ländern zurückgegangen waren, wurde mit der Suche nach Kooperationspartnern begonnen. Da Feinplanung und Organisation parallel liefen, mussten auch die Teilnehmerinnen spontan und flexibel sein und sehr kurzfristig alle erforderlichen Formalitäten erledigen. Durch die Aufstellung eines eigenen Hygienekonzepts (täglicher Corona-Schnelltest, Masken), um Sicherheit für die Teilnehmerinnen innerhalb der Reisegruppe, aber auch in den Kitas und mit den Kooperationspartnern zu schaffen, war der organisatorische Aufwand zusätzlich erhöht.

Studienreise nach Italien

Italien kam als Zielland in Frage, da es zum einen einen besonderen Weg der Inklusion fährt, indem es keine Sondereinrichtungen für Kinder mit Behinderungen gibt, zum anderen da mit ca. 8,5 Prozent insgesamt bzw. ca. 6 Prozent aus Nicht-EU-Staaten, der Migrationsanteil ziemlich genau dem europäischen Durchschnitt entspricht und darüber hinaus die Anreisemodalitäten mit Zug einfacher bzw. kurzfristiger zu planen waren. Ausgehend von diesen Überlegungen wurden sämtliche Universitäten in Norditalien angeschrieben, die pädagogische Fachkräfte in Kitas ausbilden. Sehr schnell kristallisierte sich heraus, dass die Universität Bergamo ein sehr großes Interesse an einer auf Dauer angelegten Kooperation mit dem IFP hat und durch ihr großes Engagement in der kurzen Zeit auch drei Kindertageseinrichtungen akquirieren konnte, die bereit waren, uns in dieser Zeit als hospitierende Gäste aufzunehmen.

Am 21.06.2021 fuhr dann eine siebenköpfige Reisegruppe, bestehend aus drei Kita-Leitungen, zwei pädagogischen Fachkräften, einer IFP-Kollegin mit den Arbeitsschwerpunkten Inklusion und Sprachliche Bildung sowie der Projektleitung nach Bergamo. In den folgenden drei Tagen konnten wir jeweils mehrere Stunden in festen Tandems bzw. wechselweise zu dritt in je einer Kita hospitieren und dem Kita-Alltag beiwohnen. Durch die Dauer der Hospitationen – täglich und auch an drei aufeinanderfolgenden Tagen – sowie durch den Wechsel zwischen den Tandems und der Aufteilung der Personen auf unterschiedliche Gruppen in den Kitas konnten sehr viele, sehr unterschiedliche Eindrücke gewonnen werden, die ausgetauscht und gemeinsam reflektiert und diskutiert worden sind.

Leider war es nicht möglich, den ursprünglich geplanten Kurs zu Leitung an der Universität zu absolvieren, da keine Präsenzveranstaltungen erlaubt waren. Dennoch haben wir zum Abschluss des Tages von der Universität online Inputs bekommen, zu Interaktionsqualität, zur

Geschichte der Pädagogik in Italien und zu einem Praxisprojekt mit Leitungen. Eine Win-win-Situation, da wir hier viel interessantes Neues lernen und Fragen klären konnten, die uns im Nachgang zu den Hospitationen beschäftigt haben, und die Dozent/innen, da sie hierdurch nachweisen konnten, dass sie im internationalen Kontext lehren, was in Italien für ihre Laufbahn sehr wichtig ist.

Eindrücke aus den Kindertageseinrichtungen

Zunächst sei noch kurz auf das Frühpädagogische System verwiesen. Wie bei uns gibt es den Krippen- und den Kindergartenbereich, wobei nur der Kindergartenbereich Teil des nationalen Bildungssystems ist. Es gibt für die verschiedenen Bildungsstufen ein aufeinander aufbauendes, vertikales Curriculum. In den Kitas arbeiten Lehrkräfte (Insegnanti), die ein fünfjähriges Universitätsstudium in Vor- und Grundschulpädagogik absolviert haben, und Erziehungsfachkräfte (Educatore) mit Bachelor oder Abschluss einer Berufsfachschule. Allerdings beschäftigen viele Träger wohl weiterhin auch Fachkräfte mit Sekundar-II-Abschluss auf Erzieher/innen-Stellen, obwohl eigentlich seit 2015 eine Qualifikation auf Bachelor-Niveau erforderlich ist. Darüber hinaus gibt es Förderpädagogische Fachkräfte (Insegnante di sostegno), die zusätzlich zum Studium eine einjährige Weiterbildung zu Inklusion und Heilpädagogik haben. (http://www.seepro.eu/Deutsch/Pdfs/ITALIEN_Fruehpaedagogisches_Personal.pdf)

Was waren nun die wichtigsten Wahrnehmungen und Erkenntnisse aus den Hospitationen in den zwei staatlichen Kindergärten und der privaten Montessori-Krippe? In der gemeinsamen Auswertung und Reflexion kristallisierten sich folgende Punkte heraus:

- Die Einrichtungen im Kindergartenbereich wirken sehr schulähnlich, die Gruppen sind in „Klassenräumen“. In der Regel können sie sich aber in der Einrichtung frei bewegen, was teilweise durch Corona jedoch nur eingeschränkt möglich war.

- Raum und Ausstattung spielen eine geringere Rolle, in den Einrichtungen gibt es einerseits viel Plastik, andererseits viele selbst hergestellte Materialien.
- Gärtnern bzw. die Pflege eines Gemüsegartens ist ein wichtiger Bestandteil der Pädagogik, im Sinne der Bildung in Alltagsaufgaben.
- Bei den Pädagog/innen stehen Bildungsthemen und lernunterstützende Interaktionen im Fokus. Trotz der stärkeren, schulähnlicheren Strukturierung ist das Maß an Lernunterstützung groß, insbesondere im Kindergarten. Die Haltung der Pädagog/innen ist hier zentral. In der Montessori-Krippe war die Rolle weniger aktiv ausgeprägt.
- In den staatlichen Kitas ist der Migrantenanteil sehr hoch (in den besuchten Einrichtungen über 60%), diese Einrichtungen sind kostenlos und daher für alle Familien offen. Auffallend war eine Willkommenshaltung gegenüber allen Kindern. Die Inklusion von Kindern mit nicht-italienischem Hintergrund erfolgt ganz selbstverständlich und die Kinder werden in der Gruppe mit der Sprache vertraut gemacht.
- Italien wird oft als Vorreiter für die Umsetzung von Inklusion gesehen. Es gibt keine Sondereinrichtungen, sondern Kinder mit Behinderungen sind ganz selbstverständlich mit in allen Kindern in der Gruppe. Sobald ein Kind mit Behinderung in der Gruppe ist, gibt es eine zusätzliche Förderpädagogische Fachkraft für die Gruppe und ggf. sogar weitere Förderkräfte für eine 1:1 Betreuung bei Kindern mit hohem Unterstützungsbedarf. Wie gut die Inklusion gelingt, hängt vor Ort allerdings sehr von der Fach- und Teamkompetenzen der Förderkraft und der Leitung ab, da sie formal nicht Teil des Teams bzw. der Leitung unterstellt ist.



Coronabedingte Aufteilung des Gartens in „Gruppenräume“



Gruppenbild mit Stefania Ambrosini (li.), unserer Organisatorin an der Universität Bergamo

- Insgesamt konnten wir zu unserem großen Erstaunen in den staatlichen Kindergärten (anders als in der Montessori-Krippe) wenig durch Maria Montessori geprägte Pädagogik erkennen. Dieser Eindruck wurde uns auch von Evelina Scaglia, einer der Kolleginnen der Universität Bergamo mit Schwerpunkt Geschichte der Pädagogik, bestätigt. Da Maria Montessori aufgrund von Differenzen mit dem Mussolini-Regime ins Exil musste, ist ihre Pädagogik – trotz ihrer weltweiten Anerkennung – im eigenen Land seitdem kaum mehr vertreten.

Studienreise nach Spanien

Als glückliche Fügung hat sich erwiesen, dass die gleichzeitig gestellte Anfrage an die Autonome Universität Barcelona – es handelt sich hierbei um die katalanische Universität, nicht zu verwechseln mit der Universität Barcelona –, die bereits seit längerem eine enge Kooperation mit der Stadt München in Bezug auf die Gewinnung von Fachkräften hat und bei der auf persönliche Kontakte zurückgegriffen werden konnte, ergeben

hatte, dass zwar keine Hospitationen möglich sind, uns aber in der ersten Woche der Semesterferien ein Kursangebot unterbreitet wurde. So konnte letztlich die geplante Kombination Hospitationen und Kurs durchgeführt werden, wenn auch aufgesplittet auf zwei unterschiedliche Fortbildungsreisen und mit deutlich geringerer Teilnehmerzahl. Gleichzeitig hatte dies aber den positiven Effekt, dass bereichernde Eindrücke aus einem weiteren Land gewonnen und berichtet werden konnten.

So nahmen fünf Personen (zwei Kita-Leitungen, eine pädagogische Fachkraft, eine IFP-Kollegin mit Arbeitsschwerpunkt Leitung sowie die Projektleitung) an dem Kurs „Pädagogische Ansätze und Leitung in katalanischen Kindertageseinrichtungen“ teil. Die Inhalte waren die Vorstellung der pädagogischen Arbeit in spanischen Kitas, die Aufgaben der Leitungskräfte in spanischen Kitas und mit einem hohen Praxisanteil der eigene Leitungsstil sowie die Weiterentwicklung der Einrichtung bzw. die Merkmale lernender Organisationen.

Nach einer kurzen Einführung in das spanische Kita-System und die Besichtigung eines Erprobungsraums für angehende Pädagog/innen folgte die Vorstellung einer Einrichtung. Die Leitung und eine Fachkraft der Einrichtung ermöglichten durch eine Präsentation mit vielen Fotos und Filmen detaillierte Einblicke in die Arbeit. Neben der Darstellung der Raumgestaltung, der Zusammenarbeit mit Eltern und des musikpädagogischen Schwerpunkts wurden den Teilnehmenden Fragen zum Kita-System und zu pädagogischen Konzepten in Spanien beantwortet.

In den Kitas gab es zum Zeitpunkt des Besuchs ein Betretungsverbot, auch für die Eltern. Von daher wäre es nicht vertretbar gewesen, Fremde in die Kita zu lassen, so dass die Idee war, das gleiche Konzept anzuwenden, wie es an der Universität auch mit den Studierenden umgesetzt wird. Das neue Format stellte sich hier als eine gewinnbringende Alternative heraus. Die Präsentation ist zwar ein anderer Zugang als die Hospitationen, aber durch die konkreten Beispiele und Filmausschnitte konnte auch vieles dargestellt werden, was bei einer Hospitation so möglicherweise gar nicht sichtbar geworden wäre.

Wichtige Merkmale des spanischen Kitasystems

Auch die spanischen Kindertageseinrichtungen sind in Krippen und Kindergärten aufgesplittet, wobei die Kindergärten im Gegensatz zu den Krippen meist in Grundschulen untergebracht sind, was insbesondere für die sehr kleinen Kinder oft schwierig ist, insbesondere, wenn sie vorher nicht in einer Krippe waren. Deshalb sind im Übergangsjahr zusätzliche Fachkräfte zur Unterstützung im Kindergarten. Alle Kinder, die im jeweiligen Kalenderjahr geboren sind, starten gemeinsam im September.

Standardmäßig gibt es in den Kindergärten fünf Stunden Bildungszeit, von 9-12 und von 15-17 Uhr. Dazwischen gibt es Mittagessen und nicht-curriculare Aktivitäten. Es gibt drei aufeinander

aufbauende Curricula, deren zentrale Bereiche die Bildung einer eigenen Identität bzw. Förderung der Autonomie, das Wissen über die Umgebung und Sprache und Kommunikation sind. Vor 1990 war keine Berufsausbildung, sondern lediglich eine berufliche Weiterbildung nötig, um in einer Kita arbeiten zu können. Seit die Anerkennung der frühkindlichen Bildung als eine nicht-verpflichtende Stufe des Bildungssystems erfolgte, haben sich die Berufsanforderungen verändert und professionalisiert. Im Krippenbereich arbeiten neben universitär ausgebildeten Lehrkräften auch frühpädagogische Fachkräfte mit einer kürzeren Ausbildungszeit. Für die Arbeit im Kindergartenbereich ist seit 2006 eine dreijährigen Universitätsausbildung (meist einen Bachelor in Frühkindlicher Bildung und Erziehung) vorgeschrieben, die in der Übergangszeit mindestens eine Fachkraft vorweisen muss.

Auch in spanischen Kitas spielt Prävention und Inklusion eine wichtige Rolle. Im Laufe des ersten Kindergartenjahres kommen regelmäßig einmal in der Woche Psycholog/innen in die Einrichtungen, die, ausgehend von den Beobachtungen der Fachkräfte, Kinder mit speziellen Bedürfnissen diagnostizieren. Wenn eine Diagnose gestellt wird, dann bekommt die Gruppe eine zusätzliche Fachkraft oder es wird alternativ eine den Bedürfnissen entsprechende Fördereinrichtung gesucht. Auch hier werden Kinder mit Behinderungen in den normalen Kindergärten, jedoch unterstützt von Spezialist/innen, betreut. Anders als in Italien gibt es nicht eine Fachkraft pro Kind, sondern pro Gruppe, auch wenn es mehrere Kinder mit Behinderungen in einer Gruppe gibt.

Die Rolle der Leitung

Die beiden darauffolgenden Tage standen unter dem Fokus Leitung. Zum einen konnten wir viel über die Leitungsrolle in katalanischen Einrichtungen erfahren, zum anderen haben wir uns mit dem eigenen Leitungsstil und der Funktion der Leitung bei der Einrichtungsentwicklung auseinandergesetzt.

Besonders spannend war die Auswahl der Leitung in den Kitas in Barcelona. Die Fachkräfte werden – ähnlich wie in Deutschland die Lehrer/innen – in den öffentlichen Einrichtungen den Einrichtungen zugeordnet. Nur in privaten Einrichtungen können die Leitungen sich die Fachkräfte selbst auswählen. Die Leitungen der Kindergärten werden von der Kommune ausgewählt, indem Vertreter/innen der Kommune regelmäßig in die Einrichtungen gehen und schauen, wer als Leitung in Frage kommt. Leitungen benötigen keine spezielle Ausbildung, können aber an einer Weiterbildung (ein Tag/Woche über ein Jahr) teilnehmen und tun dies in der Regel auch. Die Leitungen der Krippen werden dagegen vom jeweiligen Team ausgewählt, wobei „die Amtszeit“ auf vier Jahre beschränkt ist.

Die Aufgaben der Leitungen sind sehr vielfältig, wobei Schwerpunkte in der Verwaltung und der Zusammenarbeit mit Eltern und dem öffentlichen Träger liegen. Die Leitungen der Kindergärten sind hierfür freigestellt, müssen aber die Fachkräfte in den Gruppen unterstützen, die der Krippen sind nur zum Teil freigestellt.

Einschätzung des Gesamtprojekts

Die Auswertung des Gesamtprojekts hat ergeben, dass die Fortbildungsreisen im Rahmen des Erasmus-Projekts nicht nur persönlich auf vielen Ebenen als bereichernd empfunden werden, sondern auch für die Wahrnehmung der Leitungsaufgaben und der Weiterentwicklung der Kitas. Die Gefahr zu stagnieren ist sehr groß, wenn man keine neuen Impulse bekommt. Als besonders spannend und hilfreich wird neben den neuen Eindrücken der intensive Austausch untereinander wahrgenommen. Durch die langjährige Zusammenarbeit erst im Netzwerk der Konsultationseinrichtungen, dann im Praxisbeirat, ist eine Vertrauensbasis für Offenheit vorhanden, man traut sich nachzufragen und gemeinsam zu reflektieren, was als sehr bereichernd empfunden wurde.

Wichtig ist auch, nach außen, aber auch nach innen ins Team hinein, zu vermitteln, dass der Blick über den Tellerrand sehr wichtig ist. Man muss als Pädagog/in auch den Blick nach außen richten, sonst kann auch die innere Vielfalt nicht wahrgenommen werden. Die beteiligten Pädagoginnen tragen ihre und die gemeinsam ausgewerteten Erkenntnisse weiter, indem sie diese z.B. in Leitungskonferenzen einbringen, eigene Vorträge oder aber sogar spezielle Fortbildungen hierzu halten.

Die Persönlichkeit der Leitung prägt die Einrichtungen. Dies haben wir bei den Fortbildungen wahrnehmen können und es gilt auch hierzulande. Sicherzustellen, dass die Ergebnisse in die Einrichtungen einfließen und die eigene Einrichtung als Lernende Organisation unter Mitnahme des Teams voranzubringen, ist Aufgabe der Leitungen.

Erasmus + ist Europa. Bereits das Wissen, wie es woanders ist, welches Bild vom Kind vorhanden ist, wird schon als wertvoll angesehen. Der europäische Gedanke basiert auf einem gleichen Wertesystem, so sollte auch das Bild vom Kind gleich sein und die positiven Impulse überwiegen. Bei den drei Fortbildungsreisen konnten wir das wahrnehmen. Ein schöner Gedanke, der mit dem Zitat eines Kollegen abgerundet werden kann, dass man sich nach der Reise gleich noch viel mehr als Europäer fühlt.

Vor dem Projekt ist nach dem Projekt

Dieses Projekt ist nun zwar abgeschlossen, aber – wie bereits erwähnt – wird es ein Follow-Up-Projekt geben, welches aufgrund der Pandemie-Situation ebenso um ein Jahr verlängert werden konnte. In einem erweiterten Kreis an Einrichtungen, die sich bereits im Januar 2020 beworben hatten und bereits ausgewählt wurden, sind zwei weitere Reisen geplant. Die Auftaktveranstaltung, bei der sich die beteiligten Einrichtungen vorgestellt und gegenseitig kennengelernt haben, hat bereits im Oktober 2020 stattgefunden. Im Frühjahr 2022 soll es mit dem gleichen dahinterliegen-

den Konzept zum Schwerpunkt „Nachhaltigkeit“ in die Niederlande und im Jahr darauf mit dem Schwerpunkt „Demokratiebildung“ voraussichtlich nach Dänemark gehen. Hierzu wird natürlich auch wieder im Infodienst berichtet werden.

Weiterführende Informationen

- Broda-Kaschube, B. (2021). Vernetzte Kitas im europäischen Austausch. *Austausch bildet*, 18-19.
- Broda-Kaschube, B. (2020). Partizipation? Inklusion? – Alles eine Frage der Haltung! Bericht von der Studienreise nach Schweden mit dem Themenschwerpunkt „Partizipation und Inklusion“ im Rahmen des von Erasmus + Schulbildung geförderten Projekts „Stärkung der Leitungskompetenz im Umgang mit aktuellen Entwicklungen“. *IFP-Infodienst*, 25, 45-51.
- Broda-Kaschube, B. (2019). Roboter in Kitas? – Was wir in Estland lernen konnten. Bericht von der Studienreise nach Estland mit dem Themenschwerpunkt „Digitalisierung“ im Rahmen von Erasmus + Leitaktion 1. *IFP-Infodienst*, 24, 43-47.

- Ollech, I. (2021). Kitas der Zukunft. *Austausch bildet*, 20-21.
- Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2017). *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. <http://www.seepro.eu/Deutsch/Home.htm>

Zum Projekt:

- https://ifp.bayern.de/projekte/professionalisierung/erasmus_leitungskompetenz.php
- <https://erasmusplus.schule/fuer-meine-schule/erfahrungsberichte/erfahrungsbericht-konsortialprojekt>

Zum Praxisbeirat:

- <https://ifp.bayern.de/ueber/praxisbeirat/index.php>

Anmerkung: Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.



Erprobungsraum für Studierende, um bestimmte Settings herzustellen

Vorkurs-Deutsch-Fortbildungen. Veränderungen in der digitalen Transformation

Christa Kieferle & Julia Radan

Der Vorkurs Deutsch 240 ist ein Angebot für Kinder, die bei der Aneignung des Deutschen als Erst- oder Zweitsprache im vorletzten Kita-Jahr einen zusätzlichen Unterstützungsbedarf zeigen. In den letzten beiden Kita-Jahren werden sie in kleinen Gruppen von sechs bis acht Kindern in der Entwicklung ihrer sprachlichen Fertigkeiten so gestärkt, dass sie bei Schuleintritt dem Unterricht der Jahrgangsstufe 1 folgen können. Die Kurse werden zu gleichen Teilen von pädagogischen Kita-Fachkräften und von Grundschullehrkräften durchgeführt, wobei die Grundschule erst im letzten Kindergartenjahr als Tandempartner hinzutritt.

Identifiziert werden die Kinder, denen der Besuch eines Vorkurses empfohlen wird, durch die pädagogischen Fachkräfte in der Kita. Voraussetzungen für die Teilnahme sind die Feststellung eines besonderen Unterstützungsbedarfs im Deutschen als Erst- oder Zweitsprache anhand landesrechtlich vorgegebener Beobachtungsbögen, der Ausschluss einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung, die einer Therapie bedarf, und die Zustimmung der Erziehungsberechtigten. Eine Vorkursgruppe sollte maximal sechs bis acht Kinder umfassen. Die Teilnahme ist freiwillig und kann jederzeit abgebrochen werden.

Die Zahl der Kinder, die einen Vorkurs Deutsch besuchen, nimmt seit der Öffnung der Vorkurse für nur deutschsprachig aufwachsende Kinder (2013) stetig zu: Im Schuljahr 2016/17 wurden die 3.571 angebotenen Vorkurse von insgesamt 30.214 Kindern besucht, darunter 24.417 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Bayerisches Landesamt für Schule, 2018). Im Schuljahr 2018/19 lag die Zahl bereits bei 31.930 Kindern in 3.834 Vorkursen (Bayerisches Landesamt für Schule, 2019).

Entsprechend hoch ist der Fortbildungsbedarf sowohl auf Kitafachkraft- als auch auf Lehrkraftseite. Zudem mehren sich Hinweise aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, nach einem pandemiebedingt erhöhten Bedarf an Vorkursen,

der nicht mehr durch bestehende Strukturen bedient werden kann. Die beschriebene Ausgangslage wurde 2021 dadurch verschärft, dass aufgrund des Lehrkräftemangels 200 Vollzeitstellen von den Grundschulen abgezogen wurden, die für die Vorkurse nun nicht mehr zur Verfügung stehen.

Fortbildungen zum Vorkurs Deutsch 240

Die Qualifizierung der Fach- und Lehrkräfte erfolgt über die von den Regierungen organisierten, eintägigen Tandemfortbildungen im Rahmen der gemeinsamen Fortbildungskampagne von Kultus- und Familienministerium angeboten, deren Fortbildungsinhalte sich auf eine aus drei Modulen bestehende, landesrechtlich vorgegebene Handreichung stützen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016). Das IFP wurde beauftragt, Materialien zum Vorkurs zu erstellen sowie die bayernweite Fortbildungsmaßnahme zum Vorkurs fachlich zu begleiten.

Für die Durchführung der Fortbildungen stehen in einem Multiplikatorinnen-Netzwerk Tandems aus Lehrkräften und Sprachberaterinnen zur Verfügung. Dieses Netzwerk wurde 2021 um 30 Referentinnen erweitert, die durch das IFP qualifiziert und ebenfalls in BiSS-Transfer aufgenommen wurden. Ihre Aufgabe im ersten Schulhalbjahr

2021/22 besteht in der vorläufigen Qualifizierung von ca. 500 bis 800 neuen, externen Vorkurspädagoginnen (einige auch ohne pädagogische Vorerfahrungen) als Ersatz für die fehlenden Lehrkräfte. Das IFP wurde beauftragt, die Qualifizierung und Begleitung dieser neuen Referentinnen und Vorkurspädagoginnen zu übernehmen und für diese einen vorläufigen Online-Fortbildungskurs zu gestalten.

Weiterentwicklung der bayernweiten Fortbildungsmaßnahme im Rahmen von BiSS-Transfer

Das Land Bayern beteiligt sich am Bund-Länder-Projekt BiSS-Transfer (Laufzeit 2020 – 2025) mit dem Verbund „Systematische Sprachförderung für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Vorkurs Deutsch“. Hierzu werden bestehende Strukturen (z.B. Vorkurs Deutsch 240 in Schulen und Kitas, Kooperationsbeauftragte) und Multiplikatorinnen-Netzwerke (z.B. Vorkurs-Fortbildungsreferentinnen) genutzt.

Ist-Stand-Analyse

Eine Anfang 2021 durchgeführte Online-Befragung der erfahrenen Referentinnen der von Kultus- und Familienministerium gemeinsam ins Leben gerufenen Vorkurs-Fortbildungskampagne zum Zwecke einer Bedarfsanalyse zeigte einen deutlichen Bedarf an Material- bzw. Methodensammlungen.

Auf der Seite der Fortbildungsteilnehmerinnen sahen die befragten Referentinnen einen hohen Bedarf an vertiefender Auseinandersetzung mit den Inhalten der Handreichung, an Praxis-Materialien für die Arbeit mit Kindern im Vorkurs (Materialempfehlungen, Linksammlung und Vorlagen zum Download) sowie Hilfen zur praktischen Planung und Umsetzung der Vorkurse. Auch die Möglichkeit zur Hospitation, fachlichem Austausch und (regionaler) Vernetzung wurde als wünschenswerte Unterstützung genannt. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Befragung der Fortbildungsreferentinnen bezüglich der Bedarfe der Vorkurspädagoginnen, die an ihren Fortbildungen bisher teilgenommen hatten, zeigt Abbildung 1.

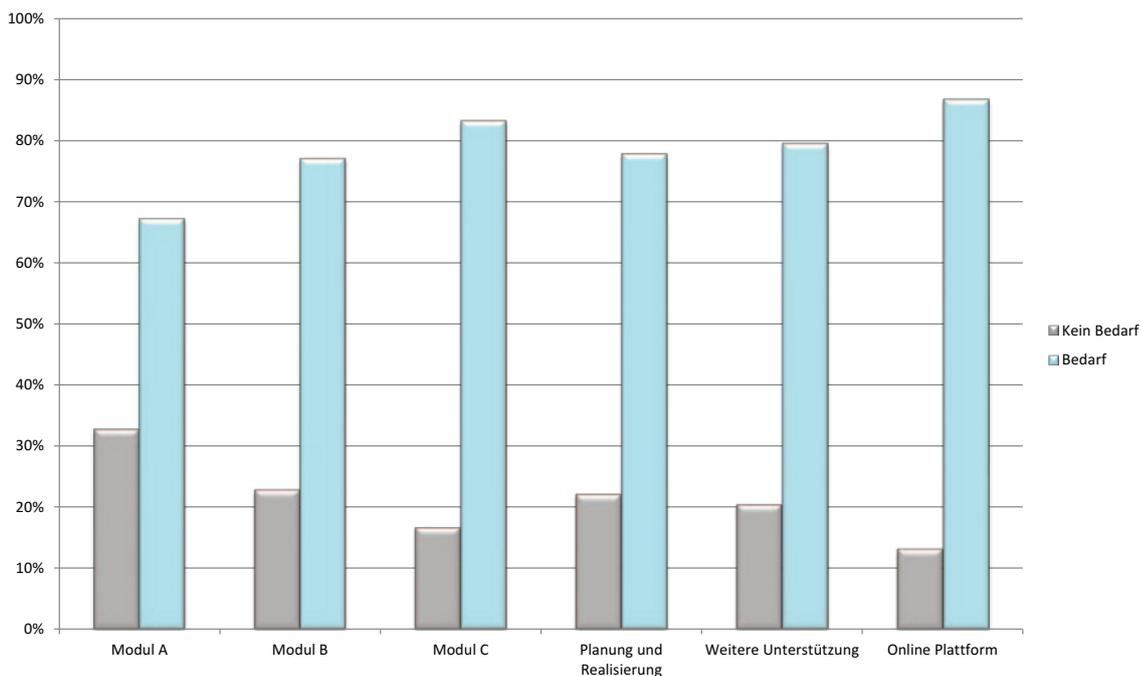


Abb. 1: Zusammenfassung der Weiterbildungsinteressen der Fortbildungsteilnehmerinnen

Aus der Arbeit des IFP

Zu ihren eigenen Bedarfen befragt, zeigten die Referentinnen ein hohes Interesse an Themen der Erwachsenenbildung, Vernetzung und fachlicher Information. Insbesondere der Bedarf nach einer hochwertigen Material- bzw. Methodensammlung (Modul C) wurde deutlich (siehe Abb. 2). Diese beschriebenen Vernetzungs- und Weiterbildungsbedarfe können durch die aktuell eintägigen (Online-) Fortbildungen nicht ausreichend abgedeckt werden.

Für die Verbundarbeit bedeutet die oben beschriebene Entwicklung, dass im ersten Schritt ein komplexes Qualifizierungs-, Informations-, Austausch- und Vernetzungssystem für ganz unterschiedliche Akteure zu schaffen ist, nämlich für:

- bisherige Referentinnen der Vorkurs-Fortbildungskampagne (bestehendes Multiplikatorinnen-Netzwerk)
- neue Referentinnen zur Fortbildung neuer, externer Vorkurspädagoginnen der Schulseite
- erfahrene Fach- und Lehrkräfte (Vorkurspädagoginnen)

- neue, externe Vorkurspädagoginnen (ohne pädagogische Vorerfahrung) der Schulseite.
- Vorkurs-Beteiligte auf struktureller Ebene (verantwortliche Behörden, Fachaufsichten, Schulleiter, Jugendämter, Leitungen und Träger von Kindertagestätten, Grundschulleitungen)
- Eltern von Kindern, die einen Vorkurs Deutsch besuchen

Im Zuge der Konzeptentwicklung werden diese Akteure eingebunden bzw. berücksichtigt, d.h. es wird eine symbiotische Implementierungsstrategie angewandt (Kieferle & Schuster, 2021). Der Verbund wird durch eine intensive Prozessbegleitung durch das IFP unterstützt. Eine systematische Prozessevaluation hilft dabei, Stärken und Schwächen in der Implementierung festzustellen und diese Erkenntnisse bei der weiteren Entwicklung, Veränderung und Optimierung des Implementierungsprozesses zu nutzen. Hierfür wird ein Konzept erstellt, in dem alle notwendigen Elemente einer Evaluation festgelegt werden.

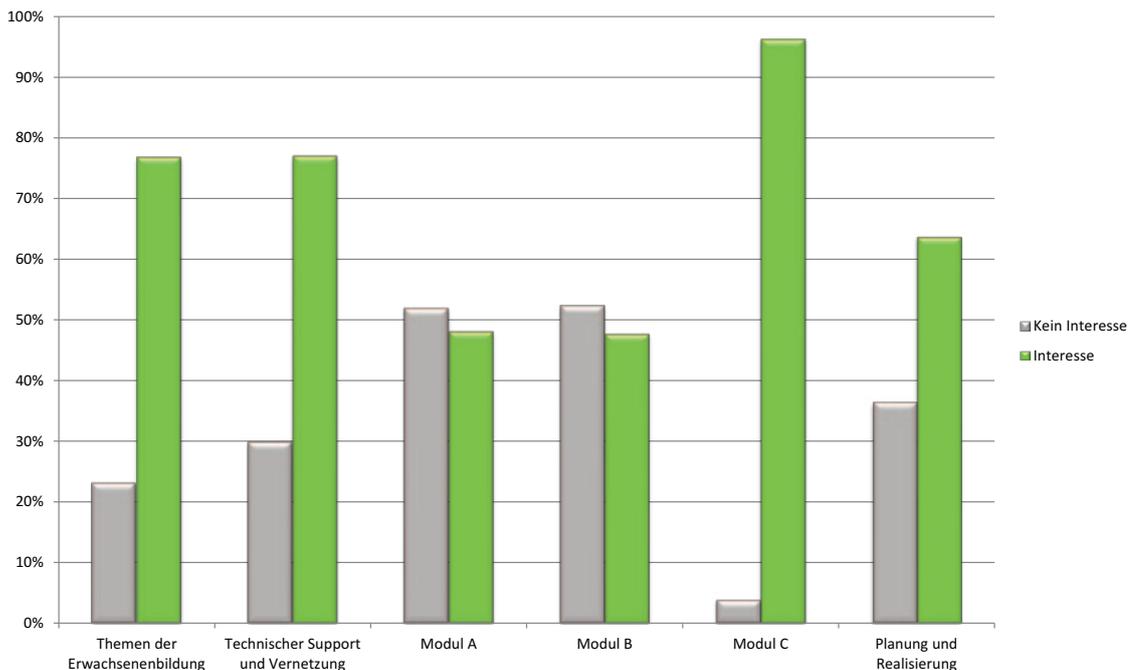


Abb. 2: Zusammenfassung der Weiterbildungsinteressen der Fortbildungsreferentinnen



Künftige Vorkurs-Qualifikation

Die mehrjährige Verbundarbeit in BiSS (2013 – 2019) hat gezeigt, dass für die Vorkurspädagoginnen eine längere Qualifizierungsphase notwendig ist, da die Durchführung eines Vorkurses sehr hohe Anforderungen sowohl an das Fachwissen als auch an die didaktischen Fähigkeiten der Vorkurspädagoginnen stellt (Erdogan et al., 2021). Sowohl die beschriebene Ausgangslage als auch die Ergebnisse der Bedarfsanalyse ergaben folgende Ziele für die Verbundarbeit in BiSS-Transfer:

- Entwicklung eines Blended-Learning-Fortbildungskurses sowohl für Vorkurspädagoginnen als auch für Vorkurs-Fortbildungsreferentinnen
- Die bayernweite Implementierung des neuen Blended-Learning-Kurses als verbindliches Fortbildungsformat
- Regionale und überregionale Vernetzung der Referentinnen und Vorkurspädagoginnen

- Kontinuierliche Begleitung und Weiterqualifizierung der Referentinnen und der Vorkurspädagoginnen
- Aufbau und stetige Aktualisierung einer Qualifikations-, Informations- und Austauschplattform auf dem Learning Hub des ZMF

Durch diese Veränderungs-Maßnahmen soll die Qualität in den Vorkursen so verbessert werden, dass die Zahl der Kinder, die in der ersten Klasse immer noch einen sprachlichen Förderbedarf aufweisen, sinkt.

Bis zum Schuljahresbeginn 2022/23 werden sowohl Online- als auch Präsenzfortbildungen angeboten. Sukzessive werden den Fortbildungsteilnehmenden mehr digitale Lernformate zur Verfügung gestellt. Ab September 2024 werden die Vorkurs-Fortbildungen im Rahmen der Erprobungsphase ausschließlich im Blended-Learning-

Format angeboten, d.h. mit einer Abfolge aus Selbstlernphasen, Praxisaufgaben und von den Referentinnen moderierten Veranstaltungen. Die Transformation der Fortbildungen basiert auf einem Flipped-Classroom-Konzept.

Die bisherigen Fortbildungsreferentinnen können die Vorkurs-Fortbildungen bis zur Fertigstellung eines Blended-Learning-Kurse-Prototypen zum Schuljahresbeginn 2022/23 in der gewohnten Weise in Präsenz oder Online durchführen. Je nach Bedarf können sie die digitalen Tools und Materialien einsetzen. Die neu ausgebildeten Fortbildungsreferentinnen führen ausschließlich Online-Fortbildungen nach dem neuen Blended-Learning-Konzept durch.

Entwicklung einer Vorkurs-Plattform

Durch den Aufbau einer Informations-, Austausch- und Qualifikationsplattform sowie einer Materialsammlung auf dem Learning Hub des ZMF soll der in der Bedarfsanalyse beschriebene Bedarf sukzessive für alle Vorkurspädagoginnen gedeckt werden. Bereits angelegt ist eine Materialbox, in die noch weitere die Handreichung ergänzende Materialien eingestellt werden, u. a. die Best-Practice-Sammlung zum Vorkurs-Deutsch aus BiSS-1.

Für die Eltern wird – auf der Basis der Vorkurs-handreichung – eine ausführliche Informationsbroschüre mit allen für sie wichtigen Informationen zum Vorkurs erstellt. Zudem wird eine Material- und Methodensammlung für Eltern erarbeitet, deren Kinder einen Vorkurs Deutsch besuchen,

damit sie ihre Kinder zusätzlich zu Hause besser in der sprachlichen Bildung unterstützen können.

Bis zum Herbst 2022/23 wird ein Blended-Learning-Kurs-Prototyp fertiggestellt, der auf dem Learning Hub des ZMF in eine Qualifizierungsplattform integriert wird. Diese Erprobungsversion wird 2023 evaluiert. Im Weiteren werden die neu erarbeiteten Formate und Inhalte so konzipiert, dass sie die bisherige Fortbildungskampagne zum Vorkurs Deutsch ersetzen können.

Literatur

- Bayerisches Landesamt für Schule, Abteilung Qualitätsagentur (Hrsg.) (2018). *Bildungsbericht Bayern 2018*. Gunzenhausen.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2016). *Vorkurs Deutsch 240 in Bayern. Eine Handreichung für die Praxis*. München.
- Erdogan, E., Betz, T., Kämpfe, K., Kucharz, D., Mehlem, U. & Rezagholinia, S. (2021). Dimensionen der Sprachförderung am Übergang Kindergarten-Grundschule. In S. Gentrup et al. (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Evaluation umgesetzter Konzepte (S. 84-104)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kieferle, C. & Schuster, A. (2021). Gelingensbedingungen für eine langfristige Sprachbildung. In D. Kucharz, C. Beckerle & K. Mackowiak (Hrsg.), *Wie Sprachförderung in Kitas gelingen kann*. Beltz Juventa.

Hinweis zu den Fachtagungen 2022

Die Fachtagungen für das Jahr 2022 werden ab Januar 2022 auf unserer Homepage unter www.ifp.bayern.de veröffentlicht.

Eine Welt-Kita: fair und global

Globalisierung bringt viele Chancen, aber auch große Herausforderungen mit sich, vor allem wenn wir sie nachhaltig positiv gestalten wollen. Auch Kinder sind vom Zusammenwachsen der Welt unmittelbar betroffen und müssen sich mit den Chancen und Risiken dieser Entwicklung auseinander setzen. Deshalb ist das Ziel des 2017 gestarteten Projektes „Eine Welt-Kita: fair und global“, Eine Welt-Themen bzw. Globales Lernen als Bildungskonzept in bayerischen Kindertageseinrichtungen stärker zu verankern sowie pädagogische Fachkräfte bei dieser Aufgabe zu unterstützen.

Globales Lernen umfasst entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Menschenrechtserziehung, Nachhaltigkeitserziehung, Bildungsarbeit für Frieden und Konfliktprävention sowie interkulturelle Erziehung. Konkret für den Kita-Alltag heißt dies, dass Gelegenheiten geschaffen werden, um Kindern die Möglichkeit zu geben, untereinander über Vielfalt und Einzigartigkeit, über Diskriminierung und soziale Gerechtigkeit sowie über globale Zusammenhänge ins „Gespräch“ zu kommen.

Es geht darum:

- Vielfalt als Bereicherung für das Zusammenleben zu begreifen.
- Sich als Teil der Einen Welt zu erleben.
- Themen wie nachhaltiger Konsum und globale Gerechtigkeit gemeinsam mit den Kindern im Alltag zu gestalten und zu leben.
- Die eigene Lebenswelt zu gestalten, sich als aktiv gestaltender und handelnder Teil der Einen Welt zu erleben.

Das Projekt wird von einem Kooperationsbündnis begleitet. Hierzu gehören Trägerorganisationen von Kitas und Nichtregierungsorganisationen aus



Bayern, die im Bereich des Globalen Lernens tätig sind. Seit 2016 berät auch das Staatsinstitut für Frühpädagogik den Beirat des Projektes.

Das Projekt „Eine Welt-Kita: fair und global“ wird gefördert von ENGAGEMENT GLOBAL im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und aus Mitteln der Bayerischen (Erz-) Diözesen sowie von den Kooperationspartnern.

Weitere Informationen zu Fortbildungen, Praxisanregungen für Kitas und Schulen sowie Materialien erhalten sie unter info@eineweltkita.de

Aktionstag Musik 2021 digital & live auf Abstand

„Musik von Anfang an“ bestimmte die Initiativen der BLKM im zurückliegenden Jahr. Dazu zählen die Ideenbörsen „Musik daheim“ und „Musik auf Abstand“, digitale Fortbildungsangebote für Erzieherinnen und der Aktionstag Musik 2021, erstmals frei wählbar im Monat Juli 2021.

Reisen im Kopf bewegt die Sinne, wer davon singt und tanzt, versetzt die Seele in Schwingung. Diese Idee leitete das Team der BLKM beim Aktionstag 2021 und bildete sich im Motto ab: „Musikalisch auf Reisen“. Hierzu stellte die BLKM gleich auf mehreren Plattformen kreative Spielideen mit Musik, Bewegung und Sprache zur Verfügung. In der Broschüre zum Aktionstag Musik 2021, in der Liedsammlung im Bereich „Materialien“ und unter „Aktuelle Tipps“ fanden und finden sich fortlaufend Beispiele, Musik erfahrbar zu machen. Als weitere Hilfe entstanden gezielt für

Erzieherinnen wie musikbegeisterte Eltern Tutorials, in welchen anschaulich gezeigt wird, wie man mit den Kindern ein Spiellied oder eine Tanz-Idee umsetzt oder Naturmaterialien bunte Klänge entlockt.

Die Durchführung des Aktionstags Musik wurden auf die pandemiebedingten Möglichkeiten reduziert: keine Kooperation, Musizieren in kleinen Gruppen und nach Möglichkeit im Freien. Am Ende waren knapp 500 Kitas aus Bayern dabei, angesichts der Rahmenvorgaben eine große Be-

teiligung und zudem Beleg für Überzeugung der Erzieherinnen, dass Kinder musizieren und sich bewegen als Räume zur Selbsterfahrung und zum Erlebnis in der Gemeinschaft brauchen.

Auch 2022 wird die BLKM wieder zum Aktionstag Musik einladen. Dann ist das Motto **#MachMusik** gleichzeitig die Aufforderung. Ebenso startet die BLKM eine Offensive, um gemeinsam mit Partnern in allen Regionen Bayerns das Angebot elementarer musikpädagogischer Schulungen in den Kitas auszuweiten. Unser Grundtenor lautet „Musik von Anfang an in der Kita“.

Aktuelle Informationen werden regelmäßig unter www.blkm.de veröffentlicht. Alle, die automatisch informiert werden möchten, laden wir herzlich ein, sich zum Newsletter auf der Homepage oben rechts anzumelden.



BLKM
BAYERISCHE LANDESKOORDINIERUNGSTELLE MUSIK

**AKTIONSTAG MUSIK
IN BAYERN**

„Musikalisch auf Reisen“

2021
Informationen und Material

Schirmherrschaft:
Prof. Dr. Michael Piazol, Staatsminister für Unterricht und Kultus
Bernd Sibler, Staatsminister für Wissenschaft und Kunst
Carolina Trautner, Staatsministerin für Familie, Arbeit und Soziales
Dr. Marcel Huber, MdL und Staatsminister a. D., Präsident des Bayerischen Musikrats

ÖkoKids – KindertageseinRICHTUNG NACHHALTIGKEIT

„Schlage nur so viel Holz ein, wie der Wald verkraften kann! So viel Holz, wie nachwachsen kann!“ Dieses Prinzip der Nachhaltigkeit aus der Forstwirtschaft, formuliert von Hans-Karl von Carlowitz vor 300 Jahren, hat sich längst weiterentwickelt zu einem Leitbild des 21. Jahrhunderts. Die beiden Kerngedanken sind Zukunftsverantwortung für nachfolgende Generationen und Verteilungsgerechtigkeit unter der heutigen weltweiten Bevölkerung. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bietet Kindern eine große Chance zu entdecken, welche Möglichkeiten zur Mitgestaltung vorhanden sind. Bereits im frühen Kindesalter gilt es Raum zu schaffen für Beteiligung und Partizipation von Kindern. Diesem Leitbild folgt ÖkoKids bereits im 11. Jahr.

Der LBV zeichnet mit Unterstützung des Bayerischen Staatsministeriums für Umwelt und Verbraucherschutz seit vielen Jahren Kindertageseinrichtungen aus, die ein Bildungsprojekt zum Thema Umwelt und Nachhaltigkeit im Sinne des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes durchgeführt haben. Damit werden bayerische Kindertageseinrichtungen sichtbar, die sich mit diesen wichtigen Themen auseinandersetzen und dadurch die notwendigen Kompetenzen und Werte bei den Kindern fördern.

Trotz vieler Einschränkungen und erheblichen Herausforderungen auf Grund der Pandemie haben sich dieses Jahr mehr Einrichtungen als in den Jahren zuvor beteiligt. Besonders erfreulich ist, dass dieses Jahr 285 Krippen, Kindergärten, Horte und Tagespflegeeinrichtungen ausgezeichnet werden konnten. Insgesamt haben sich 409 Einrichtungen angemeldet, davon mehr als die Hälfte zum ersten Mal. Das verdeutlicht, dass viele neue Einrichtungen sich auf den Weg machen, BNE einen wichtigen Stellenwert in der frühpädagogischen Bildung einzuräumen.

Ein vielfältiges Repertoire an Projektthemen wie z. B. Umwelt, Mobilität, Müllentsorgung, Ernährung und Eigenanbau, Insekten, Wald und Wiesen sind nur einige Projektinhalte, die sich teilweise als kontinuierliche Themen im Alltag widerspiegeln. So wurden Gemüse und Salat



angebaut und danach geerntet, oder es wurde besonders darauf geachtet, dass die gepflanzten Blumen Bienen-freundlich waren. Außerdem waren die Online-Fortbildungen gut besucht, ca. 400 pädagogische Fachkräfte nahmen an diesen Angeboten teil.

Die Auszeichnungsveranstaltung fand Mitte November statt, an der die prämierten Projekte vorgestellt und ausgezeichnet wurden.

Das IFP beteiligt sich seit vielen Jahren an der Jurysitzung und Auswahl geeigneter Projekte. Weiteren Informationen unter:

www.lbv.de/oekokids

Projektleitung und Ansprechpartnerin beim LBV ist Carmen Günnewig,
E-Mail: oekokids@lbv.de

Rezension

Thon, Steffi (2021). Kinder und Gewalt. Kaufungen: AV1 Pädagogikfilme. DVD, Laufzeit ca. 60 Minuten. 19,20 Euro.

Die DVD „Kinder und Gewalt“ von Steffi Thon und Kurt Gerwig greift dieses sensible und herausfordernde Thema in Form zweier Experten-Interviews zu je knapp 30 Minuten auf. Im Vordergrund stehen Lösungsansätze im Umgang mit Tätlichkeiten, Übergriffen und massiven Aggressionen, die von Kindern ausgehen und sich in Tageseinrichtungen gegen andere Kinder und Erwachsene äußern.

Das erste Interview mit Anja Behnert (Kindheitspädagogin, Fachberatung, Leitung eines Kindergartens in Berlin) widmet sich anhand eines Fallbeispiels vor allem der Frage, was Gewalt unter Kindern in der Kindergruppe sowie im Kita-Team auslöst und wie das pädagogische Team professionell aggressivem Verhalten eines Kindes begegnen kann. Hierbei wird herausgearbeitet, was die Fachkräfte für das Kind, die Kindergruppe und sich selbst tun können und welche Schritte innerhalb der Einrichtung, gemeinsam mit den Eltern sowie in enger Zusammenarbeit mit externen Fachdiensten wichtig sind. Der Beitrag zeigt auf, wie wichtig es ist, nicht nur herausfordernden, sondern allen Kindern und Eltern mit einer inklusiven, zugewandten Haltung zu begegnen und gibt im letzten Teil anderen Einrichtungsleitungen wertvolle Hinweise zur Reflexion und Weiterentwicklung des einrichtungsspezifischen Schutzkonzepts.

Im zweiten Interview berichtet Bernd Siggelkow, der Gründer und Leiter der Stiftung „Die Arche“, sehr authentisch und eindrucksvoll von seinen Erfahrungen mit sozial benachteiligten Kindern und Familien. In diesem Gespräch stehen zunächst die biografischen und gesellschaftlich bedingten Ursachen von Gewalterfahrungen und aggressivem Verhalten von Kindern und Erwachsenen im Fokus. Auch hier richten sich die Interviewfragen



schnell auf die Ressourcen von Kindern und ihren Familien: Was braucht ein Kind in der Situation, in der es gewaltsam behandelt hat? Welche Erfahrungen brauchen sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, damit sie eine positive Lebensperspektive entwickeln können? Hier gibt Bernd Siggelkow immer wieder die klare Antwort: Alle Kinder und ihre Familien brauchen Menschen, die ihnen freundschaftlich begegnen und zu denen sie kontinuierlich Vertrauen aufbauen können – dies gilt auch für die professionellen Fachkräfte in sozialen Institutionen und Behörden.

Der Film macht insgesamt deutlich, worauf es in Tageseinrichtungen bei der Bewältigung von Gewalt unter Kindern, aber auch ganz allgemein im Umgang mit besonderen Herausforderungen und Krisen ankommt: auf die Begegnung mit nahbaren Mitmenschen, die den Blick auf die Bedarfe jedes Kindes richten und ein starkes, gut vernetztes Team, das proaktiv handelt und klare Absprachen trifft, die eine gegenseitige Unterstützung erleichtern.

Im Bonusmaterial regt Kurt Gerwig mit einem vierminütigen Kommentar zu einem fachlichen Diskurs zum Gewaltbegriff in pädagogischen Situationen an. Der Film ist 2021 erschienen und kann bestellt werden unter www.AV1-Shop.de

Monika Wertfein

Gesamtkonzept zur beruflichen Weiterbildung

Der Bedarf an qualifizierten Fachkräften in der Kindertagesbetreuung ist hoch und steigt weiter an. Das Bayerische Familienministerium (StMAS) setzt daher auf ein wohl überlegtes und nachhaltig wirkendes Konzept an verschiedenen Maßnahmen im Bereich der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung. Ziel ist, möglichst viele qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen und vor allem auch langfristig zu halten.

Ergänzend zur Angebotsvielfalt im Bereich der Ausbildung (insbesondere in der Erzieherausbildung), bedarf es flankierend eines qualitativ hochwertigen Fort- und Weiterbildungskonzeptes, das anerkannte berufsbegleitende Wege der Höherqualifizierung ermöglicht. Von ebenso hoher Bedeutung ist die gezielte Stärkung des Lernortes Praxis als wesentlicher Bestandteil aller Aus-, Fort- und Weiterbildungsformate. Das StMAS erarbeitet daher ein Gesamtkonzept, dass Qualifizierungsformate von der Assistenz- über die Ergänzungskraft zur Fachkraft mit Anschlussfähigkeit an die berufliche Bildung ermöglichen soll.

Dass die berufsbegleitende Weiterbildung erfolgversprechend ist, beweisen die vielfältigen Qualifizierungsmaßnahmen des StMAS zur Gewinnung von neuem Personal in Kindertageseinrichtungen. Diese erfahren immer mehr Zulauf und tragen erheblich zur Gewinnung weiterer Fachkräfte bei. Sie sprechen neue Zielgruppen an, die über den „klassischen Ausbildungsweg“ oftmals nicht erreicht werden.

Bewährte Weiterbildungskonzepte, wie z.B. „Ergänzungskräfte zu Fachkräften in Kindertageseinrichtungen“ oder „Heilerziehungspflegerin bzw. Heilerziehungspfleger im Erziehungsdienst“ werden aktuell durch neue berufliche Weiterentwicklungsangebote für Personen mit der Grundqualifizierung als Kindertagespflegepersonen ergänzt:

- Im Rahmen des Projekts „Tagespflege 2000“ fördert der Freistaat Bayern die Festanstellung von bis zu 2.000 Tagespflegepersonen als Assistenzkräfte in der Kindertagesbetreuung.
- Im Zuge der neuen Betreuungsform „Mini-Kita“ können sich die als Assistenzkräfte qualifizierten Tagespflegepersonen zur „Ergänzungskraft in der Mini-Kita“ weiterbilden.

Das Staatsinstitut für Frühpädagogik hat die Qualifizierungskonzepte hierfür entwickelt und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet.

Mehr Informationen hierzu erfahren Sie über den nachfolgenden Link

<https://www.qualifizierung-tagespflege-bayern.de/qualifizierung/tagespflege-2000>



Ausbau multiprofessioneller Teams in Kindertageseinrichtungen – Fortführung des Pilotprojekts „Fachkraft mit besonderer Qualifikation in Kindertageseinrichtungen“

Um den Ausbau multiprofessioneller Teams in Kindertageseinrichtungen zu unterstützen, hat das Bayerische Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS) im Jahr 2017 eine neue berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahme ins Leben gerufen. Durch die Akquise fachfremder oder berufsfeldaffiner Professionen sollen durch eine 15-monatige Weiterbildungsmaßnahme – zunächst in Pilotform – neue Fachkräfte für die bayerischen Kindertageseinrichtungen gewonnen werden. Gleichzeitig soll die Fachlichkeit in den Einrichtungen durch neue Kompetenzen und Qualifikationen erweitert werden.

Die Absolventinnen und Absolventen dieser Qualifizierungsreihe können die Kindertageseinrichtungen dabei unterstützen, die in der pädagogischen Konzeption festgelegten Bildungsschwer-

punkte (z.B. in den Bildungsbereichen MINT, sprachliche Bildung, musisch-ästhetische Bildung, Bewegung) auszubauen und zu vertiefen. Seit 2017 wurden fünf Kurse an verschiedenen Standorten in Bayern erfolgreich durchgeführt.

Die Weiterbildung „Fachkraft mit besonderer Qualifikation in Kindertageseinrichtungen“ wird ab Februar in Bamberg und ab März in München als Selbstzahlermodell von zwei bewährten Weiterbildungsanbietern angeboten.

Weitere Informationen zu den Weiterbildungsanbietern sowie zum Weiterbildungskonzept (Zugangsvoraussetzungen etc.) finden Sie auf der Homepage des StMAS unter folgendem Link: <https://www.stmas.bayern.de/fachkraefte/kindertageseinrichtungen/fortbildung.php#sec6>



Neue Weiterbildung zur „Ergänzungskraft für Grundschulkindbetreuung“

Das StMAS führt in Abstimmung mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) – vorerst befristet bis Ende 2025 – eine neue berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahme zur „Ergänzungskraft für Grundschulkindbetreuung“. Hierbei handelt es sich um eine 15-monatige berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahme im Selbstzahlermodell. Die Maßnahme verfolgt die Ziele, insbesondere für die Beschäftigten in den Mittagsbetreuungen Möglichkeiten zur Höherqualifizierung zu ermöglichen und die Standorte der kooperativen Ganztagsbildung bei der Personalgewinnung zu unterstützen.

Die Weiterbildung wird in die vom Bayerischen Landesjugendamt geführte Kita-Berufeliste aufgenommen (Ergänzungskraft für den Bereich „Hort“).

Weitere Informationen zu den Weiterbildungsanbietern (Liste wird fortlaufend aktualisiert) sowie zum Weiterbildungskonzept (Zugangsvoraussetzungen etc.) finden Sie auf der Homepage des StMAS unter folgendem Link:

<https://www.stmas.bayern.de/fachkraefte/kindertageseinrichtungen/fortbildung.php#sec7>

Neues von der gemeinsamen Vorleseinitiative „vorlesen.zuhören.bewegen“

Im vergangenen Jahr starteten das Bayerische Familienministerium und das Bayerische Kultusministerium die gemeinsame Vorleseinitiative *vorlesen.zuhören.bewegen*. Ziel der langfristig angelegten Kampagne ist es, auf die Bedeutung des (Vor-)Lesens hinzuweisen.

Im Rahmen der Mitmach-Malaktion *#liesmirvor* zum Thema „Wo und mit wem ist Vorlesen am schönsten?“ haben sich insgesamt 60 Kinder beteiligt! Aus den 26 Gewinnerbildern wurden elf Motive von Kindern im Alter von 3 bis 12 Jahren ausgewählt, die als Postkarten gedruckt wurden.

Die Gewinnerbilder sind auf der Homepage zur Vorleseinitiative www.vorlesen.bayern.de eingestellt. Dort finden Sie auch viele spannende Tipps und Hinweise rund ums (Vor-)Lesen sowie Videos unserer prominenten Lesepatinnen und Lesepaten.



Autorinnen und Autoren des IFP-Infodienstes

Dr. Beatrix Broda-Kaschube, M.A.

Kommunikationswissenschaftlerin; Abteilungsleitung; Arbeitsschwerpunkte: Netzwerk Praxisbeirat, Erasmus +, Leitung von Kitas, Leitung Forum Fortbildung

Dr. Anne-Kristin Cordes

Linguistin, Bildungspsychologin; Arbeitsschwerpunkte: Lernen mit digitalen Medien, Sprachbildung und -förderung

Verena Dederer, M.Sc.

Kindheitsforscherin; Arbeitsschwerpunkt: Leitungsbefragung in Kindertageseinrichtungen

Prof. Dr. Franziska Egert

Professorin für Pädagogik an der KSH München; Arbeitsschwerpunkte: Lernen mit digitalen Medien, sprachliche Bildung und Förderung

Sina Fischer, M.A.

Pädagogin; Arbeitsschwerpunkt: Interaktionsqualität und sprachliche Bildung in der Kita, Weiterbildung von päd. Fachkräften

Fabienne Hartig, M.A.

Bildungswissenschaftlerin; Arbeitsschwerpunkte: Lernen mit digitalen Medien, Sprachliche Bildung und Förderung

Dr. Nesiré Kappauf

Pädagogin; Arbeitsschwerpunkt: Pädagogische Qualitätsbegleitung in der Tagespflege (PQB-T)

Christa Kieferle, M.A.

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

Dr. Jutta Lehmann

Dipl.-Sozialpädagogin (FH), Arbeitsschwerpunkte: Redaktion Online-Familienhandbuch, Kampagne „Startchance kita.digital“, PQB, Konzeptionsentwicklung sowie Schutzkonzepte in Kitas

Samantha Lenz, M.Sc.

Psychologin; Arbeitsschwerpunkt: Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB)

Dr. Sigrid Lorenz

Dipl.-Soziologin; Arbeitsschwerpunkte: PQB und „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“, Qualifizierungskampagne „Startchance kita.digital“, Organisationsentwicklung in Kitas

Laura Harbecke (geb. Oeltjendiers), M.A.

Pädagogin; Arbeitsschwerpunkte: BiSS-Projekt, Koordinatorin, Leitungsbefragung, Forum Fortbildung

Julia Radan

Linguistin; Arbeitsschwerpunkte: kindliche Ein- und Mehrsprachigkeit, Sprachstandsdiagnostik, Wirksamkeit von Sprachförderung, Fachkraft-Kind-Kommunikation

Eva Reichert-Garschhammer

Juristin, stellv. Institutsdirektorin und Abteilungsleiterin; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung und Implementierung von Curricula, Leitung der Modellversuche PQB (und dessen Verstetigung) und „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“ sowie der Kampagne Startchance kita.digital

Dr. Inge Schreyer

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Fachkräften in Europa, Qualifizierungskampagne „Startchance kita.digital“ (Evaluation), Trägerqualität

Carina Schweiger, M.Sc.

Psychologin; Arbeitsschwerpunkt: Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB) und Digitalisierung

Dr. Monika Wertfein

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

Dr. Andreas Wildgruber

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

Dagmar Winterhalter-Salvatore

Heilpädagogin, Arbeitsschwerpunkte: MINT-Bildung im Elementar- und Primarbereich, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Musikalische Bildung

Maria Zeller, M.A.

Pädagogin; Arbeitsschwerpunkt: Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB)



Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern
26. Jg., 2021, 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: Shutterstock, Beatrix Broda-Kaschube (28,31,32, 41, 42, 45)

Druck: Humbach & Nemazal, Pfaffenhofen an der Ilm

Stand: Oktober 2021
