

IFP-Fachkongress 2013

# Inklusion und Partizipation

Vielfalt als Chance und Anspruch

26./27. Juni 2013 in München

Abstractband



## **Pädagogik der Vielfalt – Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung**

*Prof. Dr. Ulrich Heimlich, Ludwigs-Maximilians-Universität München*

**Inklusion** im pädagogischen Sinne meint die Bildung von Netzwerken zur Unterstützung der selbstbestimmten sozialen Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen gesellschaftlichen Bereichen.

**Inklusive Qualität** zielt ab auf Spiel- und Lernsituationen, an denen alle teilhaben und zu denen alle beitragen können.

**Inklusive Kindertageseinrichtungen** sind geprägt durch

- gute Rahmenbedingungen für individualisierte und gemeinsame Spiel- und Lernangebote,
- eine gelungene Teamkooperation,
- vielfältige Professionalität,
- ein gemeinsames Wertesystem,
- heil- und sonderpädagogische Unterstützung für alle sowie
- die gemeinsame Arbeit aller Beteiligten an dem Leitbild „Inklusion“.

## **Changing the Odds for Children at Risk**

*Prof. Dr. Susan B. Neuman, University of Michigan, School of Education, USA*

This presentation focuses on the environment constraints in young children's lives that lead to low school performance. It describes these factors, and shows how all too often these problems continue throughout children's schooling. Children who come to school from dramatically unequal economic circumstances are likely to leave school with similarly unequal skills and abilities.

The presentation then highlights how we can change the odds and break the cycle of poverty and disadvantage for children at risk. After laying the critical groundwork for the need for change, it provides a vivid portrait of changing the odds for high-poverty children.

Describing how previous reforms have missed the mark, it offers a framework based on seven essential principles for implementing more effective programs and policies. Building on these principles, the presentation describes programs for changing the odds for children, when the cognitive gaps are beginning to form, in these earliest years of their lives. It suggests how program developers can make a critical difference in children's lives, weaving together narratives that tell a compelling story of hope and promise for our most disadvantaged children.

2

## **DEUTSCHE ÜBERSETZUNG:**

### **Mehr Chancen für Kinder in Risikolagen**

*Prof. Dr. Susan B. Neuman, Universität Michigan, USA*

Die Präsentation fokussiert auf jene Beschränkungen in den Lebensumwelten junger Kinder, die zu geringem Schulerfolg führen. Die Faktoren werden beschrieben und es wird gezeigt, wie sich diese Probleme oftmals auf die ganze Schullaufbahn der Kinder auswirken. Kinder, die aus einem extrem schlechten ökonomischen Umfeld in die Schule kommen, werden diese wahrscheinlich mit ähnlich schlechten Fertigkeiten und Fähigkeiten verlassen.

Die Präsentation zeigt, wie wir die Chancen verbessern und den Zyklus von Armut und Benachteiligung für Risikokinder durchbrechen können. Nachdem die wesentlichen Grundlagen dafür dargelegt werden, dass Veränderungen notwendig sind, wird deutlich dargestellt, wie die Chancen für Kinder

mit ausgeprägtem Armutshintergrund verbessert werden.

Da frühere Reformen ihr Ziel verfehlt haben, wird ein Rahmenwerk geboten, das auf sieben wesentlichen Prinzipien für den Einsatz effektiverer Programme und Maßnahmen basiert. Darauf aufbauend, beschreibt die Präsentation Programme zur Chancenverbesserung von Kindern bereits für die ersten Jahre, wenn sich kognitive Lücken auszubilden beginnen. Es werden Vorschläge gemacht, wie Präventionsprogramme einen wesentlichen Unterschied im Leben der Kinder bewirken können, wenn Menschen zueinander bringen, die Hoffnung und Zuversicht in das Leben der am meisten benachteiligten Kinder bringen.

## Interkulturelle Pädagogik in Bildungseinrichtungen – Weiterentwicklung im Kontext von Inklusion

*Prof. Dr. Dr. h.c. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg*

Die Vervielfältigung von Vielfalt ist ein Sachverhalt, mit dem sich die interkulturelle Pädagogik seit den 1980er Jahren auseinandersetzt. Dabei hat sich das Gebiet ausdifferenziert in – plakativ gesagt – zwei einander ergänzende Zugriffsweisen:

Die eine beschäftigt sich mit den Phänomenen, in denen sich Vielfalt ausdrückt. Hier geht es im Kern um eine zielgruppenorientierte Pädagogik. In ihren praktischen Bemühungen richtet sie sich darauf, Ansätze zu entwickeln, die möglichst passgenau zugeschnitten sind auf diejenigen, die ein (oder mehrere) Vielfaltsphänomen(e) verkörpern. Aus dieser Perspektive ist es angebracht, Differenzen zwischen den ‚Vielfaltsgruppen‘ zu identifizieren, da an diesen die jeweils besonderen pädagogischen Handlungsformen zu orientieren sind, die den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden können (oder sollen). Aus interkultureller Perspektive stehen sprachliche und kulturelle Merkmale im Zentrum der Aufmerksamkeit, um Phänomene der Verschiedenheit zu identifizieren. Dabei wird aber darauf geachtet, dass diese Merkmale nicht an und für sich für Bildungszusammenhänge relevant sind, sondern erst im Zusammenspiel mit anderen Faktoren, bspw. der sozialen Lage, in der ein Kind lebt. Bei der zweiten Zugriffsweise in der interkulturellen Pädagogik richtet sich der Blick nicht auf die genaue Beschreibung und Abgrenzung der Verschiedenheitsmerkmale von Individuen oder Gruppen, sondern primär darauf, materielle, strukturelle und inhaltliche Merkmale von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen oder Bildungsprozessen freizulegen, die der Chance auf erfolgreiche Teilhabe entgegenstehen. Hier fungiert der

Kulturbegriff als Wegweiser. Geachtet wird auf die Anlässe und Zwecke, unter denen von ihm (oder verwandten Begriffen wie Sprache, Ethnie) explizit oder implizit Gebrauch gemacht wird, um Rechte und Berechtigungen, um Partizipationsmöglichkeiten im Bildungssystem zu gewähren, zu steuern oder zu verweigern. Die für Erziehung und Bildung relevante Frage lautet: Welche Merkmale und Eigenschaften, Sprach- oder Lebenspraktiken von Menschen werden im Erziehungs- und Bildungssystem bevorzugt, welche werden ignoriert, welche werden negativ sanktioniert? In den Blick geraten also Normalitätsannahmen, die im Bildungswesen Geltung haben – z. B.: Was gilt als ‚angemessene‘ oder ‚normale‘ Entwicklung eines Kindes? Welchen Kenntnisse und Fähigkeiten, welchen Anschauungen und Haltungen wird ‚Bildungswert‘ beigemessen und welchen nicht? In dieser zweiten Zugriffsweise sind nicht ‚Migranten‘ oder andere Inhaber(innen) von Besonderheit die Objekte der Betrachtung, sondern es geht darum, die Konstellationen und Institutionen, in denen ‚Verschiedene‘ agieren, zu verstehen. Ziel ist es zu ermitteln, ob und warum ein Bildungsangebot geeignet (oder nicht geeignet) dafür ist, Nachteile, die in den Zufällen von Geburt und Herkunft liegen, auszugleichen. Der völlige Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen durch Bildungseinrichtungen kann nicht gelingen – Chancengleichheit ist bekanntermaßen eine Illusion. Zugleich aber ist erwiesen, dass Bildungssysteme für mehr oder weniger Nachteilsausgleich sorgen können.

Interkulturelle Pädagogik in diesem Sinne ist eine Pädagogik der Inklusion.

## **Participation – a question of inclusion and exclusion?**

*Prof. Dr. Gunilla Dahlberg, Stockholm University, Sweden*

In this keynote speech I will make the current discourses of participation within education and educational reforms and their consequences problematic. Doing this I will use some thoughts from the American sociologist of knowledge Tom Popkewitz. In a couple of studies Tom Popkewitz has diagnosed ways of reasoning within today's education and educational reforms and argued that these reforms are practices that at the same time produces what is „inside” and „outside”, that is, what is included and excluded. To describe the complex assemblage of relations that characterizes educational institutions he has used the concept abjection, that can be translated as humiliation. The process of humiliation, which he describes as the double gesture of pedagogy, embodies that the quality of life of specific groups is given recognition in preschool and school, at the same time as this recognition differentiates and borders that which is seen as fundamentally differentiated from the totality.

In the keynote the category of “immigrant” is used as an illustrative example of such a process of humiliation. In the keynote I will also explore and experiment with other narratives, with theoretical perspectives and concepts, not so commonly used within the mainstream discourse. Starting out from an idea of pedagogy as welcoming and hospitality, that begins with listening, inspired by Emanuel Levinas and the Jacques Derrida, combined with Gilles Deleuze's rhizomatic image of nomadic thought, I will open up for an idea of pedagogy as immanence and learning as a relational field of potentiality. A field that is open for creative processes and productions. Pedagogical documentation and networking have proved to be important procedures for constructing such an immanent pedagogy and for 'liberating' new potentials for participation and learning.

## DEUTSCHE ÜBERSETZUNG:

### **Partizipation – eine Frage von Inklusion und Exklusion?**

*Prof. Dr. Gunilla Dahlberg, Universität Stockholm, Schweden*

In diesem Vortrag werde ich die aktuellen Diskurse zu Partizipation in der Bildung und Bildungsreformen sowie ihre Konsequenzen problematisieren. Dabei werde ich einige Gedanken des amerikanischen Wissenssoziologen Thomas S. Popkewitz verwenden. In einigen Studien hat Tom Popkewitz Argumentationslinien in der heutigen Bildung und in Bildungsreformen diagnostiziert und ausgeführt, dass diese Reformen Praktiken sind, die gleichzeitig produzieren, was „innen“ und was „außen“ ist, das heißt, was eingeschlossen (inkludiert) und was ausgeschlossen wird. Um die komplexe Menge von Beziehungen zu beschreiben, die Bildungseinrichtungen kennzeichnen, hat er das Konzept „Erniedrigung“ verwendet, das sich auch als Demütigung übersetzen lässt. Der Prozess der Erniedrigung, den er als die doppelte Gebärde von Pädagogik beschreibt, umfasst, dass der Lebensqualität von spezifischen Gruppen in vor-schulischen und schulischen Einrichtungen Beachtung geschenkt wird und gleichzeitig diese Beachtung etwas differenziert und ausgrenzt, das als fundamental unterschiedlich zur Gesamtheit gesehen wird.

Im Vortrag wird die Kategorie „Immigrant“ als ein illustrierendes Beispiel eines solchen Erniedrigungsprozesses ausgeführt. Im Vortrag werde ich außerdem andere Narrative erkunden und mit ihnen experimentieren, nämlich theoretische Perspektiven und Konzepte, die nicht so häufig in den gängigen Diskursen gebraucht werden. Ausgehend von einer Idee von Pädagogik als Begrüßung und Gastfreundschaft, die mit Zuhören beginnt, inspiriert von Emmanuel Levinas und Jacques Derrida, kombiniert mit Gilles Deleuzes Bild vom Wurzelgeflecht nomadischen Denkens, will ich ausweiten zu einer Idee von Pädagogik als Innewohnen und Lernen, als ein Beziehungsfeld von hohem Entwicklungspotential. Ein Feld, das offen ist für kreative Prozesse und Produktionen. Pädagogische Dokumentation und pädagogisches Netzwerken haben sich als wichtige Verfahren für das Konstruieren einer solchen immanenten Pädagogik und für die „Befreiung und Entfaltung“ neuer Potenziale von Beteiligung und Lernen erwiesen.

## PROJEKTFORUM:

### KOMPIK – Ein Instrument für inklusive und partizipatorische Bildungsplanung und -gestaltung

Toni Mayr, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

Die Forderung nach Inklusion stellt pädagogische Einrichtungen auf verschiedenen Ebenen vor große Herausforderungen. Eine zentrale Frage in diesem Kontext ist: Wie kann es gelingen, den großen Unterschieden in der Entwicklung der Kinder durch ein differenziertes pädagogisches Angebot gerecht zu werden, d. h. ein möglichst passgenaues Angebot für alle Kinder einer Einrichtung zu machen? Dabei geht es nicht nur um „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ oder Kinder aus unterschiedlichen Kulturen und sozialen Milieus, sondern auch um gut entwickelte oder hochbegabte Kinder, denn – in einer gewissen Weise – ist jedes Kind „anders“ und hat den Anspruch, in seiner Individualität gesehen und berücksichtigt zu werden.

Voraussetzung dafür ist in jedem Fall eine breite und aussagekräftige Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation für jedes Kind. Hier kann das neu Beobachtungsverfahren KOMPIK gute Dienste leisten.

#### Worum geht es bei KOMPIK?

KOMPIK ist ein Beobachtungsverfahren für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Er eignet sich für die Beobachtung von Kindern im Alter zwischen 3,5 bis 6 Jahren. KOMPIK ist als „entwicklungsbegleitendes“ Verfahren konzipiert. Hauptzielsetzung ist ein breiter Einblick in Entwicklung und Lernen von Kindern – als Grundlage für pädagogisches Handeln –, Entwicklungsgespräche mit Eltern, fachlicher Austausch mit Kolleginnen und Schulen, die Abstimmung pädagogischen Handelns auf die Situation des einzelnen Kindes. Zentral für KOMPIK ist der inhaltliche Bezug zu den Bildungsplänen

für den Elementarbereich. Diese benennen Themenfelder und Ziele früher Bildung.

Erfasst werden folgende Entwicklungs- und Bildungsbereiche:

- (1) Motorische Kompetenzen
- (2) Soziale Kompetenzen
- (3) Emotionale Kompetenzen
- (4) Motivationale Kompetenzen
- (5) Sprache und frühe Literacy
- (6) Mathematische Kompetenzen
- (7) Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen
- (8) Musikalische Kompetenzen und Interessen
- (9) Gestalterische Kompetenzen und Interessen
- (10) Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen
- (11) Wohlbefinden und soziale Beziehungen.

Dabei geht es um Kompetenzen und Interessen von Kindern, aber auch um „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“. Methodisch arbeitet das Verfahren vor allem mit strukturierten Einschätzungen; es ist aber gut kombinierbar mit anderen methodischen Zugängen, z. B. mit Lerngeschichten oder einem Portfolioansatz.

KOMPIK kann PC-gestützt bearbeitet werden, er steht der Praxis kostenfrei zur Verfügung.

#### Ebenen der Auswertung

Inklusive Arbeit in Kindertageseinrichtungen muss, soll sie langfristig Erfolg haben, verschiedene Ebenen im Blick haben:

- (a) das einzelne Kind und seine Familie,
- (b) die spezifische Situation in jeder Einrichtung,

(c) die sozial-räumliche Umgebung der Einrichtung.

Für jede dieser Ebenen bietet KOMPIK spezifische Formen der Auswertung an.

#### *Auswertung auf Kind-Ebene (Individualbericht)*

Die pädagogische Fachkraft hat mehrere Möglichkeiten, sich die Ergebnisse eines einzelnen Kindes anzeigen zu lassen. Sie kann sich z. B. den ausgefüllten KOMPIK-Bogen ausgeben lassen. Besonders aufschlussreich ist diese Form der Darstellung, wenn Beobachtungsergebnisse für mehrere Zeitpunkte vorliegen: So lässt sich z. B. auf einen Blick erkennen, wo, auf Itemebene, ein Kind konkrete Fortschritte gemacht hat. Das „Mittelwertprofil“ gibt Auskunft, welchen durchschnittlichen Wert ein Kind in einem Entwicklungs- oder Teilbereich erzielt hat, das „Normwertprofil“, wo ein Kind im Vergleich zu seinen Alters- und Geschlechtsgenossen „steht“ und in welchen Bereichen seine Stärken und Schwächen liegen.

#### *Auswertung auf Einrichtungsebene (Kita-Bericht)*

Wenn KOMPIK für alle Kinder einer Kita ausgefüllt worden ist, besteht für eine Person mit den entsprechenden Zugriffsrechten, z. B. die Einrichtungsleitung, die Möglichkeit, sich einen sogenannten Kita-Bericht erstellen zu lassen.

Dieser vermittelt eine zusammenfassende Übersicht über den Stand aller Kinder einer Einrichtung in den verschiedenen Entwicklungsbereichen – als Grundlage für eine gezielte Reflexion der Arbeit auf Einrichtungsebene, für die Planung neuer pädagogischer Angebote, für längerfristige konzeptuelle Überlegungen, z. B. die Zusammenarbeit der Einrichtung mit Fachdiensten.

#### *Auswertung auf Sozialraum-Ebene*

Wenn die politischen Entscheidungsträger es befürworten und bestimmte administrative Voraussetzungen erfüllt sind, lassen sich die Daten mehrerer Kitas auch auf Sozialraumebene darstellen. Dies geschieht mit einem speziellen EDV-Tool, das von der Bertelsmann Stiftung entwickelt wurde und interessierten Kommunen kostenlos zur Verfügung gestellt wird. Wenn eine Stadt oder Gemeinde beschließt, „KECK-Kommune“ zu werden, müssen mindestens 60% aller Kitas ihre Kinder mit KOMPIK einschätzen. Die Ergebnisse werden in Form von Landkarten dargestellt. So lässt sich z. B. erkennen, in welchen Sozialräumen besonders viele Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko leben. Die Karten machen zusätzlich die Lebens- und Entwicklungsbedingungen der Kinder sichtbar und stellen eine wichtige Grundlage für die kommunale Planung und Steuerung von Bildungsprozessen dar.



## PROJEKTFORUM:

### „KECK: Kommunale Entwicklung – Chancen für Kinder“ in Heilbronn

*Christina Kruse, Bertelsmann Stiftung & Sonja Fischer, Stadt Heilbronn*

Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen sind in Deutschland ungleich verteilt und wesentlich durch die soziale Herkunft bestimmt. Neben dem familiären Kontext ist das direkte Lebensumfeld, in dem Kinder aufwachsen, mit entscheidend für eine gelingende Entwicklung. Daher wird sozialraumbezogenen Ansätzen mittlerweile auch in deutschen Städten ein hoher Stellenwert zugerechnet. Häufig fehlt es jedoch an einer systematischen Verankerung, so dass Maßnahmen erst bei offensichtlichen Problemlagen und getragen von engagierten Einzelpersonen implementiert werden. Um gezielt unterstützen zu können, muss allerdings transparent sein, wo welche Risiken für die kindliche Entwicklung bestehen.

8

Mit „KECK: Kommunale Entwicklung – Chancen für Kinder“ entwickelte die Bertelsmann Stiftung ein Instrument, das die Gesundheit, Bildung und soziale Lage von Kindern im Sozialraum erfasst und anschaulich abbildet ([www.keck-atlas.de](http://www.keck-atlas.de)). Mit dem kostenlosen Sozialraum-Atlas können kommunale Politik und Verwaltung die unterschiedlichen Ausgangslagen und Entwicklungen von Kindern in den verschiedenen Wohnquartieren berücksichtigen und so frühzeitig intervenieren. Eine wichtige zusätzliche Datenbasis stellt „KOMPIK: Kompetenzen und Interessen von Kindern“ dar ([www.kompik.de](http://www.kompik.de)). Den EDV-gestützten Beobachtungsbogen nutzen ErzieherInnen für die Dokumentation der Bildung und Entwicklung 3,5- bis 6-jähriger Kinder in der Kita.

Die Ergebnisse unterstützen die individuelle Begleitung der Kinder sowie eine konzeptionelle Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen. In anonymisierter und für die einzelnen Sozialräume zusammengefasster Form können die Beobachtungen darüber hinaus auch in den KECK-Atlas einfließen. KECK und KOMPIK unterstützen kommunale Netzwerke darin, Kinder und Jugendliche präventiv, nachhaltig und kontinuierlich – sowie über Zuständigkeitsbereiche hinausgehend – zu begleiten.

Die Stadt Heilbronn beteiligt sich zusammen mit dem Land Baden-Württemberg seit Dezember 2009 am Modellprojekt KECK/KOMPIK.

Maßgeblich wirkten die MitarbeiterInnen der Kindertagesstätten an der Entwicklung des KOMPIK-Beobachtungsbogens mit und leisteten damit eine wichtige Basisarbeit für den späteren Aufbau des KECK-Atlas, der nun im Mittelpunkt der zweiten Modellphase steht. Die Stadt Heilbronn verspricht sich davon, eine faktenbasierte Ressourcensteuerung im Bereich der Jugendhilfe etablieren zu können und erprobt dies exemplarisch in zwei Sozialräumen.

Die Vertreterinnen der Bertelsmann Stiftung und der Stadt Heilbronn berichten über die Nutzung der Instrumente und praktische Erfahrungen bei deren Einführung, bei der Interpretation der Ergebnisse sowie ersten Ansätzen zur Ableitung von Handlungsstrategien.

## PROJEKTFORUM:

### Kommunale Bildungsplanung der Landeshauptstadt München – Münchner Förderformel

*Norbert Ziegler & Wolfgang Brehmer, Referat für Bildung und Sport, LH München*

Kommunale Bildungsplanung bedeutet für die Landeshauptstadt München das Zusammenspiel von Analyse, Strategiediskussion und dem Herbeiführen von Commitments. Diese Gesamtstrategie der Münchner Bildungsförderung sorgt in Kooperation mit vielen Bildungsakteuren nachhaltig für die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit, indem sie Bildungsakteuren dabei hilft, gerade Eltern und Kinder entsprechend unterstützen zu können. Das Bundesprogramm „**LernenvorOrt**“ stärkt Kommunen dabei, Steuerungsstrukturen eines monitoringbasierten Bildungsmanagement auf- und auszubauen. Die Landeshauptstadt München nimmt seit 2009 an diesem Programm teil.

Der Münchner Stadtrat hat weiter mit der „Leitlinie Bildung“, auf Grundlage des Münchner Bildungsberichts, das Ziel vorgegeben, Bildung in München gerecht, zukunftssicher, großstadtorientiert und weltoffen zu gestalten.

Es besteht unter Bildungsexperten hohe Übereinstimmung, dass dem Elementarbereich eine entscheidende Bedeutung bei der Bildungsentwicklung zukommt. Ein zentraler Schwerpunkt ist deshalb in München die verstärkte Förderung des vorschulischen Bereichs, im Sinne des Mottos „Auf den Anfang kommt es an“. Eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung nehmen die Kommunen und somit auch die Landeshauptstadt München ein.

Hier setzt insbesondere die Münchner Förderformel mit ihrem datenbasierten Steuerungsmechanismus an. Die Münchner Förderformel stellt mit zusätzlichen Leistungen ein kommunales Finanzierungskonzept für alle Münchner Kindertageseinrichtungen dar. Jetzt besteht erstmals die Möglichkeit, alle Kinder in Münchner Kindertageseinrichtungen nach gleichen Grundsätzen, aber individuell nach den vom Stadtrat festgelegten Kriterien und Schwerpunkten zu fördern. In diesem Rahmen können zum Beispiel ausgewählte Kindertageseinrichtungen, auf Basis des sogenannten Standortfaktors, eine weitreichende finanzielle Förderung erhalten.

Die Münchner Förderformel schafft trägerübergreifend Fördergerechtigkeit, ebnet den Weg einer qualitätsvollen Bildungs- und Erziehungsarbeit und setzt auf die Entlastung der Familien. Dieser Ansatz führt somit zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit und ergänzt die gesetzliche Förderung, deren Anteile sich der Freistaat Bayern und die Kommunen teilen. Begleitend wird aktuell, mit erheblicher Bundesunterstützung, eine Wirkstudie zur Münchner Förderformel durchgeführt. Die Wirkstudie wird vom Staatsinstitut für Frühpädagogik gemeinsam mit dem Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit ermöglicht.

## **NUBBEK – Einfluss der verschiedenen Bildungsorte auf die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund**

*Prof. Dr. Birgit Leyendecker, Universität Bochum & Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München*

### **Teil 1: Einfluss der Betreuungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Ergebnisse der NUBBEK Studie**

*Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, Dr. Kathrin Beckh, Dr. Daniela Mayer & Dr. Julia Berkic, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München*

Der Beitrag geht der Frage nach, welchen Einfluss die Betreuungsqualität in der Krippe auf die sozialemotionale und sprachliche Entwicklung von 2-jährigen Kindern hat und ob es hierbei Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gibt. Die Daten stammen von n=929 2-jährigen Kindern aus der NUBBEK Studie, davon n=255 Kinder mit türkischem oder russischem Migrationshintergrund. Die folgenden Gruppen wurden verglichen: Kinder, die überwiegend in der Familie betreut wurden (Umfang außerfamiliärer Betreuung <10h pro Woche, n=395), sowie drei Gruppen von Kindern, die mehr als 15 Stunden pro Woche in der Krippe bzw. altersgemischten Einrichtung betreut wurden, wobei hier zwischen niedriger (n=178), mittlerer (n=175) und hoher (n=181) Einrichtungsqualität unterschieden wurde. Der Einfluss der Einrichtungsqualität erwies sich bei Kontrolle familiärer Hintergrundvariablen (Bildung der Mutter, SES, Bezie-

hungsqualität) nur für Kinder mit Migrationshintergrund als signifikant. Kinder mit Migrationshintergrund profitierten in ihrer sprachlichen Entwicklung (rezeptiver Wortschatz, PPVT) nur beim Besuch einer Krippe mit hoher Einrichtungsqualität, bei niedriger oder mittlerer Einrichtungsqualität zeigten sich keine Unterschiede im Vergleich mit den ausschließlich in der Familie betreuten Kindern. Im Hinblick auf die sozialemotionale Entwicklung (ITSEA) erzielten Kinder mit Migrationshintergrund, die in Krippen mit niedriger oder mittlerer Qualität betreut wurden, die niedrigsten Werte und schnitten damit schlechter als alle anderen untersuchten Gruppen. In Bezug auf das Problemverhalten (CBCL) fanden sich keine signifikanten Effekte. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der Qualität der Kindertagesbetreuung für die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund.

## **Teil 2: Zweisprachigkeit und kognitive Entwicklung: Sind bilinguale Kinder schlauer? Vorteile bilingualen Aufwachsens – Ergebnisse der NUBBEK Studie**

*Prof. Dr. Birgit Leyendecker, Alexandru Agache & Jessica Willard, Universität Bochum*

Kinder aus zugewanderten Familien haben die Chance, mit zwei Sprachen aufzuwachsen. Neuere Forschungsergebnisse, vor allem aus Nordamerika, legen nahe, dass Kinder, die bilingual aufwachsen, hierdurch auch Vorteile für ihre kognitive Entwicklung haben. Die Daten der NUBBEK Studie erlauben, diesen Zusammenhang für 2- und 4-jährige Kinder (n=528) mit russischem und türkischen Migrationshintergrund zu überprüfen. Als Kontrollgruppe dienen Kinder mit deutscher Muttersprache (n=1426). Der rezeptive Wortschatz der Kinder wurde mit einer Forschungsversion des PPVT IV jeweils in Deutsch sowie in Türkisch bzw. Russisch erhoben, das visuelle Kurzzeitgedächtnis mit dem Subtest Handbewegungen des K-ABCs, Konzentration und Problemlösefähigkeiten mit dem Mosaiktest (HAWIVA III).

Ergebnisse zeigen, dass fast die Hälfte aller Vierjährigen, jedoch nur 37% der 2-Jährigen zufriedenstellende Ergebnisse in beiden Sprachen erreichten. Bei den deutschen Kindern zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Sprach- und Kognitionstests in der erwarteten Richtung, auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Status der Eltern und des Anregungsgehaltes der Umwelt. Bei den Kindern aus zugewanderten Familien erreichten die Kinder, die in beiden Sprachtests zufriedenstellend abgeschnitten hatten, die höchsten Werte. Diejenigen, die in beiden Sprachen geringe Werte aufwiesen, erreichten die niedrigsten Werte auf den Kognitionstests. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass bilinguale Kinder Vorteile bei ihrer kognitiven Entwicklung haben.

# Fachforen

## Fachforum 1 – Inklusion und Interkulturalität

*Christa Kieferle, Staatsinstitut für Frühpädagogik*

Inklusion in Bildungseinrichtungen bedeutet, dass **alle** Kinder mit all ihren Fähigkeiten den gleichen Zugang haben und an den Bildungsprozessen teilnehmen. Pädagogische Fachkräfte haben die Verantwortung, eine Umgebung zu schaffen und sie so anzupassen, dass die Entwicklung der Kinder in der Einrichtung unterstützt und vorangebracht wird.

Kinder mit Migrationshintergrund brauchen eine Umgebung, die es ihnen ermöglicht, ihr mehrsprachiges Potenzial wahrzunehmen. In einer inklusiven Einrichtung werden ihre Bedürfnisse hinsichtlich Sprache und Literacy nicht gleichgesetzt mit dem Erlernen des Deutschen. Denn Deutsch zu lernen ist nur eines der Bedürfnisse, was Sprachentwicklung angeht. Zusätzlich leben und lernen Kinder mit Migrationshintergrund in einer anderen Sprache, die ihre Identität ausmacht und sie mit der Familie, Kultur und deren Herkunftsland verbindet.

*Prof. Dr. Annick De Houwer* wird in ihrem Impulsvortrag auf die unterschiedlichen Auswirkungen von Änderungen der sprachlichen Umgebungen auf die mehrsprachigen Fähigkeiten von Kindern eingehen und anhand ihrer Forschungsergebnisse zeigen, wie schnell bei zu wenig Anregung und Pflege der Erstsprache diese in einem anderssprachigen Umfeld auch verloren gehen kann. Vorrangig sensibilisiert sie für die Bedeutung von Sprache für die Beziehung zwischen Familienmitgliedern sowie zwischen Familie und Bildungseinrichtung.

*Christa Kieferle* möchte in ihrem Vortrag zeigen, dass mehrsprachige Kinder besondere Bedürfnisse in Bezug auf die Entwicklung ihrer Sprachen haben. Es werden Möglichkei-

ten aufgezeigt, wie in einer inklusiven Einrichtung die Entwicklung der Erstsprache/Familiensprache neben dem Erlernen des Deutschen unterstützt werden kann.

*Sini Werninger-Niemi* wird ein Angebot für Eltern, den „Interkulturellen Gesprächskreis“ (IKG), vorstellen, der in ihrer Kindertageseinrichtung fest implementiert ist. Dieser interkulturelle Gesprächskreis versteht sich als geschützter Rahmen, in dem sich Eltern mit anderen Eltern und Fachkräften austauschen und ihre Deutschkenntnisse angstfrei ausprobieren können. Der Interkulturelle Gesprächskreis unterstützt auch Mütter, deren Kinder noch nicht im Kindergartenalter sind und zu Hause betreut werden.

### Referentinnen:

*Prof. Dr. Annick De Houwer*, Linguistin, ist Professorin für Sprachlehr- und Lernforschung und Direktorin des Sprachenzentrums an der Universität Erfurt. Zu ihren Forschungsinteressen zählen die Bereiche doppelter Erstspracherwerb von Kleinkindern, der Zusammenhang zwischen Sprache und zweisprachiger Entwicklung auf Makro- und Mikroebene und der frühe Zweitspracherwerb.

*Christa Kieferle*, Linguistin M.A. und Sprachheilpädagogin M.A., ist wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Sprachentwicklung, Erwachsenen-Kind-Interaktion, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Pädagogik.

*Sini Werninger-Niemi*, interkulturelle Erzieherin, arbeitet in einer städtischen Kindertageseinrichtung in München. Sie betreut einen interkulturellen Gesprächskreis für Eltern, der fester Bestandteil im Kita-Alltag ist.

## **Zu Fachforum 1 – Integration und Interkulturalität in Kindertageseinrichtungen: Die Rolle der Erstsprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern**

*Prof. Dr. Annick De Houwer, Universität Erfurt*

Wohlbefinden ist wichtig für Lernprozesse. Das gilt für alle, jedoch insbesondere für Kleinkinder. Kleinkinder, die sich in einer Kindertageseinrichtung emotional nicht gut aufgehoben oder sich nicht verstanden fühlen, werden sich schlecht anpassen können, Probleme mit der Disziplin entwickeln und weniger gut lernen können.

Für Kinder, die zu Hause eine andere Sprache hören als die, die in der Kindertageseinrichtung gesprochen wird, ist es sehr schwer, sich in der neuen Umgebung der Kindereinrichtung gut einzugewöhnen und wohlfühlen, denn sie verstehen am Anfang nichts. Sie werden selbst auch nicht verstanden. Meistens wird erwünscht und erwartet, dass diese Kinder so schnell wie möglich Deutsch lernen. Zweisprachige Kinder, die zu Hause die Schulsprache und eine Minderheitssprache hören, haben weniger dieses Verständnisproblem. Jedoch wird die Minderheitssprache in der Einrichtung normalerweise nicht benutzt, und damit wird ein großer Teil der kulturellen Identität des Kindes ignoriert und implizit auf diese Sprache weniger Wert als auf die Schulsprache gelegt. So fühlen sich viele Kleinkinder von Anfang an auch weniger wert. Das ist keine gute Voraussetzung für die Entwicklung von Wohlbefinden in der Schule. Oft wird den Eltern sogar geraten, die Minderheitssprache zu Hause nicht mehr zu verwenden.

Auch wenn Eltern die Minderheitssprache zuhause weiter verwenden, werden viele Kinder die Sprache, die die Familie zu Hause spricht, abweisen, weil sie in der Schule nicht geschätzt wird. Damit hoffen Kinder auf eine bessere persönliche Wertschätzung in der Schule. Jedoch, wenn Kinder ihre Familiensprache nicht mehr sprechen können und/oder wollen, bedeutet das eine große Beeinträchtigung der familialen Kommunikation, die in der Adoleszenz zu großen Problemen führen kann, geschweige von den Gefühlen der Eltern und Großeltern, die oft nicht mehr oder nur sehr beschränkt mit ihren Enkeln sprechen können.

Es ist natürlich unmöglich, in deutschen Kindertageseinrichtungen die unzähligen verschiedenen Minderheitssprachen, die Kinder zuhause hören, als regelmäßiges Kommunikationsmittel zu verwenden. Es gibt aber viele andere Möglichkeiten, um eine Offenheit zu den Sprachen und damit die kulturelle Identität zu unterstützen, die über 30 Prozent der Kleinkinder in Deutschland heutzutage in ihrem „Rucksack“ dabei haben. Solche Offenheit und damit Wertschätzung ist unentbehrlich für eine bessere Integration unserer Kleinkinder in Kindertageseinrichtungen im Besonderen und im Leben allgemein.

## **Zu Fachforum 1 – Interkultureller Gesprächskreis – ein Angebot der Kindertageseinrichtung an Eltern**

*Sini Werninger-Niemi, Kindergarten Schwanthalerstraße, München*

Im Januar 2010 wurde der „Interkulturelle Gesprächskreis“ (IKG) als festes Angebot in der städtischen Kindertageseinrichtung Schwanthalerstraße in München eingeführt. Jeden Dienstag und Donnerstag treffen sich dort Eltern und pädagogische Fachkräfte und tauschen sich aus. Hier können Eltern ihre Deutschkenntnisse ohne Angst ausprobieren und über wichtige Themen sprechen. Der Interkulturelle Gesprächskreis unterstützt auch Mütter und Väter, deren Kinder noch nicht im Kindergartenalter sind und zu Hause betreut werden.

Im IKG wird die kulturelle Eigenart des Menschen durch Sensibilität und Respekt stärker berücksichtigt. Die pädagogischen Fachkräfte achten auf eine positive Kommunikationsstruktur, bemühen sich um ein kongruentes Gesprächsverhalten und hören geduldig zu. Außerdem wollen sie durch die Gespräche und neuen Kontakte Freude in den Alltag bringen. Fachkräfte und Eltern haben viel Spaß an der Vielfalt der Kulturen und mit den Menschen aus aller Welt. Alle sind aneinander aufrichtig interessiert und wollen an einem friedlichen Zusammenleben teilhaben.

Das Selbstbewusstsein der Mütter und Väter wächst in dieser Umgebung, wo ihre Kultur, Sprache, Religion und Person durch Empathie und Wertschätzung akzeptiert und anerkannt wird. So wird die Identität der Eltern gestärkt und sie öffnen sich leichter für die neue Sprache und Kultur. Die Kinder reagieren auf die gute Beziehung zwischen pädagogischem Personal und ihren Müttern und fangen deutlich früher an, sich an die multikulturelle Gesellschaft zu gewöhnen.

Im dazugehörigen Kinderkreis werden regelmäßig Spiele, Lieder und Basteln angeboten. Die Schwerpunkte liegen zum einen in der emotionalen Stabilisierung und Resilienzförderung des Kindes, andererseits erhalten auch die Mütter und Väter durch die Teilnahme am Kinderkreis neue Spiel- und Beschäftigungsideen für ihre Kinder. Neben dem Gesprächskreis haben die Eltern zudem die Möglichkeit, an einem Deutsch-Förderkurs im Rahmen des Projektes „WortSchatz“ teilzunehmen. Er wird von einem Kooperationspartner angeboten und von einer Deutschlehrerin begleitet. Der IKG ist ein integriertes Medium in der Kindertageseinrichtung und im Stadtteil.



## Forum 2 – Inklusion und Partizipation

*Dr. Beatrix Broda-Kaschube, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München*

Inklusion und Partizipation sind wichtige Schlüsselprozesse für die Bildungs- und Erziehungsqualität. Sie stellen eng miteinander verzahnte Querschnittsaufgaben dar, die eine hohe Relevanz im pädagogischen Alltag aufweisen und für deren Umsetzung eine jeden Menschen in seiner Individualität wertschätzende Haltung Voraussetzung ist. Für die Kindertageseinrichtung bedeuten Inklusion und Partizipation einen gewollten Umgang mit soziokultureller Vielfalt und individuellen Unterschieden. Eine Pädagogik der Vielfalt ist nur durch eine Beteiligung jedes Einzelnen umzusetzen, Basis ist die Individualität und jeweilige Entwicklung jedes einzelnen Kindes. Kinder sollen in der Kindertageseinrichtung lernen, sich an Entscheidungen zu beteiligen, die ihr Leben in der Einrichtung betreffen, und Bereitschaft zur entwicklungsangemessenen Übernahme von Verantwortung sowie zur aktiven Mitgestaltung des Einrichtungsgeschehens zu zeigen. Partizipation im Sinne von Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung gründet sich auf Partnerschaft und Dialog und muss durch eine entsprechende pädagogische Haltung sowie entsprechende Strukturen sichergestellt werden.

*Rüdiger Hansen* zeigt in seinem Impulsreferat auf, wie sich Vielfalt in Kindertageseinrichtungen äußert. Er beleuchtet, was Partizipation in der Kita konkret bedeutet, welche Voraussetzungen sie benötigt, wie sie sich umsetzen lässt und welche Haltung des pädagogischen Personals hierfür notwendig ist. Im Anschluss daran stellen *Christine Mull* und *Reinhard Ruckdeschel* dar, wie sich Partizipation im Alltag einer Kindertageseinrichtung umsetzen lässt. Verschiedene Ansätze von

Partizipation im Einrichtungsalltag werden aufgezeigt und anhand eines konkreten Beispiels - Kinderbefragungen mittels Meta-planmethoden – vertieft. Die Zusammensetzung der Kinder in dieser Einrichtung ist durch ihren Standort in einem sozial schwachen Stadtteil, die Aufnahme von Kindern mit Hochbegabung sowie Kindern mit Behinderung geprägt, wodurch das Zusammenspiel von Inklusion und Partizipation deutlich wird.

### Referent(inn)en:

*Rüdiger Hansen*, Diplom-Sozialpädagoge, Moderator für kinderfreundliches Planen und Beteiligungsprozesse von Kindern. Er zeichnet sich aus durch eine Vielzahl an Fortbildungen, Vorträgen und Publikationen zu Partizipation und Bildung in Kindertageseinrichtungen. Er ist Mitbegründer und Vorstand des Instituts für Partizipation und Bildung in Kiel.

*Christine Mull*, Einrichtungsleiterin CJD Jugenddorf Nürnberg, Hans-Georg Karg Kindertagesstätte. Sie ist Fachpädagogin für das Kleinkindalter und Fachberaterin Tagespflege. Darüber hinaus ist sie für verschiedene Stiftungen, Träger, Fachakademien und Ämter als Referentin im Bereich Hochbegabung im Elementarbereich tätig und Ansprechpartnerin der Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung.

*Reinhard Ruckdeschel*, Diplom-Psychologe, Leiter CJD Jugenddorf Nürnberg, Hans-Georg Karg Kindertagesstätte, Haus für frühe Bildung und Begabung. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Diagnostik, Beratung und Weiterbildung im Bereich der Hochbegabtenförderung, schwerpunktmäßig Elementarbereich und Grundschule. Er ist Koordinator und pädagogischer Mitarbeiter des Instituts für Hochbegabtenförderung des CJD (IHF) und Lehrbeauftragter an zwei Hochschulen.

## Zu Forum 2 – Inklusion und Partizipation

*Rüdiger Hansen, Institut für Partizipation und Bildung, Kiel*

In vielen frühpädagogischen Diskursen wird Partizipation als didaktisch-methodisches Grundprinzip verstanden. Die Beteiligung der Kinder verspricht, die jeweiligen Ziele leichter zu erreichen. So gilt Partizipation als notwendig für die Gestaltung von Inklusion, da eine Pädagogik der Vielfalt konkret nur durch Beteiligung der Einzelnen umzusetzen ist. Ebenso gilt Partizipation als einzige Möglichkeit, demokratische politische Bildung von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu befördern, als „Schlüssel für gelingende Bildungsprozesse“, da Bildung ohne die aktive Beteiligung der Kinder nicht zu haben ist, als ein Beitrag zur Resilienzförderung bei Kindern, von der insbesondere Kinder in schwierigen Lebenslagen profitieren, oder als ein wichtiger Beitrag zum Kinderschutz.

Dementsprechend wurden durch das Bundeskinderschutzgesetz die gesetzlichen Anforderungen an die Träger von Kindertageseinrichtungen verschärft. Seit dem 1.1.2012 ist die Betriebserlaubnis an die konzeptionelle Verankerung von Partizipations- und Beschwerdeverfahren für Kinder gebunden.

Allerdings lässt sich Partizipation nicht auf ein didaktisches Prinzip reduzieren oder durch eine konzeptionelle Festschreibung umsetzen. Partizipation erfordert ein grundlegendes Umdenken in der Frühpädagogik. Kinder können sich Partizipation und Demokratie nur aneignen, indem sie sie (er)leben. Dazu müssen sie berechtigt sein, in demokratischen Verfahren (zumindest partiell) gleichberechtigt mitzuentcheiden – auch auf die Gefahr hin, dass etwas dabei herauskommt, was die Erwachsenen so nicht beabsichtigt hatten. Partizipation – und damit Bildung, Inklusion oder Kinderschutz – können nur

gelingen, wenn das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern (zumindest partiell) aufgehoben wird und die Kinder als gleichwertige Menschen mit eigenen Rechten angesehen werden, denen man vertrauen kann und soll, diese auch wahrzunehmen.

Das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ ermöglicht Kindertageseinrichtungen, die Mitentscheidungsrechte der Kinder systematisch zu klären sowie Gremien und Verfahren einzuführen, die den Kindern ermöglichen, die ihnen zugestandenen Rechte wahrzunehmen. Dabei stehen zunächst alle Entscheidungen, die im Kita-Alltag getroffen werden, auf dem Prüfstand; es gibt kein Tabu. Sollen die Kinder beispielsweise selbst oder mitentscheiden, ob, wann und von wem sie gewickelt werden, was sie im Kita-Alltag wann, wo und mit wem machen oder wer die neue Erzieherin wird?

Bei der Klärung solcher Fragen können die pädagogischen Fachkräfte in einen Zwiespalt geraten zwischen ihrem Auftrag, Fürsorge für die Kinder zu übernehmen, und dem Anspruch, den Kindern Selbstverantwortung und Autonomie zuzugestehen. Dennoch müssen sie darüber im Fachkräfte-Team einen fachlich fundierten Konsens erzielen (und sich anschließend ggf. mit den Eltern darüber verständigen). Denn nur, wenn jede Fachkraft ausdrücklich damit einverstanden ist, sich bei einer Entscheidung auf eine offene Auseinandersetzung mit den Kindern einzulassen und das Ergebnis, wie immer es aussehen mag, mitzutragen, kann ein verlässliches Kinderrecht entstehen, das nicht bei der nächsten Gelegenheit wieder übergangen wird.

Das gilt auch und besonders für das Recht der Kinder, sich über das Verhalten der Fachkräfte zu beschweren. Kindersprechstunden bei der Leitung oder Befragungen zum Erzieherverhalten in Kinderkonferenzen bleiben unwirksame Instrumente, wenn die Fachkräfte nicht bereit und in der Lage sind, die Kinder sogar dann noch dabei zu unterstützen, ihre eigenen Positionen zu vertreten und durchzusetzen, wenn sie selbst und ihr Verhalten in

den Fokus einer von den Kindern öffentlich geäußerten Kritik geraten.

Um in Kindertageseinrichtungen ihre Partizipations- und Beschwerderechte wahrnehmen zu können, brauchen alle Kinder Unterstützung. Der Inklusionsgedanke unterstreicht, dass pädagogische Fachkräfte dabei stets vor der Frage stehen, was jedes einzelne Kind braucht, um sich beteiligen zu können: welche Ansprache, Information, methodische Variation, Ermutigung etc.

### Forum 3 – Inklusion und innere Differenzierung

*Claudia Wirts, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München*

„Inklusion begreift Diversität bzw. Heterogenität als Normalfall, Bereicherung und Bildungschance. (...) Eine an den individuellen Bedürfnissen ausgerichtete Bildungsbegleitung sichert Bildungsgerechtigkeit. (...) Differenzierungsangebote und der bewusste Wechsel zwischen heterogenen und homogenen Gruppen tragen mit dazu bei. (...) Zentrale Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen sind die Planung und Gestaltung optimaler Bedingungen für Bildungsprozesse, die eigenaktives, individuelles und kooperatives Lernen nachhaltig ermöglichen. Dies erfordert eine stete Anpassung der Lernumgebungen, die individuelle Kompetenzentwicklung im Rahmen der heterogenen Lerngruppe zulassen. Im pädagogischen Alltag wird dies anhand einer Methodik umgesetzt, bei der kommunikative Prozesse sowie vielfältige Formen der inneren Differenzierung und Öffnung im Vordergrund stehen. Für die Organisation von Lernumgebungen (äußere Bedingungen, Lernmaterialien und aufgaben, Sozial- und Arbeitsformen) sind eine konsequente Orientierung an den Kompetenzen der Kinder und deren aktive Beteiligung notwendig“ (Bayerische Bildungsleitlinien 2012, S. 9). *Differenzierung, Individualisierung, Flexibilisierung, Partizipation* – dies sind seit jeher die Grundprinzipien der offenen Arbeit und zugleich deren Domäne, denn kein anderer pädagogischer Ansatz hat zu diesen Anforderungen an eine inklusive Pädagogik der Vielfalt bereits so viele Antworten parat wie offene Arbeit. Was unter innerer Differenzierung zu verstehen ist und welche Antworten der Ansatz der offenen Arbeit hierzu in Theorie und Praxis unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands entwickelt hat,

ist Thema dieses Forums und wird aus Sicht der Wissenschaft von Eva Reichert-Garschhammer aufgezeigt. Wie innere Differenzierung in der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen aussehen kann, wird auf drei Ebenen präsentiert:

1. Differenzierte Raumgestaltung – themenbezogene Bildungs- und Erfahrungsräume, die die Basis einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt bilden (Claudia Reiher)
2. Differenzierte, flexible Tagesgestaltung, die Kindern und Pädagog(inn)en viel Entscheidungs-, Handlungs- und Erfahrungsspielraum belässt (Susanne Kleinhenz)
3. Offene Planung von Bildungsprozessen, die Kinder als ideenreiche Mitgestalter aktiv mit einbezieht (Maria Förster).

#### Referentinnen:

*Eva Reichert-Garschhammer*, Juristin, seit 1997 als Abteilungsleiterin am IFP tätig. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung und Implementierung der Bildungspläne in Bayern und Hessen und der Bayerischen Bildungsleitlinien, Leitung der AG Offene Arbeit im Netzwerk Konsultationseinrichtung (Ko-Kita) Bayern, die derzeit ein Positionspapier hierzu erstellt.

Die Praxis-Referentinnen sind Ko-Kita-Leiterinnen, deren Kitas bereits seit vielen Jahren offen arbeiten und mit der Caritas Würzburg 2012 eine Fachtagung mit 1.000 Besuchern realisierten:

*Claudia Reiher*, Erzieherin, ist Leiterin der Kath. Kita Gut Heuchelhof in Würzburg

*Susanne Kleinhenz*, Erzieherin, ist Leiterin des Kath. Kinderhauses „Am See“ in Bad Kissingen

*Maria Förster*, Erzieherin, ist Leiterin des Kath. Kinderhauses St. Peter und Paul, Lernwerkstatt für Kinder, in Hammelburg/Westheim, die bundesweit auch die erste Kita war, die eine Reggio-Anerkennung erhielt.

### Zu Forum 3 – Inklusive differenzierte Bildungspraxis durch (teil-) offene Arbeit

Eva Reichert-Garschhammer, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

Eine inklusive Pädagogik der Vielfalt stellt das Kind in den Mittelpunkt, sie grenzt kein Kind aus und lässt auch kein Kind zurück – all dies verlangt ein hohes Maß an Individualisierung. Auf die individuelle Unterschiede und soziokulturelle Vielfalt der Kinder gezielt einzugehen und jedes einzelne Kind auch bei gemeinsamen Bildungsaktivitäten bestmöglich individuell zu begleiten und zu stärken ermöglicht das Prinzip der inneren Differenzierung:

- *Jedes Kind ist anders*, bringt individuelle Voraussetzungen, Erfahrungen, Bedürfnisse, Stärken, Interessen, Vorlieben etc. mit.
- *Alle Kinder sind gleich*, sind kompetent, neugierig, aktiv und voller Erkundungsdrang, haben das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie- und Kompetenzerleben und das Recht auf bestmögliche Bildung und umfassende Partizipation.

*Differenzierung* bedeutet nicht, alle Kinder über einen Kamm zu scheren, sondern jedem Kind zu ermöglichen, die Wege zu gehen, die Nähe zu suchen und die Freiräume zu nutzen, die es braucht. Beispiele für eine differenzierte Bildungspraxis, die auch nach der Hattie-Studie zu den wichtigsten Wirkfaktoren für Lernerfolg zählt, sind:

- Ausweitung der Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Kinder und ihrer Einbeziehung in Raumgestaltung, Bildungsplanung und Alltagsorganisation
- gute räumliche Bedingungen und attraktive Materialvielfalt, die Kinder bei eigenaktiver Nutzung in ihren Interessen und Lernprozessen stimulieren
- ausgewogener Wechsel zwischen selbstgesteuertem Freispiel und pädagogisch moderierten Bildungsprozessen in der Gruppe, zwischen Bewegung und Entspannung, um die Lernprozesse des Kindes optimal zu unterstützen

- Sicherstellung einer Angebotsvielfalt, die Kindern Auswahl ermöglicht, und spezifischer Angebote für Kinder mit besonderen Bedürfnissen
- gute Balance individueller und kooperativer Lernformen, wobei Formen des von- und miteinander Lernens zu betonen sind
- bewusster Wechsel zwischen heterogenen und gezielt anhand eines Aspektes (z. B. nach Alter, Sprache, Interesse) homogenisierten Gruppen und Betonung gemeinsamen Lernens in Kleingruppen, was den Kindern mehr bringt
- Einsatz vielfältiger pädagogisch-didaktischer Ansätze und Methoden, wobei vernetztes Lernen in Alltagssituationen und Projekten im Fokus steht.

Um so differenziert arbeiten zu können, braucht es eine Bildungsorganisation und -planung in größeren Zusammenhängen. Raum, Material, Zeit, Menschen – erst in der gemeinsamen Nutzung aller Kitaressourcen und der unterschiedlichen Stärken des Kita-personals können differenzierte Arbeit organisatorisch gesichert, Kleingruppenarbeit und individuelle Bildungsbegleitung praktiziert werden. Die Grenzen von Stammgruppe, Gruppenraum und Kita gilt es daher zu durchbrechen durch systematische Öffnung nach innen und außen. Offene Arbeit in Kitas hat sich seit ihrer Entwicklung an der Basis in den 70er Jahren bundesweit verbreitet und boomt nach aktueller Datenlage aus mehreren Ländern. Offene Arbeit erweist sich als zeitgemäße Antwort auf die Bildungspläne und Inklusion, Belege aus Wissenschaft und Praxis häufen sich. Offene Arbeit ist anspruchsvoll und nicht automatisch gut. Die vielen schlechten Umsetzungsbeispiele weisen auf fehlende fachliche Standards hin, die das Ko-Kita-Netzwerk Bayern derzeit erstellt.

## Fachforum 4 – Inklusion in Kinderkrippen

*Dr. Monika Wertfein, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München*

In den ersten drei Lebensjahren kommt es besonders darauf an, dass die Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung an den individuellen Bedürfnissen der Kinder orientiert ist. Dabei gilt: „Gute Qualität ist inklusive Qualität!“ (Heimlich, 2012) – schließlich zeigen Qualitätsstudien, dass integrative Einrichtungen tendenziell eine höhere pädagogische Qualität vorhalten als nicht-integrative Einrichtungen. Somit ist der Anspruch der Inklusion eine Chance für die Qualität in allen Kindertageseinrichtungen.

Auf dem Weg zur Inklusion machen viele Einrichtungen jedoch die Erfahrung, dass Anforderungen und Ressourcen (noch) nicht im Gleichgewicht stehen und dies den Inklusionsprozess erschwert. Im Impulsreferat wird *Dr. Monika Wertfein* ausgewählte Ergebnisse der IFP-Krippenstudie „Kleine Kinder – großer Anspruch 2010“ vorstellen und vor dem Hintergrund eines Anspruchs auf inklusive Qualität in Kinderkrippen(gruppen) diskutieren.

Im Anschluss stellen *Christine Simmerding, Silvia Reißner, Jutta Schuster und Stefanie Liebmann* das integrative Kinderhaus der Hessing Stiftung in Augsburg vor, das sich als ehemaliges Sonderpädagogisches Förderzentrum für Kinder ohne Behinderung und Kinder im Krippenalter geöffnet hat.

Sie werden die multidisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Fachkräfte aus dem pädagogischen, medizinischen und therapeutischen Bereich im Kitaalltag vorstellen und geben Einblick in die alltägliche Gestaltung gemeinsamer Mahlzeiten von Kindern mit und ohne Behinderung.

Hierbei werden konkrete Maßnahmen und Hilfsmittel zur Unterstützung von Kindern mit schwerer Behinderung und schwerer Einschränkung (z. B. cerebraler Bewegungsstörung und Sondenernährung) gegeben. Zudem wird die Bedeutung der Nahrungsaufnahme und damit verbundener Probleme für das Wohlbefinden von Kindern und den Familienalltag thematisiert.

### Referentinnen:

*Dr. Monika Wertfein*, Diplom-Psychologin, ist seit 2006 wissenschaftliche Referentin am IFP mit den Arbeitsschwerpunkten: Kinder in den ersten drei Lebensjahren, Qualität und Inklusion in Kindertageseinrichtungen

*Christine Simmerding*, Diplom-Sozialpädagogin, Leiterin des Hessing Förderzentrums für Kinder, Augsburg

*Silvia Reißner*, Diplom-Pädagogin, Leiterin des integrativen Hessing Kinderhauses, Augsburg

*Jutta Schuster*, Erzieherin, Gruppenleiterin integrative Kinderkrippe im Hessing Kinderhaus, Augsburg

*Stefanie Liebmann*, Erzieherin, Gruppenleiterin integrative Kinderkrippe im Hessing Kinderhaus, Augsburg.

## Fachforum 5 – Inklusion in der Bildungspartnerschaft mit Eltern in Kita und Schule

*Dr. Sigrid Lorenz & Dagmar Winterhalter-Salvatore, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München*

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bedeutet Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung zwischen Menschen und hat zum Ziel, dass sich Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen in ihrer gemeinsamen Verantwortung für das Kind mit Wertschätzung und Respekt begegnen. Nach neueren Befunden der Kindheits- und Familienforschung sowie Aussagen in den diversen Bildungsplänen der Länder sind ressourcenorientierte Betrachtungs- und Verstehensweisen durch die Fach- und Lehrkräfte zu bevorzugen und umzusetzen. Zu fokussieren sind die Stärken der Kinder und die Ressourcen ihrer Familien, anzuknüpfen ist an ihren tatsächlichen Fragen und Themen und diese als Basis für wachstums- und entwicklungsfördernde Bildungsprozesse und für die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen und Angebote ernst zu nehmen und zu nutzen.

Eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber den Eltern sowie Transparenz in Zielen, Themen und Methoden sind Grundvoraussetzungen für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Dazu gehören die Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Familien und ihrer Lebensentwürfe und das Angebot von Information und Unterstützung. Die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schulen mit den Eltern ist heute meist selbstverständlich, denn beide Bildungsinstitutionen können auf diese Partnerschaft mit Eltern nicht verzichten. Wie hoch der Nutzen dieser Partnerschaft für die Eltern, aber auch die Kinder und die Bildungsinstitutionen selbst ist, hängt davon ab, in wie weit eine ko-konstruktive und partizipative Kooperation aller bestimmten Struktur- und Qualitätskriterien folgt. Erst dann kann sie im Sinne der Inklusion und auch der

Chancengerechtigkeit wirken und ein Gewinn für alle sein.

Im Impulsreferat wird *Dr. Sigrid Lorenz* das Projekt „Den Übergang im Blick. Wir fragen Eltern“ vorstellen, ein Kooperationsprojekt, dessen Ziel es war, Verbesserungen in der Zusammenarbeit mit Eltern, insbesondere an der Schnittstelle zwischen Kindertageseinrichtung und Schule, zu initiieren.

Im Anschluss stellen *Brigitte Netta und Charlotte Konrad* ihre Erfahrungen in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern in ihren Einrichtungen vor.

### **Referentinnen:**

*Dr. Sigrid Lorenz*, Diplom-Soziologin, ist seit 2002 wissenschaftliche Referentin am IFP mit den Arbeitsschwerpunkten: Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, Familien in prekären Lebenslagen, Organisationsentwicklung, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

*Dagmar Winterhalter-Salvatore*, Heilpädagogin, ist seit 1985 wissenschaftliche Referentin am IFP mit den Arbeitsschwerpunkten: Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die pädagogische Praxis, u.a. von der Integration zur Inklusion, Bildungsthemen MINT, Bildungspartnerschaft mit Eltern, Vernetzung

*Brigitte Netta*, ehemalige Leiterin der Konsultationseinrichtung St. Michael, Amberg

*Charlotte Konrad*, Leitung des Kindergartens Maria Schutz, Mitglied der Steuerungsgruppe und Projektteilnehmerin bei „Den Übergang im Blick. Wir fragen Eltern“.

## Zu Forum 5 – Auch Eltern kommen in die Schule. Unterstützung und Beteiligung unter dem Blickwinkel der Heterogenität von Eltern

*Dr. Andreas Wildgruber, Dr. Bernhard Nagel, Julia Held & Wilfried Griebel, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München*

Die Zeit des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule ist eine Phase im Leben, in der sich vieles für die Beteiligten ändert – auch für die Eltern, deren Kind in die Schule kommt. Sie unterstützen ihre Kinder und bewältigen ihren eigenen Übergang von Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes. Jeder Elternteil bringt seine eigenen Lebenserfahrungen und damit Perspektiven und Kompetenzen ein – aus institutioneller Perspektive ist die Heterogenität der Eltern oftmals groß. Die Qualität des Übergangs im Modell der Transition wird bestimmt durch die Kompetenzen des gesamten sozialen Systems und das Zusammenwirken unter anderem der Kinder, Eltern und der Pädagog(inn)en aus den Kindertageseinrichtungen und Schulen (Griebel & Niesel, 2011).

Wie gelingt es den Kindertageseinrichtungen, dieser Heterogenität der Eltern in der Kooperation mit ihnen gerecht zu werden? Welche Unterstützung und Beteiligung erleben verschiedene Eltern im Rahmen von Angeboten zum Übergang von Kindertageseinrichtungen und Schulen? Was erleben sie als besonders unterstützend und welche weiteren Wünsche und Bedürfnisse haben sie? Im Vortrag werden Ergebnisse aus einer bundesweiten Befragung von Eltern vorgestellt, die Antworten auf diese Fragen liefern. Ein Schwerpunkt wurde darauf gelegt, Eltern mit Migrationshintergrund, insbesondere aus den ehemaligen GUS-Staaten und der Türkei, zu erreichen. Die Eltern wurden vor dem Start in die Schule interviewt, ein Teil der Eltern noch einmal acht Monate nach Schulbeginn. Die Ergebnisse machen deutlich, dass sich Eltern

a) mit Migrationshintergrund, b) die alleinerziehend leben, c) die über ein niedriges oder d) hohes Bildungsniveau verfügen, weniger unterstützt fühlten. Angebote, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Eltern nach Information, nach Kennenlernen insbesondere der künftigen Lehrkraft und nach Erleben der zukünftigen Schule nachkommen, wurden als besonders unterstützend erlebt. Eltern wünschten sich von den von ihnen erlebten Kindertageseinrichtungen z. B. mehr Möglichkeiten, sich selbst an für den Übergang relevanten Aktivitäten zu beteiligen, und für ihr Kind manchmal eine intensivere Lernunterstützung im Vorfeld des Überganges. Sie fragten unter anderem nach mehr Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Schulen und Veränderungen in der Organisation der Schuleingangsphase. Insgesamt wird deutlich, dass die Perspektive der Eltern in dieser Phase deutlich auf die Zukunft ausgerichtet ist, was die Wichtigkeit der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen in dieser Phase und die Kooperation beider mit den Eltern unterstreicht. Ein solches Zusammenwirken mit den Eltern gelingt angesichts der großen Heterogenität dann gut, wenn eine Anschlussfähigkeit in der Kommunikation und Kooperation der Beteiligten gelingt, wenn Ko-Konstruktion im Gespräch stattfindet.

### **Referent:**

*Dr. Andreas Wildgruber, Diplom-Sozialpädagoge, ist wissenschaftlicher Referent am IFP mit den Arbeitsschwerpunkten: Transitionen, Hortpädagogik, Beobachtung kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse, Professionalisierung in der Frühpädagogik.*



# Postersession

- 1) BIKE – Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern (*Wirts, C., Wildgruber, A., Wertfein, M.*)
- 2) SIBE – Sichere Bindungsentwicklungen über den Lebenslauf begleiten und fördern (*Berkic, J.*)
- 3) Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (BayBL) (*Reichert-Garschhammer, E., Wirts, C., Wengert, C., u.a.*)
- 4) Qualifizierte Schulvorbereitung (QSV) in Hessen (*Spindler, A.*)
- 5) AQUA – Qualität in Kitas (2 Poster) (*Schreyer, I., Krause, M., Nicko, O., Brandl, M., Danay, E.*)
- 6) Auch Eltern kommen in die Schule – Unterstützung und Beteiligung unter dem Blickwinkel der Heterogenität von Eltern (*Nagel, B., Wildgruber, A., Held, J., Schuster, A., Griebel, W.*)
- 7) Does Physical Activity Promote Motor Performance and Reduce Weight in Overweight and Healthy-Weight Preschool Children? (*Krombolz, H.*)