



Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern

IFP-Infodienst
24. Jahrgang, 2019

www.ifp.bayern.de

Bildung Erziehung Betreuung

von Kindern in Bayern



Die Themen des IFP-Infodienstes:

Hausaufgabenbegleitung

Pädagogische Qualitätsbegleitung

Modellversuch Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken

Inhaltsverzeichnis

Liebe Leserinnen und Leser,

in diesem Jahrgang findet ein Thema Beachtung, das in den letzten Jahren nur wenig im Fokus stand: Wir betrachten die Zukunft der Schulkindbetreuung, stellen ein Projekt zur Hausaufgabenbetreuung vor und sehen nach dem Stand der Inklusion in diesem Bereich. Darüber hinaus werden auf den Seiten 54 bis 59 mehrere Publikationen zu diesem Thema vorgestellt und rezensiert.

Seit dem Sommer steht fest, dass der Modellversuch Pädagogische Qualitätsbegleitung verstetigt werden soll. Das PQB-Team des IFP hat ab Seite 18 die neuesten Informationen zusammengefasst und berichtet zentrale Ergebnisse der Abschlussbefragung.

Ab Seite 30 steht der Modellversuch „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“ im Mittelpunkt. Wir ziehen eine erste Zwischenbilanz, stellen Resultate der wissenschaftlichen Begleitung vor und geben Tipps für Kitas, die sich dem Thema Medienkompetenz widmen und Tablets einführen wollen.

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

Das aktuelle Stichwort

Horte – Bildungsorte mit Zukunft 5

Fachbeiträge

Hausaufgabenbegleitung weiterentwickeln 8

Inklusion vor Ort in der Schulkindbetreuung 12

Aus der Arbeit des IFP

Pädagogische Qualitätsbegleitung für Kitas in der Übergangsphase zur Verstetigung 18

Modellversuch Pädagogische Qualitätsbegleitung: Welches Resümee ziehen Kitas, PQB und Anstellungsträger? 22

Wie wurde der PQB-Qualitätskompass eingesetzt? 28

Zwischenbilanz im Modellversuch „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“ 30

„Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“ – Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung“ 38

Roboter in Kitas? – Was wir in Estland lernen konnten 43

Nachrichten aus dem IFP

7. IFP-Fachkongress am 12. & 13. Mai 2020: Kita digital – Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken 48

Musik vereint uns! – Aktionstag Musik in Bayern 49

„ÖkoKids – KindertageseinRICHTUNG NACHHALTIGKEIT“ 50

Sehen, riechen, schmecken – Lieblingsessen entdecken 51

Publikationen aus dem IFP

Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf 52

Hausaufgaben. Lern- und Übungszeiten pädagogisch gestalten 54

Rezensionen 56

Nachrichten aus dem Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales

Ausbau multiprofessioneller Teams in Bayern – Fortführung der neuen Weiterbildung „Fachkraft mit besonderer Qualifikation in Kindertageseinrichtungen“ 61

Wie geht es weiter mit der Pädagogischen Qualitätsbegleitung (PQB)? 62

Bündnis für frühkindliche Bildung 63

Bericht vom Kita 2050-Kongress 64

Umsetzung Gute-Kita-Gesetz 65

Autorinnen und Autoren 66

Das aktuelle Stichwort: Horte – Bildungsorte mit Zukunft

Andreas Wildgruber

Während in manchen Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen und Berlin Horte in Ganztagschulen überführt und als eigenständige Institutionen abgeschafft wurden, stieg die Zahl der Hortplätze in Bayern in den letzten zehn Jahren an und es zeigen sich neue fachliche Entwicklungen. Der Hort ist also kein Auslaufmodell, sondern eine Kindertageseinrichtung mit Zukunft.

In der öffentlichen Diskussion und in Fachveröffentlichungen der letzten Jahre wurde die Zukunft der Horte – gemeint sind damit alle Arten von Tageseinrichtungen für Schulkinder, also auch Tagesheime und Häuser für Kinder – immer wieder in Frage gestellt. So fragte beispielsweise Knut Vollmer (2014, S. 4) „Ist die Schulkindbetreuung im Hort mittel- bzw. längerfristig noch ein zukunftssträchtiges Berufsfeld für Erzieherinnen? Bleibt die Schulkindbetreuung überhaupt eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe?“ und sprach damit Befürchtungen aus, die in der Praxis in den Einrichtungen zum Teil bestehen. Denn auch manche Kommunen in Bayern haben sich für das Modell der Offenen Ganztagschule oder für Mittagsbetreuungen entschieden.

Bei der Betrachtung der statistischen Zahlen ist jedoch bundes- und bayernweit deutlich erkennbar, dass die Horte über die letzten zehn Jahre ausgebaut wurden. Die im aktuellen Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) veröffentlichten Daten zeigen für Deutschland eine Zunahme der absoluten Zahl der Schulkinder unter elf Jahren in Kindertageseinrichtungen von 340.000 Kindern in 2006 auf 477.000 Kinder in 2017. Die Beteiligungsquote für Horte stieg in diesem Zeitraum um fast 6%. Ein solcher Anstieg zeigt sich auch für Bayern. Die absolute Zahl der Kinder wuchs von knapp 40.000 Kinder (2006) auf 84.000 Kinder (2017) an. Die Beteiligungsquote für Horte erhöhte sich damit sogar um 11%. Der Anteil der Kinder in „Horten“ an allen statistisch erfassten Kindern in der Ganztagsbetreuung 2017 betrug damit 44%. Fast die Hälfte aller bayerischen Grundschul Kinder, die eine

Betreuungseinrichtung besuchen, tun dies also in einem „Hort“. Damit sind Tageseinrichtungen für Schulkinder eine Kernsäule der Schulkindbetreuung in Bayern.

Weiterer Ausbau notwendig

Trotz dieses Anstiegs besteht bei Eltern weiterhin ein ungedeckter Betreuungsbedarf von knapp zehn Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Damit sind weitere Ausbaubemühungen notwendig – aber nicht überall in Bayern. Die Betreuungswünsche unterscheiden sich von Kommune zu Kommune, z.B. zum gewünschten Betreuungsumfang und zur Art der institutionellen Betreuung. Zu erwarten ist zusätzlich, dass sich der Betreuungsbedarf im Fluss befindet und noch weiter ansteigen wird, denn zusätzliche Angebote stimulieren zusätzliche Bedarfe.

Einfluss auf die Elternwünsche wird auch die öffentliche Diskussion um den Rechtsanspruch haben. Auf der Bundesebene wurde im Koalitionsvertrag der „Großen Koalition“ 2018 ein „Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für alle Kinder im Grundschulalter“ ab 2025 festgelegt. In einer Arbeitsgruppe von Bund, Ländern und Kommunen wird aktuell die Umsetzung vorbereitet. Viele Fragen sind zu klären, z.B. wie die hohen Kosten verteilt werden und ob ein solcher Rechtsanspruch ab 2025 umsetzbar ist, angesichts von Herausforderungen wie dem Fachkräftemangel. Bundesfamilienministerin Franziska Giffey hat angekündigt, dass ein Gesetzentwurf dazu „spätestens Anfang 2020“ vorgelegt werden soll. Der Rechtsanspruch soll im SGB VIII, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, verankert werden.

Bayerischer Hortkongress 2020

Das Staatsinstitut für Frühpädagogik lädt gemeinsam mit dem Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales am 22.10.2020 in die Meistersingerhalle in Nürnberg zum „Bayerischen Hortkongress 2020“ ein. Die Veranstaltung spricht alle Horte und Häuser für Kinder in Bayern, Träger und Verwaltung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung an. Thomas Rauschenbach, Direktor des Deutschen Jugendinstituts, wird den Hauptvortrag zur politischen Bedeutung und zu fachlichen Standards von Horten und Häusern für Kinder halten. Einrichtungen stellen, meist gemeinsam mit dem IFP, ihre gute Praxis zu Themen wie Partizipation, Inklusion, offener Arbeit oder Medien vor. Das genaue Programm mit der Möglichkeit zur Anmeldung wird im Juni 2020 veröffentlicht.

„Dementsprechend setzen die mit dem Ganztags verfolgten Ziele eine unmittelbare Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe sowie ein gemeinsames pädagogisches Konzept voraus“ (Bundesjugendkuratorium 2019, S. 3). Auch die Signale aus dem Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS) sowie dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus weisen darauf hin, dass eine Weiterentwicklung des Ganztags in Bayern in sehr enger konzeptioneller Abstimmung zwischen den beiden Ministerien geschehen werde. Kooperation, ja enge Verzahnung, zwischen Horten und Schulen werden also in Zukunft noch wichtiger als sie jetzt schon sind.

Das Bundesjugendkuratorium (BJK) hat im September 2019 zum Rechtsanspruch einen „Zwischenruf“ veröffentlicht, in dem es zum einen dafür plädiert, „die Umsetzung des Rechtsanspruchs als längerfristigen Prozess zu sehen, an dessen Ende verschiedene Modelle der Ganztagsbetreuung stehen“ (Bundesjugendkuratorium, 2019, S. 3). Zum anderen sei ein „rein quantitativer Ausbau [...] nicht ausreichend; es müssen Standards verbindlich geregelt werden, damit eine gleichberechtigte Teilhabe, Entwicklung und Bildung von Kindern gewährleistet wird und nicht nur ‚Betreuung‘ stattfindet. Maßgeblich sind die Lebenslagen, Rechte, Interessen und pädagogischen Bedarfe der Kinder. Dies bedeutet aus Sicht des BJK eine kindgerechte Gestaltung des

Ganztags“ (Bundesjugendkuratorium, 2019, S. 4). Das Bundesjugendkuratorium gehört damit zu jenen Akteuren, die daran erinnern, beim quantitativen Ausbau immer auch die Qualität im Blick zu haben.

Neue Entwicklungen in Forschung, Fort- und Weiterbildung

Neben dem quantitativen Ausbau und der politischen Aufmerksamkeit zeigen sich auch neuere fachliche Entwicklungen. Fort- und Weiterbildung im Schulkindbereich wird besonders gefördert: So haben die Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege in Bayern und die Bayerische Verwaltungsschule als staatlich geförderte Bildungsträger mit dem StMAS vereinbart, die „Schulkindbetreuung“ als eines der Schwerpunktthemen in die landesweit ausgeschriebenen Fortbildungsangebote 2019 und 2020 aufzunehmen. Auch wird zunehmend mehr Fachliteratur für die Praxis in Horten veröffentlicht. Ein Beispiel ist die Buchreihe „Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule“, deren bisher erschienene Bände hier im Infodienst auf den Seiten 54 bis 59 vorgestellt und rezensiert werden. Seit 2015 erscheint mit „Klasse Kinder!“ außerdem ein Praxismagazin für dieses Arbeitsfeld.

Viel geschieht auch im Bereich der Forschung. Am IFP stand in den letzten fünf Jahren immer wieder die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Schulkinder und Schule im Vordergrund. Im Rahmen der Bund-Länder-Initiative

„BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“ in Bayern wurde der BiSS-Verbund „Voneinander Lernen durch kooperative Sprachbildung und -diagnostik von Ganztagsgrundschule und Hort/Tagesheim“ in der Weiterentwicklung der Praxis unterstützt. 2017 starteten zwölf Horte und Häuser für Kinder gemeinsam mit dem IFP ein Projekt, um deren Hausaufgabenpraxis weiterzuentwickeln. Den Beitrag zu Erfahrungen und Ergebnissen des abgeschlossenen Projektes finden Sie in diesem Infodienst auf Seite 8. Und auch das Thema Inklusion ist von großer Bedeutung für die Schulkindebetreuung. In diesem Infodienst finden Sie dazu ab Seite 12 eine Sonderauswertung der Studie „Inklusion vor Ort (IVO)“ zur Situation in den Horten.

Zukünftig soll noch stärker die Perspektive der Kinder im Vordergrund stehen, was aus ihrer Sicht Hort-Qualität ausmacht. Erste Erfahrungen wurden dazu im Rahmen der Evaluation der „Offenen Ganztagschule Kombi“ (Wildgruber, 2016) und im Hausaufgabenprojekt (Wildgruber, Schuster & Fischer, 2018) gemacht.

Sollten Sie Kontakt zum Arbeitsschwerpunkt „Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen“ am IFP aufnehmen wollen: horte@ifp.bayern.de

Publikationen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Online verfügbar unter www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/bildung-in-deutschland-2018
- Bundesjugendkuratorium (2019). *Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter*. Zwischenruf vom 05.09.2019. Online verfügbar unter www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/zwischenruf_ganztag.pdf
- Vollmer, K. (2014). Hort – ein Auslaufmodell? Plädoyer für eine bewährte Einrichtung. *Kindergarten heute. Das Leitungsheft 2 (7)*, 4-7.
- Wildgruber, A. (2016). *Evaluation des offenen Ganztagsangebots als Kombi-Modell von Jugendhilfe und Schule (OGTS-Kombi)*. Teilbericht der tabletgestützten Befragung der Kinder. Online verfügbar auf der IFP-Homepage www.ifp.bayern.de in der Rubrik „Projektberichte“.
- Wildgruber, A., Schuster, A. & Fischer, S. (2019). *Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projektes in Stadt und Landkreis Rosenheim*. IFP-Projektbericht 35/2019. Online verfügbar auf der IFP-Homepage www.ifp.bayern.de in der Rubrik „Projektberichte“.

Ihre Meinung ist gefragt! Hortleitungsbefragung des IFP

Im November 2019 sind im Rahmen der „Hortleitungsbefragung“ die Leitungen aller ca. 2.000 Tageseinrichtungen für Schulkinder in Bayern eingeladen, an einer Onlinebefragung des IFP teilzunehmen. Ziel ist unter anderem, die Qualität, die Horte bieten, öffentlich sichtbar zu machen. Die Einladung zur Befragung erfolgte Anfang November 2019 per Mail an Ihre Einrichtung.

Hausaufgabenbegleitung weiterentwickeln

Andreas Wildgruber & Andrea Schuster

Zwölf Horte und Häuser für Kinder in Stadt und Landkreis Rosenheim starteten im Februar 2017 gemeinsam mit dem IFP ein Projekt, um deren Hausaufgabenpraxis weiterzuentwickeln. Dieser Beitrag berichtet von Erfahrungen und Ergebnissen des abgeschlossenen Projektes „Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder“.

Hausaufgaben sind in Horten und Häusern für Kinder ein wichtiges und teilweise auch kritisches Thema. Für Kinder sind sie es, weil sie einen großen Stellenwert in deren Alltag einnehmen und mit ihrer Bearbeitung ein Stück ihrer Identität als großes Kind verbunden ist. Für Eltern sind sie häufig ein wichtiger Grund dafür, ihr Kind nach dem Unterricht einer pädagogischen Einrichtung anzuvertrauen. In den pädagogischen Einrichtungen ist gerade deshalb das Thema Hausaufgaben manchmal ein schwieriges, weil so viele Interessen und Erwartungen sich darauf konzentrieren und in die Einrichtung „hineinregieren“. Die Hausaufgabensituation ist dabei ein Lernfeld, das inhaltlich und methodisch oftmals von der Schule geprägt ist (vgl. Flack, Wildgruber, Reiche & Plehn, 2019).

Das Projekt

Weil diese Aufgabe damit große Wichtigkeit für die Praxis in Horten und Häusern für Kinder hat, startete das IFP ein Projekt mit dem Ziel, Erkenntnisse zu gelingender Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder zu gewinnen und damit Impulse für die Entwicklung dieser Einrichtungen zu geben. Dies wurde in Form eines „Aktionsforschungsprojekts“ mit zwölf Kindertageseinrichtungen von Februar 2017 bis Oktober 2018 umgesetzt. In einem solchen Projekt legen die beteiligten Einrichtungen ihre Handlungsschwerpunkte selbst fest, entwickeln systematisch Ideen und realisieren sie. Handlung und Reflexion, Entwicklung und Forschung wirken in enger Beziehung zueinander (Altrichter, Posch & Spann, 2018). Umgesetzt wurde dies mit Hilfe verschiedener Bausteine: Arbeitsgruppentreffen,

Einsatz von Praxis- und Reflexionsmaterialien, Hospitationen, Kinderbefragungen sowie natürlich das Handeln der Einrichtungen in der täglichen Praxis.

Wege der Umsetzung

Jede der Einrichtungen definierte eigene Ziele und Formen der Umsetzung, die sich im Laufe des Projektes nach Bedarf weiterentwickelten:

- Die Beteiligung der Kinder über Kinderkonferenzen und Kinderbefragungen war für einige Einrichtungen Ausgangspunkt des Weiterentwicklungsprozesses und motivierte die Kinder.
- Um die Motivation der Kinder zu erhöhen und deren Eigenverantwortlichkeit zu stärken, machten sich Einrichtungen gemeinsam mit den Kindern auf den Weg, um zu experimentieren, was bei der Hausaufgabenbearbeitung hilfreich für diese ist. Konkret erhielten die Kinder Freiräume, die Hausaufgabensituation selbständiger zu gestalten, also zu entscheiden, wann, wo und wie sie diese bearbeiten.
- Im Projekt veränderten Einrichtungen Rahmenbedingungen und Materialien systematisch, um den Bedürfnissen der Kinder differenziert gerecht zu werden, z.B. die Nutzung und Gestaltung von Räumen oder die Einführung von Pausen.
- Zwei Einrichtungen machten ein differenziertes Angebot nach dem Lerntypenansatz.
- Die Interaktionsqualität in der Hausaufgabensituation wurde reflektiert und daran gearbeitet, z.B. der empathische und wertschätzende Umgang mit den Kindern.
- Ein Teil der Einrichtungen vertiefte die Zusammenarbeit der Kinder während der Hausaufgaben.

- Sowohl zu Beginn des Projektes als auch in dessen Verlauf zeigte sich, dass eine intensive Zusammenarbeit im Team Voraussetzung ist, um die Hausaufgabenpraxis weiterzuentwickeln. Die Einrichtungen arbeiteten u.a. an der Motivation und Haltung zum Thema Hausaufgaben und der Hausaufgabenbegleitung.
- Ein Schwerpunkt mehrerer Einrichtungen im Projekt war die Verbesserung der Kooperation mit den Schulen.

Die Sicht der Kinder

Der Einbezug anderer Perspektiven soll in Aktionsforschungsprojekten z.B. die Reflexion der Praxis anregen. Dazu führten Kinder in elf Tageseinrichtungen über zwei Wochen täglich ein vom IFP entwickeltes Tagebuch über ihre Hausaufgaben-situation. Die Kinder gaben bei ca. 70 % der Einträge an, dass es ihnen beim Machen der Hausaufgaben am jeweiligen Tag gut ging. Sie gaben Einblicke, was sie als unterstützend erlebten – am häufigsten waren dies die Erwachsenen. Sie benannten auch, was sie gestört hatte – insbesondere die Lautstärke. Zusätzlich führte das IFP in zwei Einrichtungen neun sehr aufschlussreiche Gruppendiskussionen durch. Die Kinder gaben einen sehr offenen Einblick in ihr Erleben und schnitten viele, kritische wie positive, Aspekte an. Zentrale Themen, die die Kinder von

sich aus ansprachen, waren beispielsweise, inwieweit bei den Hausaufgaben Raum für ihre Bedürfnisse war oder wie sie die emotionale Unterstützung der Fachkräfte erlebten. Möglichkeiten, mitzubestimmen und mitzugestalten, waren ihnen sehr wichtig.

Erkenntnisse aus dem Projekt

Die Erfahrungen zeigten, dass die in den Einrichtungen entwickelten Ansätze laut den Beschreibungen der Praxis vielfach die Hausaufgaben-Motivation, die Konzentration und das eigenverantwortliche Handeln der Kinder in der Hausaufgaben-situation erhöhten. Hervorzuheben sind insbesondere die Wege, die den Kindern Entscheidungsfreiräume einräumten und die Kinder dabei unterstützten, die Hausaufgaben-situation so zu gestalten, dass sie ihren Bedürfnissen und Wünschen entspricht. Die Einrichtungen haben hier mit verschiedensten Aspekten der Flexibilisierung experimentiert und vielfach mit den Kindern reflektiert, was diese brauchen, um gut arbeiten zu können. Damit haben sie die Eigenverantwortung der Kinder bei den Hausaufgaben gefördert und Wege gelingender Praxis vorgeschlagen. Die aus unserer Sicht vielversprechendsten Ansätze konzentrieren sich auf die Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern sowie unter den Kindern und auf die Lernumgebung.

In vielen Einrichtungen arbeiten die Kinder bei den Hausaufgaben jetzt mehr zusammen als zuvor, was vom Austausch von Materialien bis zum gemeinsamen Bearbeiten von Hausaufgaben gehen kann. Die Umsetzung im Projekt zeigte, dass diese Kooperation vor allem das Potential hat, Motivation und soziale Eingebundenheit der Kinder zu erhöhen. Mit anderen Kindern gemeinsam die Hausaufgaben



Abbildung: Was haben die Kinder als unterstützend erlebt? Je größer die Worte sind, umso häufiger wurde dies von den Kindern als unterstützend genannt.



zu bearbeiten kann jedoch zusätzlich auch bewirken, mehr voneinander und miteinander zu lernen (Brisson u.a., 2017). Brisson und Kollegen (2017) schlagen Lerntandems bzw. -gruppen sowie die Unterstützung durch ältere Kinder (Mentorinnen bzw. Mentoren) als Formen der Zusammenarbeit vor. Diese Formen müssen strukturiert eingeführt und umgesetzt werden, um lernförderliche Effekte zu zeigen.

Die Gruppendiskussionen mit den Kindern zeigen die Unterschiede in der Interaktionsqualität zwischen den Fachkräften und deuten auf Handlungsbedarf hin. Weitere Studienergebnisse (z.B. Nordt, 2013; Kielblock, Stecher & Gaiser, 2016) machen deutlich, dass dies keine Einzelfälle sind. Die von den Fachkräften hierzu notwendigen Kompetenzen sind unter dem einen Blickwinkel nicht hausaufgaben-spezifisch, sondern es handelt sich um grundlegende Fähigkeiten und Haltungen, z.B.

- ein positives Klima, einen wertschätzenden und respektvollen Umgang herzustellen,
- partizipativ zu arbeiten,
- proaktives Verhaltensmanagement, insbesondere bei herausforderndem Verhalten, zu betreiben.

Unter einem anderen Blickwinkel führt die Hausaufgaben-situation in seiner „klassischen“ Umsetzung vielleicht aber gerade dazu, dass diese für die sozialpädagogische Professionalität grundlegenden Handlungsweisen nicht beachtet werden. Die Hausaufgaben-situation wird dann mit einem hohen Grad an Strukturierung (alle sollen am Tisch sitzen, leise sein, sich möglichst wenig bewegen, ohne Pausen durcharbeiten), mit starker Reglementierung und wenig Entscheidungsfreiraum bzw. Beteiligung umgesetzt. Außerdem ist sie an den Sachinhalten der Schule und einer eingeschränkten, selten schüleraktivierenden Didaktik orientiert. Zieht man die Kriterien für Schule als formalen Bildungsort (vgl. Stecher, 2012) heran, so wird deutlich, dass Hausaufgaben(begleitung) hier als formale Bildung wie in der Schule umgesetzt wird, nicht als non-formale Bildung, für die Horte als Bildungsorte stehen. Der Verpflichtungscharakter der Hausaufgaben und die Vorgaben durch die Lehrkräfte hinsichtlich Inhalten und Methodik mögen hier dazu beitragen, dass die eigene sozialpädagogische Fachlichkeit nicht mehr angewandt wird. Die störungsanfällige Situation kann jedoch zu Stress, zu mangelnder Motivation und negativen Emotio-

nen bei allen Beteiligten führen. Eine Strategie ist es, mit Druck und Reglementieren zu versuchen, die Situation aufrechtzuerhalten. Dann erscheint es unbedingt notwendig, die Gestaltung der Hausaufgaben-situation zu hinterfragen, aus der Enge zu öffnen für andere Wege, wie sie im Projekt von einigen Einrichtungen eingeschlagen wurden. Andernfalls besteht Gefahr für die Beziehungen zwischen bestimmten Fachkräften und Kindern, auch jenseits der Hausaufgaben-situation, sowie für das Selbstwertgefühl der Kinder. Das Projekt lieferte Ideen und Impulse zur Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder, die jede Einrichtung an seine jeweilige Situation, die Rahmenbedingungen sowie die Bedarfe der Kinder und anderen Beteiligten vor Ort, anpassen muss. Der Verlauf des Projektes hat eben diese Notwendigkeit zum Experimentieren und Anpassen – aufgrund z.B. der unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder – deutlich gemacht. Die Ergebnisse machen Mut, einen solchen Weg zu gehen, weil sie zeigen, dass es mit einigen Veränderungen möglich ist, Motivation und Eigenverantwortlichkeit der Kinder zu erhöhen. Und das Projekt weist auch darauf hin, die Hausaufgaben-situation stärker an der Sozial- und Kindheitspädagogik orientiert zu gestalten, also an den ureigensten Kompetenzen der Fachkräfte. Partizipation von Kindern und Interaktionsqualität spielen dabei eine zentrale Rolle.

Mehr zum Projekt und zur Hausaufgabenbegleitung:

- Abschlussbericht (Wildgruber, Schuster & Fischer, 2019) und Materialien zum Projekt auf der IFP-Homepage www.ifp.bayern.de
- Buch „Hausaufgaben. Lern- und Übungszeiten pädagogisch gestalten“ (siehe S. 54)
- Weitere Texte und Materialien auf der IFP-Homepage werden folgen.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5., grundl. überarb. Aufl., Stuttgart: utb.
- Brisson, B., Heyl, K., Sauerwein, M., Theis, D. & Fischer, N. (2017). *Leitfaden StEG-Tandem. Konzeptuelle Weiterentwicklung von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten*. Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen. Verfügbar unter: https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Leitfaden%20STEG-Tandem_final.pdf
- Flack, L., Wildgruber, A., Reiche, M. & Plehn, M. (2019). *Hausaufgaben. Lern- und Übungszeiten pädagogisch gestalten*. Freiburg: Herder.
- Kielblock, S., Stecher, L. & Gaiser, J.M. (2016). Hausaufgabenangebote an Ganztags-schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 797-811.
- Nordt, G. (2013). *Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztags-grundschule in Nordrhein-Westfalen: Eine qualitative Studie aus der Perspektive der pädagogischen Kräfte und der Kinder*. Münster: Waxmann.
- Stecher, L. (2012). Eckpunkte zur konzeptionellen Beschreibung organisationeller und lebensweltlicher Bildungsprozesse in der Jugendphase. In J. Ecarius & M. Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (S. 107-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Wildgruber, A., Schuster, A. & Fischer, S. (2019). *Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder*. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projektes in Stadt und Landkreis Rosenheim. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter www.ifp.bayern.de in der Rubrik Projektberichte.

Inklusion vor Ort in der Schulkindbetreuung Ergebnisse der IVO-Studie

Claudia Wirts, Monika Wertfein, Andreas Wildgruber & Janina Wölfl

Inklusion wird im Kontext der IVO-Studie als Ziel betrachtet – integratives Arbeiten als Schritt auf dem Weg zur Inklusion. Denn Inklusion bedeutet, über die integrative Idee hinausgehend, Vielfalt als Selbstverständlichkeit zu sehen und dass nicht das Kind integriert wird, sondern die Kita offen für alle Kinder ist. In bayerischen Kindertageeinrichtungen wird Integration (und z.T. auch Inklusion) bereits in vielfältiger Weise gelebt. Wie Inklusion vor Ort umgesetzt wird und welche Herausforderungen, aber auch Unterstützung, Kitas in der Umsetzung erleben, damit beschäftigt sich die IVO-Studie. Die Studie wurde 2016 als Online-Befragung für Kitas, interdisziplinäre Frühförderstellen und mobile heilpädagogische Fachdienste durchgeführt. Die Gelingensbedingungen von Inklusion wurden so aus drei Perspektiven beleuchtet.

Im vorliegenden Artikel werden speziell die Horte und altersgemischten Einrichtungen mit Schulkindbetreuung in den Blick genommen und die Ergebnisse bezogen auf den Bereich der Schulkindbetreuung dargestellt. Die Ergebnisse aus der Gesamtstichprobe (N=2.823 Kitas) sind im IVO-Kita-Bericht (Wölfl, Wertfein & Wirts, 2017) online verfügbar, Ergebnisse zur Kooperation von Kitas und Unterstützungssystemen im inklusiven Kontext finden sich im IVO-Vernetzungsbericht (Wirts, Wertfein & Wölfl, 2018).

Teilnehmende Einrichtungen

Insgesamt nahmen 542 Leitungen von schulkindbetreuenden Einrichtungen an der IVO-Befragung teil. Davon waren 183 Hortleitungen und 359 Leitungen von altersgemischten Kitas, die auch Schulkinder betreuen. Dies entspricht – im Abgleich mit den Daten aus dem KiBiG.web des Bayerischen Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales – einer Rücklaufquote von 21% für die Horte (insgesamt 878 in Bayern) und 33% für die schulkindbetreuenden altersgemischten Einrichtungen (insgesamt 1090 in Bayern). Von

den teilnehmenden Einrichtungen gaben 38% (vgl. 31% in Bayern¹) der Horte und 60% (vgl. 46% in Bayern¹) der altersgemischten Kitas an, Kinder mit (drohender) Behinderung zu betreuen. Insgesamt betreuten 53% (vgl. 39% in Bayern¹) der befragten schulkindbetreuenden Einrichtungen Kinder mit (drohender) Behinderung. Die inte-

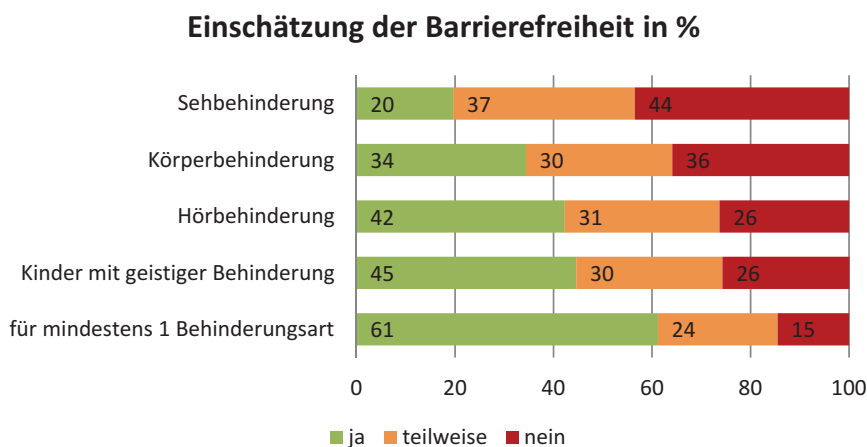


Abb. 1: Einschätzung der Barrierefreiheit der Einrichtungen

¹Die Vergleichszahlen für Bayern stammen aus den Daten des KiBiG.web (Stand: 2016).

grativ-inklusive Einrichtungen waren also in der IVO-Studie deutlich überrepräsentiert, was vermutlich durch das erhöhte Interesse am Thema Inklusion bei diesen Einrichtungen zu erklären ist.

Rahmenbedingungen

Barrierefreiheit

Die Barrierefreiheit ihrer Einrichtung schätzten 61% der befragten Leitungen für mindestens eine der genannten Behinderungsarten als gegeben ein. Die größten Einschränkungen der Barrierefreiheit sahen sie für Kinder mit Sehbehinderung und Körperbehinderung (siehe Abb. 1).

Haltung zur Inklusion im Team

Die meisten Teams der Einrichtungen, die Kinder im Schulkindalter betreuen, stehen der Inklusion aus Sicht der befragten Leitungen positiv gegenüber, nur 11% bezeichneten ihr Team als sehr oder eher zurückhaltend, der größte Teil berichtete eine eher aufgeschlossene Haltung zur Inklusion im eigenen Team. Allerdings fanden sich in 22% der Teams kontroverse und in 11% (eher) zurückhaltende Einstellungen gegenüber Inklusion (vgl. Abb. 2).

Vergleicht man diejenigen Einrichtungen, die Kinder mit (drohender) Behinderung betreuen, mit denen ohne integrativ-inklusive Praxis, sieht man insbesondere in den integrativ-inklusive arbeitenden Kitas einen deutlich höheren Anteil an Teams (37% gegenüber 10%), die laut Leitung sehr aufgeschlossen sind. Diese Verteilung ist vergleichbar mit den IVO-Ergebnissen aus der Gesamt-

Haltung der Teams gegenüber Inklusion

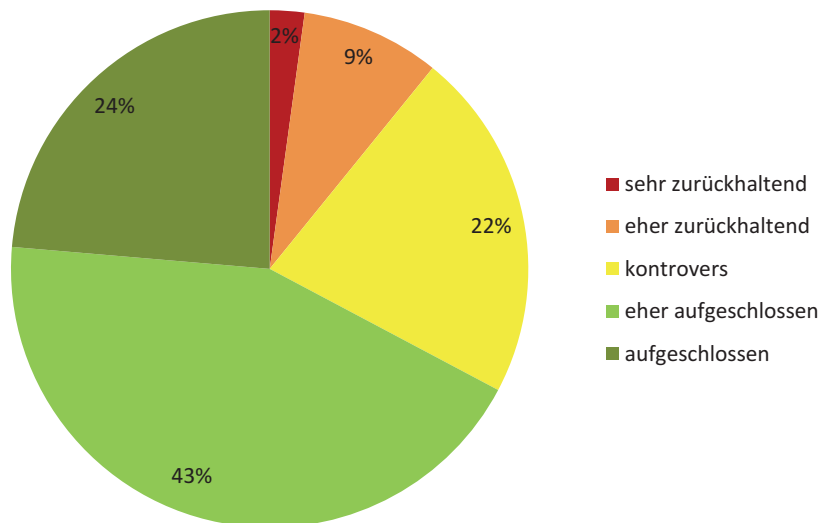


Abb. 2: Haltung der Teams gegenüber Inklusion aus Leitungssicht

gruppe (Wöfl, Wertfein & Wirts, 2017). Mögliche Erklärungen sind, dass die Haltung der Teams durch die Erfahrung mit Inklusion positiv beeinflusst wird oder aufgeschlossener Teams eher Kinder mit Behinderung aufnehmen.

Betreuung von Risikokindern

Insgesamt gaben 78% der Leitungen an, Risikokinder zu betreuen. Es zeigt sich ein niedrigerer Anteil von Risikokindern in den Horten (70%) gegenüber den altersgemischten Einrichtungen (82%). Da bezüglich der Risikokindbetreuung keine altersdifferenzierte Datenerhebung erfolgte, könnte dieser Unterschied jedoch durch den Einbezug von Kindern im Kindergartenalter in den altersgemischten Einrichtungen bedingt, und damit eher abhängig vom Alter der Kinder als von der Einrichtungsart sein. Im Fragebogen wurde der Begriff „Risikokinder“ folgendermaßen erläutert: „Risikokinder sind nach dem bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP) Kinder, die in ihrer Entwicklung oder ihrem Verhalten, ihrem Gesundheitszustand oder ihrer familiären und

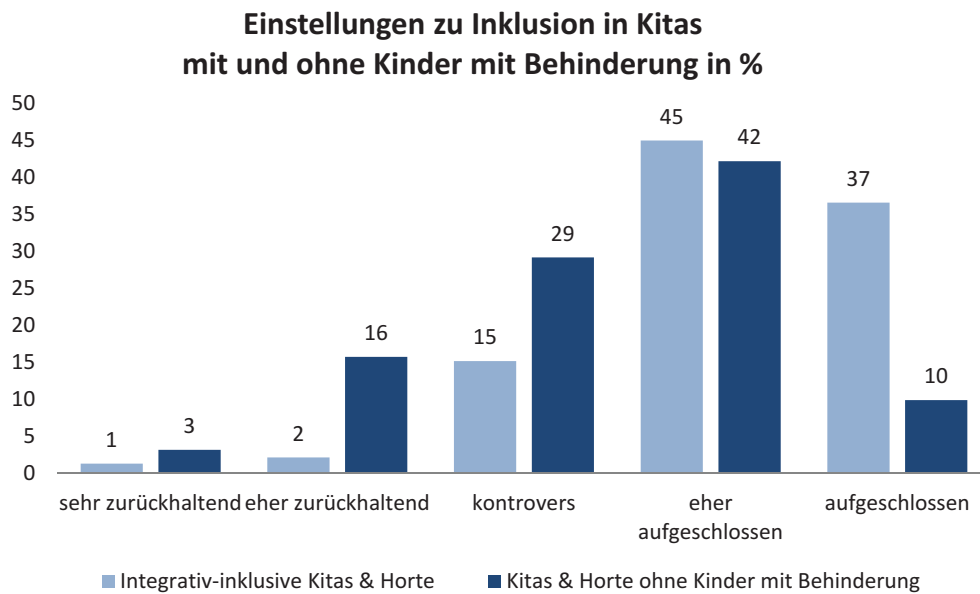


Abb. 3: Vergleich der Einstellungen in Kitas und Horten mit und ohne Kinder mit Behinderung

sozialen Situation deutlich auffällig sind, ohne dass dies als eine (drohende) Behinderung im sozialrechtlichen Sinn anzusehen ist“ (vgl. Mayr & Held, 2010, S. 2).

Betreuung von Kindern mit (drohender) Behinderung

Die 255 befragten schulkindbetreuenden Einrichtungen, die zum Befragungszeitpunkt keine Kinder mit (drohender) Behinderung betreuten, wurden zu den Gründen hierfür befragt. Sowohl die Horte als auch die altersgemischten Schulkind-einrichtungen gaben zu 83% an, dies mangels Nachfrage nicht zu tun. Fehlende zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen wurden von den Horten am zweithäufigsten (13% der Horte, aber nur 7% der altersgemischten Kitas) als Grund genannt, keine Kinder mit Behinderung zu betreuen. 11% der altersgemischten Kitas und 12% der Horte gaben fehlende heilpädagogische Expertise im Team als Grund an. Weitere Gründe waren sehr heterogen und mit geringen Prozentzahlen jeweils von unter 5% in beiden Gruppen eher selten: u.a. andere Prioritäten, Probleme bei der Beantragung und Bewilligung eines Integri-

onplatzes, zu wenig Erfahrung mit Kindern mit Behinderung, fehlende Informationen zu Unterstützungsangeboten, Vorbehalte im Team. Nach KiBiG.web (Stand: 2016), machen Kinder mit Behinderung im Schulkindalter 2,0% der insgesamt betreuten Kinder in integrativ-inklusive Kitas aus (vgl. Kindergartenalter: 2,7%). Die absoluten Zahlen gehen noch stärker zurück, da 2016 in Bayern insgesamt im Schulalter nur noch 83.507 Kinder – im Vergleich zu 360.769 Kindern im Kindergartenalter – Kindertageseinrichtungen besuchten, auch wenn die Zahl seit 2013 um 12% gestiegen ist (vgl. Bildungsbericht Bayern, 2018).

Analysen zu unterschiedlichen Behinderungsarten

Welche Kinder werden integrativ-inklusive betreut?

Differenziert man die Behinderungsarten im Schulalter genauer, so werden am häufigsten Kinder mit Verhaltensstörungen/seelischer Behinderung (63%) in integrativ-inklusive Kindertageseinrichtungen betreut. Allgemeine Entwicklungsverzögerungen (14%) werden am zweithäufigsten genannt (vgl. Abbildung 4). Auch im Schulsystem sind Kinder mit Förderbedarf in den

Bereichen Lernen und Verhalten relativ gesehen die größte Gruppe inklusiv-integrativ beschulter Kinder (vgl. Singer, Walter-Klose & Lelgemann, 2016).

Vergleicht man die Betreuungsanteile der verschiedenen Behinderungsarten im Vorschul- versus Schulalter, fällt vor allem der deutlich niedrigere Anteil von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen auf (Vorschulalter: 29%, Schulalter: 14%), während prozentual mehr Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten im Schulalter betreut werden (Vorschulalter: 34%; Schulalter: 63%). Erklärungen hierfür könnten sein, dass die Kinder mit der Diagnose „Allgemeine Entwicklungsverzögerung“ im Schulalter andere, spezifischere Diagnosen erhalten oder dass sich viele dieser Kinder zunehmend unauffällig entwickeln (z.B. auch infolge von Frühfördermaßnahmen). Die genauere Analyse dieser Verläufe wäre ein wichtiger Forschungsgegenstand für weitere Studien.

Für welche Kinder bestehen Aufnahmemöglichkeiten aus Sicht der Einrichtungsleitungen?

Die Frage danach, welche Kinder aus Sicht der Einrichtungsleitung in ihrer Einrichtung betreut werden könnten (unabhängig davon, ob und welche Kinder mit Behinderung bereits in der Einrichtung sind), fällt je nach Behinderungsart sehr unterschiedlich aus. Besonders skeptisch stehen die Leitungen den Betreuungsmöglichkeiten für Kinder mit Mehrfachbehinderung und Körperbehinderung gegenüber. Für Kinder mit Sinnesbehinderung sieht die Mehrheit der Leitungen nur eingeschränkte oder keine Aufnahmemöglichkeit. Am positivsten wird die Aufnahme von Kindern mit Allgemeiner Entwicklungsverzögerung und Sprachbehinderung gesehen, gefolgt von Kindern mit chronischen Krankheiten und Verhaltensauffälligkeiten (s. Abb 5, S 16). Insbesondere die Aufnahme von Kindern mit Mehrfach-, Körper- und Sinnesbehinderungen wird also noch skeptisch gesehen. Dies ist eventuell bedingt durch

Anteile integrativ-inklusive betreuter Kinder im Schulalter

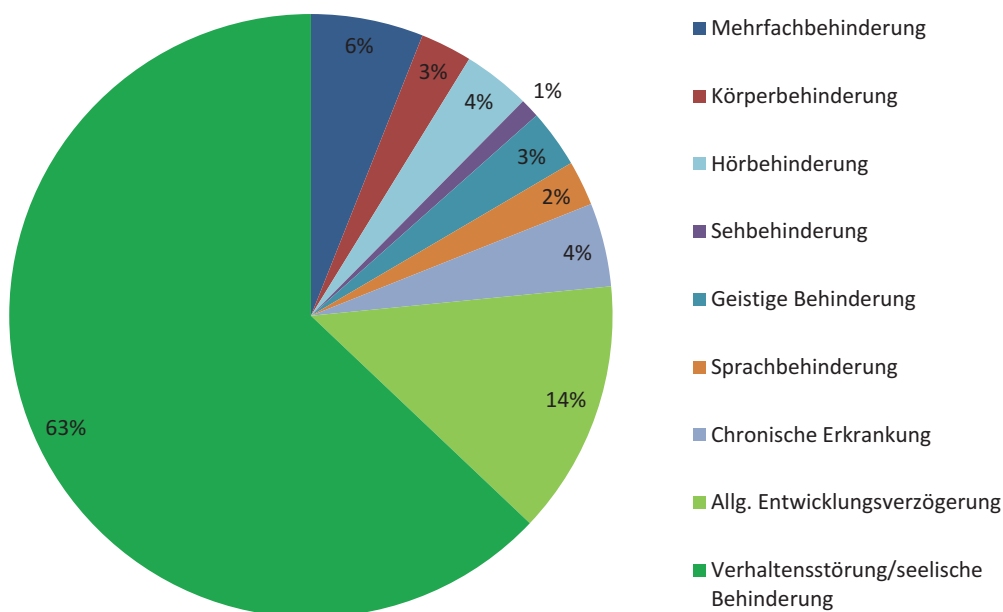


Abb. 4: Welche Kinder werden im Schulalter integrativ-inklusive betreut?

Bereitschaft zur Betreuung nach Behinderungsarten in %

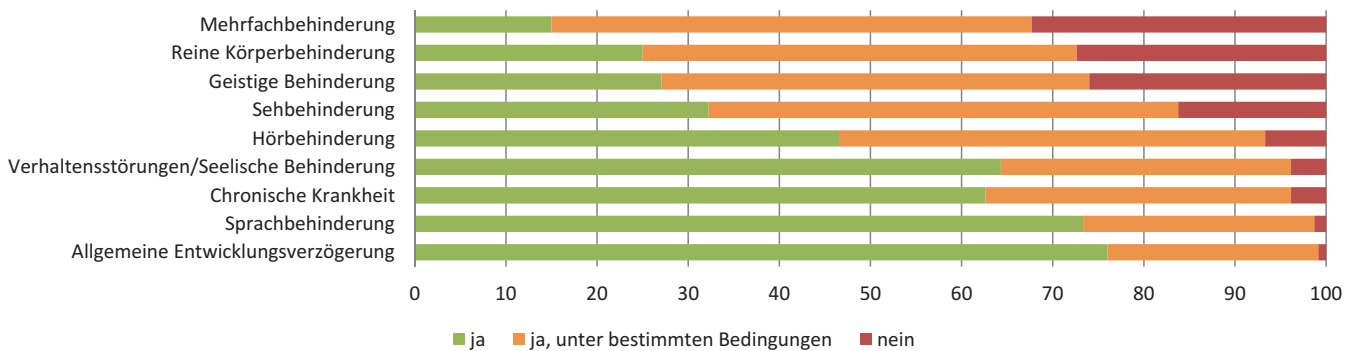


Abb. 5: Bereitschaft zur integrativ-inklusive Betreuung von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungsarten

die nicht vorhandene Barrierefreiheit für diese Kindergruppen, aber vermutlich auch durch geringere Erfahrungen, da diese Kindergruppen aktuell noch sehr häufig in spezialisierten Sondereinrichtungen betreut werden. Verhaltens- und Sprachprobleme werden häufig erst im Verlauf der Kindergartenzeit diagnostiziert, so dass mit diesen Auffälligkeiten mehr Erfahrung vorhanden ist.

Fazit

Die Betrachtung der IVO-Daten zur Inklusion im Schulkindbereich zeigt auf, dass auch im Bereich der Schulkindbetreuung zumeist eine grundlegend positive Haltung gegenüber dem Thema Inklusion besteht, wobei Leitungen integrativ-inklusive arbeitender Einrichtungen die Haltung ihres Teams deutlich positiver einschätzen als Leitungen von Regeleinrichtungen. In der Schulkindbetreuung wird Integration-Inklusion allerdings noch nicht so häufig umgesetzt wie im Kindergartenbereich: Sowohl der Anteil der betreuten Kinder mit (drohender) Behinderung als auch die absolute Kinderzahl geht im Schulalter zurück, was evtl. auch mit der niedrigeren Inklusionsquote im Schulbereich gegenüber dem Kindergartenbereich zusammenhängt. Schulkindbetreuende Einrichtungen, die keine Kinder mit Behinderung betreuen, geben als Gründe für die Nichtaufnahme vor allem die mangelnde Nachfrage an, aber auch fehlende Ressourcen und fehlende heilpädagogische

Expertise im Team sind häufig genannte Gründe. Der Großteil der Kinder mit Behinderung, die in den an der Untersuchung beteiligten Einrichtungen betreut werden, sind Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten sowie allgemeiner Entwicklungsverzögerung, wobei erstere Gruppe im Schulkindbereich am häufigsten zu finden ist. Für diese Kindergruppen sehen die befragten Kita-Leitungen auch bessere Aufnahmemöglichkeiten im Vergleich zu Kindern z.B. mit Körper- und Mehrfachbehinderungen oder geistiger Behinderung. Für Kinder mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten sind die offensichtlichen Herausforderungen hinsichtlich Barrierefreiheit geringer, auch wenn in der Praxis gerade diese Kinder viel Unterstützung brauchen, damit ihnen die soziale Teilhabe gelingt (vgl. Sarimski, 2019).

Insgesamt lässt sich aus den IVO-Ergebnissen im Schulkindbereich folgern, dass die Herausforderungen nicht stark von denen der vorschulischen Einrichtungen abweichen (vgl. Wöfl, Wertfein & Wirts, 2017). Mögliche „Stellschrauben“ zur Unterstützung inklusiven Arbeitens sind auch im Schulkindbereich die Verbesserung zeitlicher, räumlicher und personeller Ressourcen, die heilpädagogische Expertise im Team sowie eine höhere Barrierefreiheit der Einrichtungen, aber auch die Entwicklung einer inklusiven Haltung insbesondere in den Teams, die noch keine Erfahrung mit integrativer oder inklusiver Praxis haben.

Aktuelle Veröffentlichung

- Wertfein, M., Wirts, C. & Wöfl, J. (2019). Rahmenbedingungen von Inklusion. IVO – Studie zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung. In F. Becker-Stoll, E. Reichert-Garschhammer & B. Broda-Kaschube (Hrsg.), *Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf. Armut, Entwicklungsgefährdung und Fluchterfahrung im Blick* (S. 13–25). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Quellen

- Bayerisches Landesamt für Schule, Abteilung Qualitätsagentur Gunzenhausen (Hrsg.) (2018). *Bildungsbericht Bayern*. Online verfügbar unter www.isb.bayern.de
- Sarimski, K. (2019). *Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Singer, P., Walter-Klose, C. & Lelgemann, R. (2016). Befragung zur Umsetzung der schulischen Inklusion in Bayern. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 13–36). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

IVO-Projektberichte

- Wöfl, J., Wertfein, M. & Wirts, C. (2017). *IVO – Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern. Kita-Ergebnisbericht*. IFP-Projektbericht 30/2017. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Wirts, C., Wertfein, M. & Wöfl, J. (2018). *IVO – Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern. Vernetzungsbericht*. IFP-Projektbericht 33/2018. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Beide IVO-Projektberichte sind online als PDF-Download verfügbar unter www.ifp.bayern.de in der Rubrik *Projektberichte*.

Pädagogische Qualitätsbegleitung für Kitas in der Übergangsphase zur Verstetigung

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

Der Modellversuch PQB wurde am 31. Dezember 2018 mit positiven Ergebnissen erfolgreich abgeschlossen und für das Jahr 2019 in eine Zwischenfinanzierungsphase überführt. Diese Phase wurde und wird noch dafür genutzt, die Abschlussberichte über die Evaluation des Modellversuchs vorzulegen und darauf aufbauend die geplante Verstetigung des Unterstützungssystems PQB vorzubereiten. Zudem fanden ab Mai ein Quereinstiegslehrgang für vier PQB und im Juli 2019 das vierte Landesnetzwerk-Treffen mit allen PQB, die derzeit noch tätig sind, statt. Der Beitrag informiert über dieses Treffen, die künftigen IFP-Aufgaben in Sachen PQB und über zentrale Befunde der im Juli 2019 veröffentlichten Abschlussberichte zum Modellversuch. Über den aktuellen Stand der geplanten Verstetigung des PQB-Angebots wird primär in den aktuellen Informationen aus dem StMAS berichtet.

Dem Bayerischen Familienministerium ist es gelungen, die politischen Entscheidungsträger davon zu überzeugen, dass das Unterstützungsangebot PQB auf der Grundlage einer Förderrichtlinie ab 2020 verstetigt wird. Diese Förderrichtlinie wird die Modalitäten regeln, unter denen die seit dem Modellversuch bestehenden 60 PQB-Vollzeitstellen weiterhin eingesetzt werden. Welche Modalitäten aus der Modellphase beibehalten und welche verändert werden, wird aktuell anhand des Resümee-Berichts diskutiert, den das IFP im Auftrag des StMAS erstellt und als Erstentwurf im August 2019 vorgelegt hat. Zentrale Fragestellungen betreffen die Weiterentwicklung und Schärfung des PQB-Profiles und den effizienten, chancenreichen Einsatz der 60 PQB-Vollzeitstellen unter der Prämisse, eine flächendeckende PQB-Versorgung für bayerische Kitas zu erreichen.

Themen des PQB-Landesnetzwerk-Treffens 2019

Im Jahr 2019 waren noch rund 55 PQB tätig, die sich am 11./12. Juli im Kloster Banz auf den Landesnetzwerktagen trafen. Die Netzwerktage begannen mit der positiven Nachricht von Herrn Ministerialdirigent Philipp Späth, dass es mit dem Unterstützungssystem PQB nach 2020 nun definitiv weitergehen und die geplante PQB-Förderrichtlinie nun auch mehr Planungssicherheit für

diesen und vorerst auch den nächsten Doppelhaushalt schaffen wird. Die beiden Projektleiterinnen Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll & Eva Reichert-Garschhammer gaben in ihrem Statement nochmals einen Rückblick auf den PQB-Modellversuch, berichteten über wesentliche Evaluationsergebnisse aus den Abschlussberichten und zeigten in ihrem Ausblick auf, was diese Ergebnisse nun für die Verstetigung von PQB und dessen Gestaltungsbedarfe bedeutet. Inhaltlicher Schwerpunkt des ersten Tages war sodann das Thema „Beobachtung und Reflexion von Interaktionsqualität im PQB-Prozess“ mit zwei Impulsvorträgen:

- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (Dr. Daniela Diers, Referentin aus dem Reckahner Expertenkreis)
- Der PQB-Qualitätskompass: Evaluationsergebnisse, Weiterentwicklung und Konsequenzen seiner Veröffentlichung (Dr. Monika Wertfein & Anita Kofler, IFP, siehe auch Beitrag auf S. 28).

In den anschließenden drei Gesprächskreisen mit den PQB wurde den Fragen nachgegangen, wie mit dem Kompass in der PQB-Praxis bisher gearbeitet wird und wie der „Kompass der Zukunft“ aussehen soll, um seinen Einsatz zu optimieren. Mehrere PQB stellten ihre Methoden zum Kompass Einsatz vor, die im Vorfeld zusammengetra-

gen wurden und in eine Methoden-Sammlung münden werden. Daraus entspann sich eine rege Diskussion auch über den Kompass der Zukunft, wie z.B. Wünsche an die geplante Tablet-fähige Version und an dessen Implementierung auch in der Ausbildung.

In der open space-Phase brachten die PQB folgende Themen ein, die in Kleingruppen intensiv diskutiert wurden:

1. Für die Jüngsten das Beste – das Krippen-dilemma
2. Fokus Interaktionsqualität – auf negatives Verhalten von Fachkräften adäquat reagieren!? Wie?
3. Leitungscoaching – langfristige Implementierung der PQB-Ziele in den Kitas
4. Gestaltungsbedarfe bei Verstetigung des PQB-Angebots: Expertise der PQB hierzu einholen
5. Bekanntheit und Öffentlichkeit von PQB – Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

„Themen und Methoden im PQB-Prozess“ war der inhaltliche Schwerpunkt von Tag 2, der mit zwei Impulsvorträgen eröffnet wurde:

- Offene Arbeit und Interaktionsqualität (Eva Reichert-Garschhammer, IFP)
- Marte Meo, Bindung und Feinfühligkeit von Erzieher/innen (Helga Fischer-Kempkens, Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern in Aschaffenburg)

Danach gab es moderierte Diskussionsräume für Praxiserfahrungen zu drei Themen, von denen das erste Thema unter den teilnehmenden PQB die höchste Nachfrage fand:

1. Offene Arbeit im PQB-Prozess (Eva Reichert-Garschhammer, IFP)
2. Videogestützte Interaktionsberatung anhand des PQB-Qualitätskompasses im PQB-Prozess (Anna Spindler, IFP)
3. Konzeptionsentwicklung im PQB-Prozess auf der Grundlage des IFP-Orientierungsrahmens (Dr. Jutta Lehmann, IFP).



Im Fokus: Das Zusammenspiel von Interaktionsqualität und offenen Arbeitsweisen im PQB-Prozess

Der PQB-Qualitätskompass beschreibt anhand von Merkmalen und Beispielen positive Interaktionen im Kontext einer inklusiven und partizipativen Bildungs- und Beziehungsgestaltung; deren konsequente Beachtung in der pädagogischen Praxis mündet in offene Arbeitsweisen. Die meisten Kindertageseinrichtungen, die am PQB-Modellversuch teilgenommen haben, befinden sich in Öffnungsprozessen. Im Rahmen des Erstfragebogens, der zu Beginn der PQB-Beratung ausgefüllt wurde, gaben rd. 65% der teilnehmenden Kitas an, zeitweise auch schon gruppenübergreifend zu arbeiten, und rd. 25% bereits offen, in der Regel unter Beibehaltung von Stammgruppen. Die in den PQB-Prozessen behandelten Themen der Kitas waren überwiegend Aspekte von Interaktionsqualität, die im PQB-Qualitätskompass enthalten sind, so dass durch deren Bearbeitung automatisch auch Öffnungsprozesse angestoßen worden sind.

Gute offene Arbeitsweisen und gute pädagogische Prozessqualität gehen Hand in Hand, dies hat die NUBBEK-Studie belegt: „Die bessere Qualität zeigte sich in zahlreichen Merkmalen in allen Bereichen der pädagogischen Arbeit, das heißt bezüglich Platz und Ausstattung, dem Handling von Betreuungs- und Pflegesituationen, der sprachlichen und kognitiven Anregung, dem Spektrum an ermöglichten Aktivitäten, in der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind, aber auch in der Strukturierung der pädagogischen Arbeit. (...). Die gemessene Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion lag in der Offenen Arbeit nahe am erreichbaren Höchstwert“ (Haug-Schnabel & Bensele, 2017, S. 56 ff.).

Trotz ihrer Erfolgsstory als Basisbewegung ist offene Arbeit bis heute jedoch ein Reizwort, auch deswegen, weil es viele Irrtümer und eine hohe Scheiternsquote gibt, aber auch zu wenig eindeutige Handlungsstandards in der bisherigen Fachli-

teratur (vgl. Reichert-Garschhammer, 2015; Lill, 2016). Eine Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit anhand der Merkmale und Beispiele des PQB-Qualitätskompasses sowie anhand der Reflexionsfragen, die im IFP-Orientierungsrahmen Konzeptionsentwicklung enthalten sind, unterstützt Kitas im PQB-Prozess, behutsam eigene Öffnungsstrategien zu finden, und Kitas, die bereits gruppenübergreifend oder offen arbeiten, diesen Weg konsequent weiterzugehen und zu optimieren. Dabei ist es wichtig, zum Thema offene Arbeitsweisen in der Kita folgende Grundgedanken zu kennen, die Gerlinde Lill (2016) auf den Punkt gebracht hat:

- Das größte Missverständnis über offene Arbeitsweisen ist deren Reduktion auf äußere Kitastrukturen, die starren Mustern folgen (z.B. Funktionsräume, besetzt mit „Fachfrauen“, Wochenpläne mit Wahlpflicht). Folge sind eine Mehrung schlechter Beispiele Offener Arbeit und der große Irrtum, dass eine offene Arbeitsweise nicht für alle Kinder geeignet ist. Wenn jedoch bestimmte Kinder nicht passen, dann ist die Arbeit nicht offen!
- Ein richtiges Verständnis von offenen Arbeitsweisen muss ihren unsichtbaren Kern beachten, der das aktive, kompetente Kind mit seinen Bedürfnissen und Rechten und dabei vor allem seine Rechte auf gemeinsame, bestmögliche Bildung (Inklusion) und Partizipation ins Zentrum stellt. Dies bedeutet, die Kitastrukturen an die Kinder anzupassen und nicht die Kinder an die Strukturen der Kita. Die Folgen sind vielfältige Gestaltungsformen von offener Arbeit und deren Eignung für alle Kinder. Der Unterschiedlichkeit der Kinder differenziert und partizipativ zu begegnen und mit den Kindern flexibel zu planen, das macht offene Arbeitsweisen aus. Wie das konkret aussehen kann, ist in den Merkmalen und Beispielen des PQB-Qualitätskompasses beschrieben.

Das Erfolgsgeheimnis guter offener Arbeitsweisen sind der interessenorientierte und stärkenorientierte Personaleinsatz und gute Teamarbeit,

dafür sind Prozesse der Gruppen- und Raumöffnung in kleinen Schritten erforderlich. Teams, die in diesem Sinne arbeiten, wollen nicht mehr anders arbeiten, da sie von einer hohen Arbeitszufriedenheit berichten:

- Offene Arbeitsweisen bieten jedem Teammitglied die Chance, jene Aufgabenbereiche zu übernehmen, in die es seine Kompetenzen, Stärken und Interessen gezielt einbringen kann, und den Freiraum, diese Expertise in der Einrichtung in Absprache mit Leitung und Team sinnvoll einzusetzen und zu realisieren. Vereinbarte Aufgabenzuständigkeiten sind nicht auf Dauer festgeschrieben, sondern immer wieder veränderbar. Die Möglichkeit, Themen und Fachbereiche, die man nicht so gerne macht, an andere Teamkolleginnen wieder abzugeben, besteht daher auch.
- Offene Arbeitsweisen ermöglichen somit einen flexiblen Personal- und Arbeitseinsatz und ein Nebeneinander von Generalisten, die weiterhin in allen Bildungsbereichen tätig sein wollen, und von Spezialisten, die sich fachlich profilieren wollen, ohne ihre Generalistenrolle dabei aufzugeben. Dieser stärkenorientierte und interessen geleitete Personaleinsatz steigert das Verantwortungsniveau pädagogischer Anforderungen und sichert anhaltend die Qualität bei einer differenzierten Raumgestaltung und ist deswegen auch einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren offener Arbeitsweisen (vgl. Haug-Schnabel & Bensel, 2017).

IFP-Aufgaben bei Verstetigung des PQB-Angebots

Auf der Basis der neuen Förderrichtlinie wird das IFP ab 2020 folgende Begleitaufgaben für das Unterstützungssystem PQB künftig übernehmen:

1. Aktualisierung und Weiterentwicklung des PQB-Materialien- und Methodenpools, insbesondere auch der PQB-Konzeption und des PQB-Qualitätskompasses
2. Weiterentwicklung und Durchführung der modularen PQB-Eingangszertifizierung
3. Vertiefende Qualifizierungsangebote für tätige PQB

4. Jährliches PQB-Landesnetzwerk-Treffen mit verpflichtender Teilnahme
5. Monitoring des PQB-Unterstützungssystems

Die Termine für die drei Module des nächsten, neu zu konzipierenden PQB-Lehrgangs für das Jahr 2020 standen bei Redaktionsschluss noch nicht fest.

Literatur

- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (Hrsg.) (2017). *Offene Arbeit in Theorie und Praxis. Kindergarten heute. Wissen kompakt – frühpädagogisches Fachwissen*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Lill, G. (2016). *Offene Arbeit – ein inklusives und partizipatives Konzept*. Zu finden bei www.erzieherin.de und im Nifbe-Portal unter www.nifbe.de
- Regel, G. (Hrsg.) (2015). *Offener Kindergarten als kindzentrierter pädagogischer Ansatz. Eine 25-jährige Entwicklung und ihr Bezugsrahmen*. Hamburg: EB-Verlag. Auszüge aus dem Band im Nifbe-Portal unter www.nifbe.de
- Reichert-Garschhammer, E. (2015). Inklusion und innere Differenzierung – Offene Arbeit und Projektarbeit als optimale Antwort. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle, M. Wertfein & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Herausforderung* (S. 40-62). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reichert-Garschhammer, E., Lehmann, J., Stegmann, G. & Ko-Kita-Netzwerk Bayern (2018). *Erfolgreiche Konzeptionsentwicklung leicht gemacht. Orientierungsrahmen für das Praxisfeld Kita in Bayern*. Modul B: Inhaltliche Empfehlungen entlang der Mustergliederung. München: IFP. www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/konzeption.php
- Wertfein, M., Kofler, A., Kieferle, C., Paulsteiner, R., Nestmeier, S., Reichert-Garschhammer, E. & Becker-Stoll, F. (2018). *PQB-Qualitätskompass. Erprobungsversion. Instrument zur Beobachtung und Reflexion der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen*. München: IFP. www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/pqb.php

Modellversuch Pädagogische Qualitätsbegleitung: Welches Resümee ziehen Kitas, PQB und Anstellungsträger? Zentrale Ergebnisse aus dem Abschlussbericht (Juni 2019)

Sigrid Lorenz, Inge Schreyer & Regine Paulsteiner

Dieser Beitrag basiert vor allem auf den Abschlussberichten (Lorenz & Schreyer, 2019a, 2019b) des Modellversuchs „Pädagogische Qualitätsbegleitung“ und stellt ausgewählte Informationen und Rückmeldungen der am Modellversuch beteiligten Kindertageseinrichtungen, pädagogischen Qualitätsbegleitungen und deren Anstellungsträger vor.

Soweit möglich, werden Informationen aus allen drei Perspektiven zusammengestellt, die aus den Rückmeldungen der zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführten Online-Befragungen stammen. Daher variiert die Datenbasis. Zu Beginn des Modellversuchs lagen

- von den Kitaleitungen 1431 Fragebögen und
- von den PQB 86 Fragebögen vor.

Die Träger wurden zu diesem Zeitpunkt nicht befragt. Den Abschlussfragebogen haben

- 993 Kitaleitungen,
- 68 PQB und
- 41 Träger ausgefüllt.

Wer nahm am Modellversuch teil?

Nach den vorliegenden Rückmeldungen nahmen bis Dezember 2018 am Modellversuch insgesamt 1.603 Kitas teil, was einem Anteil von ca. 17% der bayerischen Kitas entspricht. Damit konnten durch PQB mehr als 14.000 pädagogische Fachkräfte und mehr als 95.000 Kinder erreicht werden.

Die teilnehmenden Kitas kennzeichnet eine starke Heterogenität nach Region, Träger, Größe und Alter der Kinder: Die Kitas kommen aus allen sieben Regierungsbezirken und spiegeln eine große Trägervielfalt wider (48% konfessionell gebundene, 22% kommunale, 30% nicht-kirchliche freie Träger). Es waren sowohl sehr kleine Kitas mit maximal 20 Kindern, als auch sehr große Kitas mit mehr als 250 Kindern vertreten – durchschnittlich (Median) waren es 62 Kinder pro Kita. 64% der teilnehmenden Kitas waren Häuser für

Kinder, 13% Kinderkrippen, 17% Kindergärten und 6% Horte. Über die gesamte Laufzeit des Modellversuchs waren insgesamt 86 am IFP qualifizierte PQB – dies entspricht rechnerisch 60 Vollzeitstellen – im Einsatz, mit einem Durchschnittsalter beim Start von 44,3 Jahren.

Bei den nachfolgend dargestellten Rückmeldungen von Leitungen und PQB ist zu beachten, dass sich diese durch die unterschiedliche Ausgangsperspektive unterscheiden: Die PQB sollten sich bei den Fragen der Abschlussbefragung immer gleichzeitig auf alle von ihnen begleiteten Kitas beziehen und nannten somit einen Durchschnittswert; die Kitas bezogen ihre Antworten ausschließlich auf den Prozess in ihrer eigenen Kita.

Wie lassen sich die Prozesse in den Kitas beschreiben?

Start – Akquise – Motivation

Der Kontakt zwischen Kita und PQB kam anfangs überwiegend über die Initiative der PQB zustande; je länger der Modellversuch dauerte, umso häufiger gingen auch Kitas von sich aus auf eine PQB zu. Die Kitaleitungen gaben fast immer einen von Anfang an gelingenden PQB-Prozess an. Schon den ersten Termin bewerteten 90% der Leitungen als erfolgreich; er legte damit einen guten Start für den weiteren Verlauf. Auch die PQB berichteten für knapp zwei Drittel ihrer Kitas (65%), dass sich die Kontaktaufnahme mit Kitas leicht gestaltete, ebenso wie gut die Hälfte der Träger (54%).

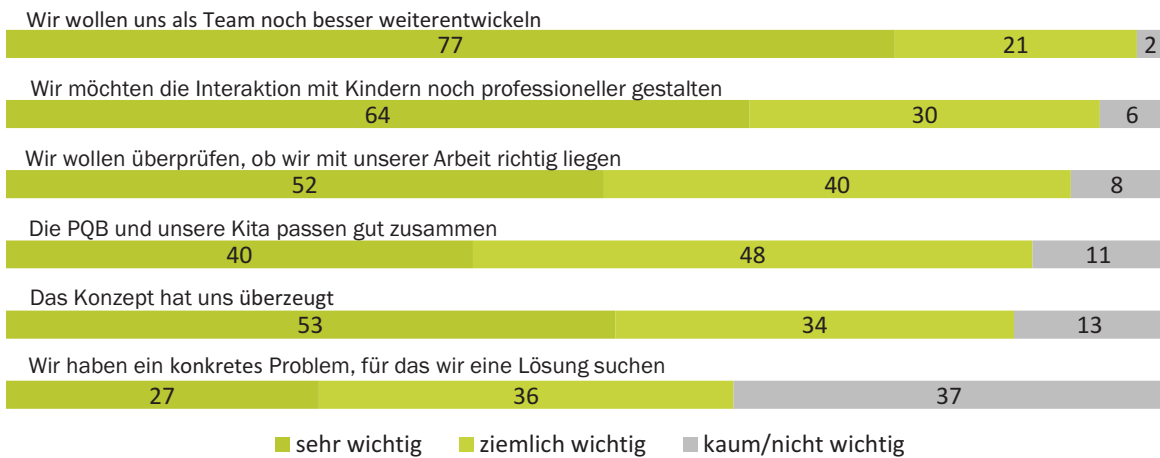


Abb. 1: Teilnahmemotivation der Kitas für den PQB-Modellversuch; Angaben der Kitas in Prozent, 4-stufige Skala mit 1 = gar nicht wichtig bis 4 = sehr wichtig, N=1.359-1.401

Als Teilnahmegrund für PQB gaben nahezu alle Kitaleitungen (98%) an, ihnen sei es „sehr“ bzw. „ziemlich wichtig“ gewesen, sich durch die Teilnahme an PQB als Team weiterzuentwickeln, gefolgt vom Wunsch, die Interaktion mit Kindern professioneller zu gestalten (95%). Auch die Überprüfung der eigenen Arbeit nahm mit 87% Zustimmung einen hohen Stellenwert ein (siehe Abb. 1).

Themenfindung und Themen

Im PQB-Modellversuch sollten Kitas zusammen mit ihrer PQB auf ein konkretes Thema – bevorzugt aus dem Bereich der Erzieherinnen-Kind-Interaktion – fokussieren, um es dann in einem längeren Prozess vertiefend zu bearbeiten.

Die Mehrzahl der Kitas (80%) erlebte die Themenfindung als unkompliziert, ebenso wie die PQB in 80% der von ihnen begleiteten Kitas. 72% der Kitaleitungen bestätigten, sich im Modellverlauf mit mindestens einem Prozessthema beschäftigt zu haben; PQB berichteten dies für 90% ihrer Kitas. Dennoch gab es auch Kitas (26%), die kein Prozessthema suchten, da sie bevorzugt jeweils aktuelle Fragen mit der PQB bearbeiteten und 2% der Kitas bemühten sich erfolglos um Findung eines Prozessthemas.

Bei den von Kitas und PQB genannten Prozess-themen wurde das Thema „Interaktion“ explizit nicht sehr häufig genannt. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass viele der von ihnen genannten, jedoch anders formulierten Themen Aspekte der Interaktion berücksichtigen. Die von Kitas (insgesamt 1.592 offene Nennungen) und PQB (insgesamt 301) genannten Themen können vor allem folgenden Bereichen zugeordnet werden: Teamaspekten; Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern; Konzeptionsentwicklung, Partizipation der Kinder; Raumgestaltung; Interaktion mit Kindern, Eltern, Team.

In mehr als einem Drittel der Kitas (37%) wurde der Bearbeitungsprozess des gewählten Themas zugunsten der Bearbeitung von aktuellen Fragen oder Problemen unterbrochen. Hier handelte es sich sehr häufig um Aspekte, die mit Personalfluktuation oder mit Leitungswechseln zu tun hatten; um Konflikte im Team; um dringliche, anlassbezogene, oft tagesaktuelle Themen oder um Probleme mit herausfordernden Eltern und Kindern.

Beratungszeiten in der Kita

Übereinstimmend gaben Leitungen wie PQB an, dass die PQB bei ihren Besuchen in den Kitas

Aus der Arbeit des IFP

am häufigsten mit Leitungen und Team gemeinsam gearbeitet hatte (Angaben der Leitungen: 65%; Angaben der PQB: in 55% ihrer Kitas), gefolgt von Teilteams/einzelnen Fachkräften (Leistungs-Angaben: 11%; PQB-Angaben: 21%). 15% (Leistungs-Angaben) bzw. 18% (PQB-Angaben) der Beratungszeit entfielen auf die Arbeit ausschließlich mit der Leitung. Mit weiteren Personengruppen wie nur dem Team, mit Eltern- oder Trägervertretungen wurde eher selten gearbeitet.

Beziehung zwischen Kitaleitung und PQB

Der Blick auf zwischenmenschliche Aspekte zeigte sich als durchaus bedeutsam (siehe Abb. 2). Kitaleitungen waren mit der Beziehung zu „ihrer“ PQB sehr zufrieden: Auf einer 7-stufigen Skala (1 = schlechtester Skalenwert; 7 = bester Skalenwert) wählten 97% die positiven Stufen 5 bis 7, wenn es um die Wertschätzung der Arbeit der Kita durch die PQB ging. 96% waren der Meinung, die PQB griff immer die Bedarfe im Team auf und 95% sahen neue Impulse durch die PQB. Zudem fanden 93%, dass die PQB von allen Teammitgliedern akzeptiert wurde und 93% schätzten die Begleitung durch die PQB insgesamt als optimal ein. Diese insgesamt große Zufriedenheit mit der Person der PQB und deren Arbeitsweise drückte sich auch in vielen der zusätzlich von den Leitungen formulierten offenen

Antworten auf die Frage aus, ob sich die Zusammenarbeit mit der PQB im Lauf des Modellversuchs verändert habe. Hier wurde vor allem genannt, dass das gegenseitige Vertrauen zunahm und Unsicherheiten im Team abgebaut werden konnten.

In ähnlich positiver Weise äußerten sich auch die PQB: In 83% aller von ihnen begleiteten Kitas nahmen sie die Leitungen der Kitas überwiegend als unterstützend wahr und begründeten dies u.a. damit, dass Absprachen eingehalten wurden, das Team motiviert und gut vorbereitet war und dass ein Klima des Vertrauens und der Wertschätzung vorherrschte. Wurden Leitungen als nicht unterstützend wahrgenommen, lag dies meist an deren fehlender Eigeninitiative oder Motivation oder dass Absprachen nicht eingehalten wurden bzw. das Team nicht informiert oder die Leitung generell als überfordert oder zu wenig fachkompetent eingeschätzt wurde.

Führt PQB zu Qualitätsverbesserungen in den Kitas?

Um Hinweise darauf zu erhalten, ob sich im Verlauf des Modellversuchs Änderungen bzw. Qualitätsverbesserungen in den Kitas ergeben haben, wurden Leitungen, PQB und Träger hinsichtlich der Interaktions- und Teamqualität, der Organisa-

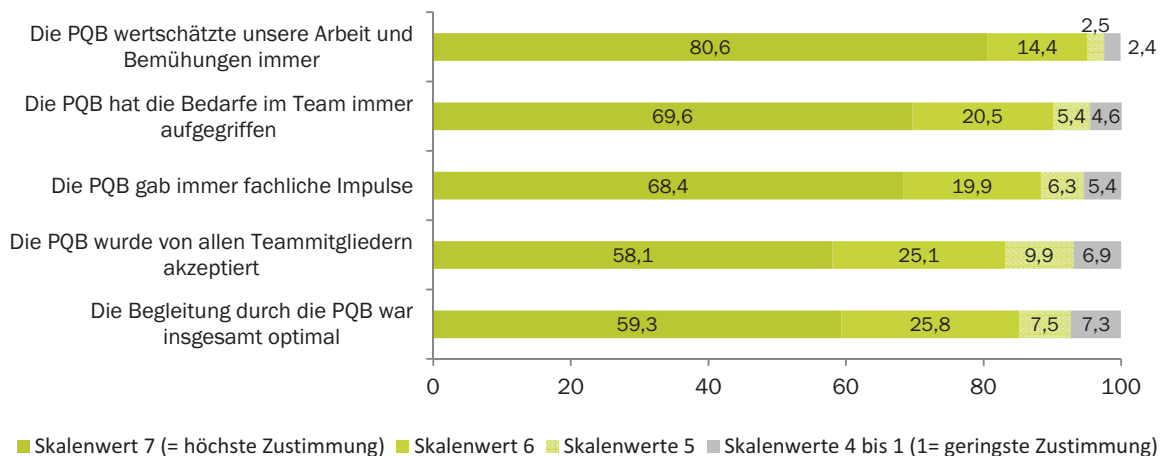


Abb. 2: Beurteilung der Zusammenarbeit von Kita und PQB, Angaben der Kitaleitungen in Prozent, N=980-983

tion und der Vernetzung nach den durch PQB angestoßenen Veränderungen befragt (7-stufige Skala, 1 = schlechtester Skalenwert; 7 = bester Skalenwert).

Die Bilanz aller befragten Gruppen fiel sehr positiv aus, insbesondere für die in der Konzeption von PQB angestrebte Team- und Interaktionsqualität: 81% der Leitungen gaben die Auskunft, die Interaktionsqualität hätte sich durch PQB deutlich positiv verändert (jeweils Skalenwerte 5 bis 7); ähnlich wurden die Veränderungen bezüglich der Teamqualität erlebt (79%). Nur rund jede fünfte Kita konnte für diese beiden Aspekte kaum/keine Veränderungen feststellen. Auch Veränderungen bezüglich der Organisation zeitlicher und pädagogischer Abläufe wurden vielfach verzeichnet (74%); am seltensten (39%) sprachen die Leitungen von positiven Veränderungen bezüglich der Vernetzung mit anderen Kitas oder Akteuren des Sozialraums – ein Aspekt, der jedoch konzeptionell eher nicht im Fokus des Modellversuchs stand.

Auch die PQB wurden gebeten, Angaben darüber zu machen, ob sie in ihren Kitas Änderungen in diesen Bereichen wahrnehmen konnten. Sie wurden jedoch nicht um einen (kaum aussagekräftigen) Durchschnittswert über alle ihrer Kitas gebeten, sondern um die Angabe der Anzahl der Kitas, in denen sie Verbesserungen wahrgenommen hatten. Bei mehr als der Hälfte ihrer Kitas nahmen auch die PQB in den Bereichen Interaktionsqualität (59%), Teamqualität (54%) sowie im Bereich Organisation und Planung (50%) deutliche Verbesserungen wahr. Ähnlich wie die Leitungen stellten die PQB im Bereich der Vernetzung nur bei einem knappen Drittel (32%) ihrer Kitas Verbesserungen fest.

Auch die überwiegende Mehrheit der Träger (89%) sah in den meisten bzw. in allen ihrer am Modellversuch teilnehmenden Kitas Verbesserungen bezüglich der Interaktionsqualität, gut zwei Drittel (68%) auch hinsichtlich der Teamqualität und drei Viertel (75%) waren der Meinung, die Gesamt-

qualität ihrer Kitas habe sich durch PQB verbessert. Wie bei den Leitungen und den PQB beurteilten auch die Träger die Verbesserung bei der Vernetzung mit anderen Kitas oder Sozialpartnern am geringsten (ca. 27%).

Welche Personengruppen haben einen Gewinn durch PQB?

Antworten auf diese Frage zeigten, dass zwar alle Beteiligten in der Kita von PQB profitieren, jedoch in unterschiedlichem Maße. Die Leitungen sahen die größten Gewinne (Skalenwerte 5 bis 7 auf der 7-stufigen Skala: 88%) bei sich selbst, gefolgt von einzelnen Fachkräften, dem Gesamtteam und den Kindern: Hier lagen die Werte zwischen 83% und 86%. Über die Hälfte (52%) der Leitungen wählte für sich selbst sogar den höchsten Skalenwert 7, um den Gewinn für ihre Aufgabe der Leitung und Steuerung der Kita zu verdeutlichen. Für die Eltern sahen etwas mehr als zwei Drittel der Leitungen Gewinne durch PQB; der geringste Gewinn wurde auch hier für die Netzwerkpartner verzeichnet (38%).

Die Einschätzungen der PQB lagen für alle Personengruppen noch etwas über der schon sehr positiven Bewertung der Leitungen: So nutzten die PQB für jeweils über 94% ihrer Kitas zur Beschreibung der Gewinne für Leitungen, Gesamtteam, Kinder und für einzelne Fachkräfte die positiven Skalenwerte von 5 bis 7. Etwas geringer, aber dennoch etwas höher als die Leitungen schätzten die PQB die Gewinne für Eltern (73%) und Netzwerkpartner (42%) ein.

Zu welcher Gesamtbewertung kommen Kitas, PQB und Träger?

70% der Leitungen waren rückblickend der Meinung, die Entscheidung der eigenen Kita zur Teilnahme am Modellversuch sei „genau richtig“ gewesen (Skalenwert 7 auf der 7-stufigen Skala); weitere 20% gaben die Skalenwerte 5 bzw. 6 an und werteten damit die Entscheidung zur Teilnahme immer noch als insgesamt richtig. 6% der Leitungen war sich nicht sicher, die richtige Ent-

Aus der Arbeit des IFP

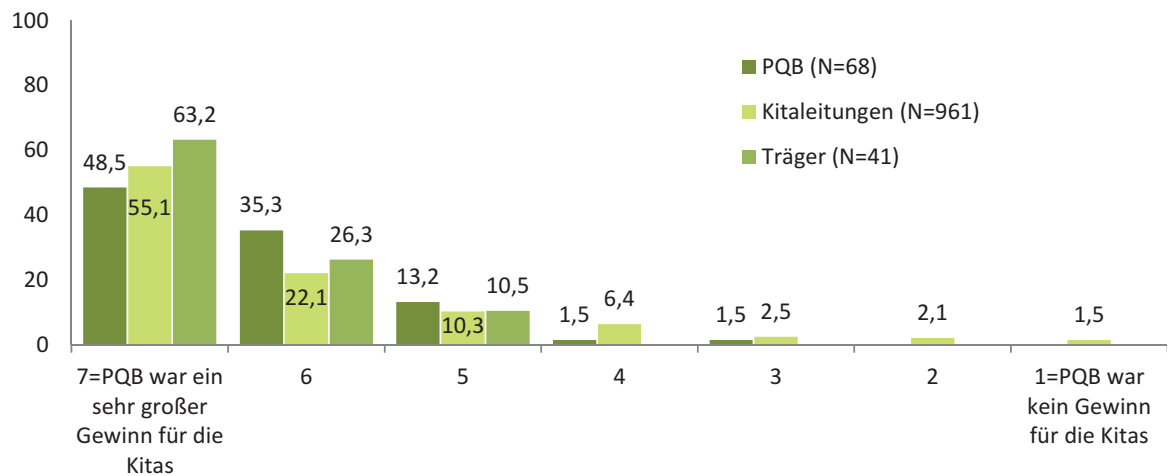


Abb. 3: Gesamtrückblick aus der Sicht der Anstellungsträger ($N_{\text{ges}}=41$), der PQB ($N_{\text{ges}}=68$) und der Kitaleitungen ($N_{\text{ges}}=961$), Angaben in Prozent

scheidung getroffen zu haben (Skalenwert 4); 2% hielten ihre Entscheidung im Nachhinein für (eher) falsch (Skalenwerte 3 bis 1). Kaum überraschend korrelierte die Bewertung der eigenen Teilnahmeentscheidung signifikant mit der Höhe des durch PQB erlebten Gewinns: Je größer der erlebte Gewinn, desto positiver bewerteten die Leitungen die Teilnahmeentscheidung rückblickend.

Der Gesamtrückblick über den Modellversuch aus der Sicht von Kitaleitungen, PQB und Trägern fiel äußerst positiv aus: 87% der Kitaleitungen wählten für ihre Einschätzung auf der 7-stufigen Skala die positiven Skalenwerte 5 bis 7; bei den PQB waren dies sogar 97% und bei den Trägern 100%. Lediglich 4% der Kitaleitungen waren der Meinung, PQB wäre kein Gewinn für die eigene Kita gewesen (siehe Abb. 3), von den anderen beiden Gruppen wurden diese Optionen gar nicht gewählt (Formulierung bei Kitas und PQB: von 1 = „PQB war kein Gewinn für die Kitas“ bis 7 = „PQB war ein sehr großer Gewinn für die Kitas“; Formulierung bei Trägern: von 1 = „PQB hatte eine sehr negative Wirkung auf das frühpädagogische Feld insgesamt“ bis 7 = „PQB hatte eine sehr positive Wirkung auf das frühpädagogische Feld insgesamt“).

Die PQB wurden zudem gebeten, in offenen Antworten Gelingensfaktoren für den PQB-Prozess zu identifizieren, die ihnen wichtig erschienen. Am häufigsten wurden genannt: die Bereitschaft und Offenheit der Kitas gegenüber Veränderungen, die Orientierung am Bedarf der Kitas, das Vertrauensverhältnis zwischen PQB und Kita. Aber auch die Freiwilligkeit der Teilnahme am Modellversuch wurde herausgestellt sowie die Kontinuität der Begleitung und ein empathisches und wertschätzendes Verhalten.

Stolpersteine sahen die PQB in erster Linie in häufigen Personalausfällen bzw. der großen Fluktuation in den Teams oder bei häufigen Leitungswechseln, gefolgt vom Zeitmangel in den Kitas und der damit wahrgenommenen Überlastung der Fachkräfte. Aber auch Widerstände bzw. eine mangelnde oder nicht vorhandene Veränderungsbereitschaft von Teams oder Leitungen sowie schlechte Rahmenbedingungen in den Kitas gehörten dazu.

Tab. 1: Aspekte einer geplanten landesweiten Ausrollung

	Kitaleitungen (N_{ges}=993)	PQB (N_{ges}=68)	Anstellungs- träger (N_{ges}=41)
Zustimmung für die Ausrollung	94,0 %	94,0 %	87,2 %
Freiwilligkeit von PQB für Kitas	83,0 %	92,6 %	100 %
bedarfsorientierte Inhalte der Beratungen	95,1 %	71,6 %	65,7 %
unbegrenzte zeitliche Inanspruchnahme von PQB	85,2 %	75,0 %	37,8 %
Anzahl der Termine für Kitas pro Jahr	4,0	4,1	3,8

Welche Wünsche und Vorschläge für eine landesweite Verstetigung von PQB werden formuliert?

Betrachtet man die vorausgegangenen Einschätzungen, erstaunt es nicht, dass die Zustimmung für eine geplante landesweite Verstetigung und Ausrollung in allen drei befragten Gruppen generell äußerst groß war (siehe Tab. 1): Nahezu alle Kitaleitungen und PQB (beide 94%) sowie der Großteil der Anstellungsträger (87%) befürworteten eine solche. Alle drei Gruppen gaben zudem mit deutlicher Mehrheit an, PQB als freiwilliges Angebot für Kitas zu favorisieren.

Fast alle Kitaleitungen würden eine individuelle Themenwahl, die die jeweiligen Bedarfe der Kita aufnimmt, einem für alle verpflichtenden Prozess-thema – wie im Modellversuch – vorziehen. Ähnlich, wenn auch nicht in demselben Maße, urteilten hier die PQB (72%) und die Träger (66%).

Der Großteil der PQB (75%) und der Leitungen (85%) stimmten darin überein, dass PQB ein zeitlich unbegrenztes Angebot für die Kitas sein sollte. Die Mehrheit der Träger (62%) sprach sich für ein zeitlich begrenztes Angebot aus, das aber bei Bedarf wiederholt werden sollte. Im Hinblick auf die Anzahl von Beratungsterminen pro Jahr in einer Kita nannten alle drei Gruppen eine durchschnittliche Anzahl von etwa vier Beratungen.

PQB-Abschlussberichte in einer Kurz- und Langfassung

Die PQB-Abschlussberichte stehen online als PDF-Download zur Verfügung unter:

- Lorenz, S. & Schreyer, I. (2019a). Abschlussbericht zur Evaluation des PQB Modellversuchs. Langfassung. https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/familienhandbuch/pqb_abschluss_lang_190613.pdf
- Lorenz, S. & Schreyer, I. (2019b). Abschlussbericht zur Evaluation des PQB Modellversuchs. Kurzfassung. https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/familienhandbuch/pqb_abschluss_kurz_190611.pdf

Wie wurde der PQB-Qualitätskompass eingesetzt? Ausgewählte Evaluationsergebnisse der Abschlussbefragung und Ausblick

Monika Wertfein & Anita Kofler

Der „PQB-Qualitätskompass“, der im Rahmen des Modellversuchs seit 2015 schrittweise in vier aufeinanderfolgenden Blickwinkeln entwickelt und im Rahmen der PQB-Prozesse in den Kitas erprobt worden ist, wurde im Dezember 2018 erstmals online in der Erprobungsversion veröffentlicht. Er besteht aus einem Dokument mit einer fachlichen Einführung, die Ziele, Aufbau, Inhalt und konkrete Einsatzmöglichkeiten beschreibt, sowie einer Arbeitshilfe für Hospitationen und Reflexionsgespräche und vier ausführlichen Blickwinkeln, die praxisnah und konkret Merkmale, Voraussetzungen und Beispiele für gelingende Interaktionen im Kita-Alltag beschreiben.

Im Sommer 2018 wurden 68 Pädagogische Qualitätsbegleitungen (PQB) sowie die Einrichtungsleitungen, deren Teams das PQB-Coaching genutzt hatten, zu ihren Erfahrungen mit dem PQB-Qualitätskompass befragt.

Was haben die Kita-Leitungen aus der Praxis rückgemeldet?

Über die Hälfte (55%) der 779 Kita-Leitungen gaben an, dass sie von der PQB vom Qualitätskompass erfahren haben und davon drei Viertel (75,9%) durch eine genauere Präsentation dieses Instruments. Meistens erhielten die Kitaleitungen ausgewählte Teile des Qualitätskompasses. Auf die Frage, wie hilfreich die verschiedenen Blickwinkel für den PQB-Prozess in der Kita jeweils waren, antworteten jeweils über 80% der Kita-Leitungen, dass die Blickwinkel I, II und III ziemlich oder sehr hilfreich waren. In ähnlicher Weise traf dies aus Sicht der meisten Kita-Leitungen auch auf Blickwinkel IV zu (75,6%). Diese positive Resonanz spiegelt sich vor allem in dem Befragungsergebnis wieder, dass 75% (n=273) der Kita-Leitungen den Qualitätskompass auch weiterhin verwenden möchten.

Viele offene und differenzierte Rückmeldungen haben uns zu der Frage erreicht, warum der weitere Einsatz gewünscht wird. Insgesamt zeigt sich, dass der Qualitätskompass die Teams aus Leitungssicht darin unterstützt, den Blick auf wesentliche Qualitätskriterien zu richten, beste-

hende pädagogische Praxis ganz konkret und anhand von Situationen aus dem Kita-Alltag zu reflektieren und über Qualität sowie gemeinsame Ziele ins Gespräch zu kommen. Die Einrichtungsleitungen, die sich einen Kompasseneinsatz über den Modellversuch hinaus nicht vorstellen können (25%, n=90), begründen dies vor allem durch strukturelle Hindernisse, insbesondere fehlende zeitliche und personelle Ressourcen sowie noch fehlende Informationen.

Was haben die Pädagogischen Qualitätsbegleitungen rückgemeldet?

Aus Sicht von jeweils über 80% Pädagogischen Qualitätsbegleitungen erwies sich der Qualitätskompass als besonders hilfreich zur Beobachtung von Fachkraft-Kind-Interaktionen, zur Vor- und Nachbereitung von Terminen in der Kita sowie als gemeinsame Gesprächs- und Reflexionsgrundlage (siehe Abbildung). Entsprechend häufig wurde der Qualitätskompass methodisch eingesetzt, darüber hinaus aber auch für Arbeitsaufträge zwischen den Kita-Terminen, als Strukturierungshilfe, zum Setzen von Impulsen und als Grundlage für Videointeraktionsbegleitung einzelner Fachkräfte und Teams. Insgesamt zeigt sich eine Vielzahl flexibler Einsatzmöglichkeiten und auch, dass die PQB größtenteils verschiedene Methoden zum Einsatz des Qualitätskompasses erprobt und selbst (weiter-)entwickelt haben. Insgesamt wurde laut PQB-Angaben in 689 Kindertageseinrichtungen aktiv damit gearbeitet.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Befragungen ziehen?

Es wurde deutlich, dass die Mehrheit der Kita-Leitungen die Inhalte und Darstellung des Qualitätskompasses – im Rahmen des Coachingprozesses mit ihrer Pädagogischen Qualitätsbegleitung – als hilfreich erfahren haben. Im Vordergrund stehen hierbei die Unterstützung bei der Qualitätsentwicklung, der konkrete Bezug zu Alltagssituationen in der Kita und damit die praxisnahe Grundlage zur Reflexion pädagogischen Handelns. Aus den Antworten der PQB ist herauszulesen, dass der Qualitätskompass flexibel und bedarfsgerecht eingesetzt werden kann und zwar sowohl vor und nach dem Kita-Besuch als auch währenddessen, etwa im Teamgespräch oder bei Hospitationen. Dies bestätigt die Zielsetzung des Qualitätskompasses als Instrument zur Beobachtung und Reflexion der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen.

Wie geht es weiter?

Der PQB-Qualitätskompass in der aktuellen Erprobungsversion wird weiter im Einsatz bleiben. Gleichzeitig wird er aufgrund der Erfahrungen im Rahmen des PQB-Modellversuchs und seiner

umfassenden Evaluation (auch über den Qualitätskompass hinaus) optimiert. Zudem werden ergänzende Publikationen u.a. zum kindorientierten Qualitätsverständnis vorbereitet, die letztlich in eine größere Publikation des Qualitätskompasses in seiner Endfassung einfließen werden.

Im Rahmen einer IFP-Fachtagungsreihe zu den vier Blickwinkeln von Interaktionsqualität wurde 2019 der PQB-Qualitätskompass und das zugrundeliegende Qualitätsverständnis Multiplikator/innen aus der Fachberatung sowie Qualitätsbeauftragten der Träger und Fortbildner/innen vorgestellt und ans Herz gelegt. Diese Fachtagungsreihe wird 2020 wiederholt und soll dann besonders auch Praxisanleitungen und Lehrkräfte im Rahmen der Ausbildungsstätten für pädagogische Kräfte erreichen.

Geplante Publikation in der Zeitschrift *KiTa aktuell spezial „Qualität sichern“* (2019; Carl Link)

Wie hilfreich wird der Qualitätskompass in den verschiedenen Nutzungsbereichen bewertet?
(n= 67) (Angaben in Prozent)(Mehrfachantworten)

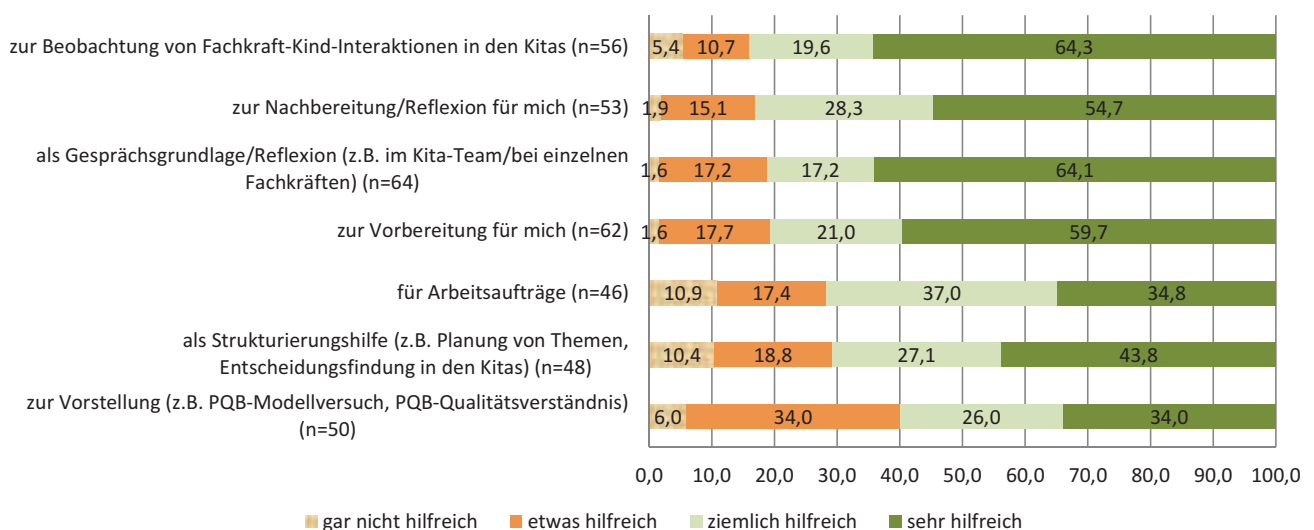


Abb.: Nutzung des Qualitätskompasses (PQB-Befragung)

Zwischenbilanz im Modellversuch „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“

Eva Reichert-Garschhammer, Fabienne Becker-Stoll & Projektteam am IFP

Gemeinsam mit den 100 Modellkitas und 19 Mediencoaches konnten wir im Oktober 2019 auf 1,5 Jahre Modellversuch zurückblicken. In dieser ersten Hälfte der Modellphase ist sehr viel passiert: Die Mediencoaches erhielten eine aus vier Modulen bestehende Eingangsqualifizierung, sind digital intensiv vernetzt und trafen sich auf den Klausurtagen am 1. & 2. Oktober 2019 mit dem IFP und JFF (Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis). Die Modellkitas haben im Anschluss an die große Auftaktveranstaltung am 20. September 2018 bereits viele Begleitschritte erhalten und vielfältige Praxiserfahrungen im digitalen Medieneinsatz gemacht. Bisheriger Höhepunkt für alle Beteiligten war das Landesnetzwerk-Treffen am 4. & 5. Juni 2019 mit über 200 Teilnehmenden in Landshut. Viele Materialien sind schon entstanden, die nach ihrer Erprobung zunehmend auch online veröffentlicht werden. Die wissenschaftliche Begleitforschung hat erste Ergebnisse vorzuweisen, über die ebenfalls berichtet wird.

Jeder Mediencoach hat im Erstkontakt mit den Leitungen der Modellkitas, die er/sie begleitet, im Juni/Juli 2018 eine Kooperationsvereinbarung abgeschlossen und darin insbesondere vereinbart, gemeinsam den für den Modellversuch aufgestellten Fahrplan ab September 2018 zu realisieren. Dieser Fahrplan sieht für das erste Jahr acht Begleitschritte der Mediencoaches in den Modellkitas vor: Erstgespräch mit dem Team, Elternabend, zwei Inhouse-Fortbildungen, zwei Training-on-the-Job-Einheiten mit Kindern und eine mit Eltern, die auch eine Eltern-Kind-Aktion sein kann, sowie Reflexionsgespräche mit dem Team. Bereits in den ersten Monaten zeigte sich, dass die Begleitschritte vor Ort individueller ablaufen als vom IFP erwartet. So haben viele Modellkitas nicht den Elternabend, sondern die Inhouse-Fortbildung als ersten inhaltlichen Begleitschritt mit ihrem Mediencoach vereinbart, um so mit mehr Wissen und konkreteren Vorstellungen zu ihrer Teilnahme am Modellversuch den Eltern gegenüber treten zu können. Das wissenschaftliche Begleitkonzept wurde daraufhin überdacht und die Befragungen der Mediencoaches und Modellkita-Leitungen von den Begleitschritten in den Modellkitas entkoppelt und deutlich reduziert.

Materialgestützte Begleitung des Modellversuchs

Um die Konzeption des Modellversuchs und deren Umsetzung in den Modellkitas zu konkretisieren, wurden Richtlinien zum Medieneinsatz und zu den drei Handlungsfeldern in den Modellkitas erstellt. Diese verstehen sich als Orientierungsrahmen, formulieren Anforderungen und Erwartungen und werden durch unterstützende Materialien flankiert, die sukzessive zusammen mit den Mediencoaches und Modellkitas entwickelt und nun erprobt werden.

Konkretisierung der Grundlagen des Modellversuchs

Die rechtlich-curricularen Grundlagen zum Medienbildungsauftrag bayerischer Kitas, der seit 2005 im § 9 AVBayKiBiG und im Kapitel 7.4 des BayBEP geregelt ist, bedürfen im Zuge der Digitalisierung einer zeitgemäßen Auslegung. Die Richtlinien zum Modellversuch fokussieren hierzu zwei Entwicklungen:

Die von Geburt an geltenden Kinderrechte auf Medienzugang, Teilhabe, Bildung und Schutz in der digitalen Welt sind Schwerpunkt der Sofia-Strategie des Europarats zur Umsetzung der

Kompetenzrahmen zur Medienbildung an bayerischen Kitas

(Auszug aus der Erprobungsversion für die Modellkitas)

- 1) Basiskompetenzen, z.B. digitale Medien im Alltag entdecken und bedienen können
- 2) Suchen und Verarbeiten, z.B. Wissen gezielt medienbasiert erweitern
- 3) Kommunizieren und Kooperieren, z.B. Medien als Kommunikationsmittel nutzen
- 4) Produzieren und Präsentieren, z.B. Medien aktiv produzieren, eigene Werke erstellen
- 5) Problemlösen und Handeln, z.B. digitale Medien als Werkzeug zum Problemlösen nutzen
- 6) Analysieren und Reflektieren, z.B. Medienbotschaften durchschauen und kritisch reflektieren
- 7) Schützen und sicher Agieren, z.B. mit Medien bewusst und kontrolliert umgehen und Alternativen zur Mediennutzung kennen lernen; Sicherheitsthemen kennen lernen

UN-Kinderrechtskonvention, die er 2016 verabschiedet und im Juli 2018 durch den Erlass von Leitlinien konkretisiert hat. Die EU-Mitgliedsstaaten und deren Bildungseinrichtungen sind danach bis 2021 aufgefordert, alle Kinderrechte in der digitalen Welt gleichermaßen zu respektieren, zu achten und zu erfüllen. Es gilt, Kinder zu unterstützen, eine kreative, kritische und sichere Medien- und Internetnutzung zu erlernen, sie zugleich vor Medien- und Internetrisiken zu schützen und den Schutz ihrer Privatsphäre und personenbezogenen Daten sicherzustellen. Das in Deutschland 2017 errichtete Online-Portal *Kinderrechte digital* empfiehlt im Sinne eines zeitgemäßen Kinder- und Jugendschutzes das Modell des intelligenten Risikomanagements, das im Modellversuch verwirklicht wird.

Nach § 9 AVBayKiBiG sollen Kinder in der Kita „die Bedeutung und Verwendungsmöglichkeiten von alltäglichen informationstechnischen Geräten und von Medien in ihrer Lebenswelt kennen lernen“. Welche „Verwendungsmöglichkeiten von Medien“ heute bedeutsam sind, beantwortet der für alle Länder verbindliche Rahmen „Kompetenzen in der digitalen Welt“, den die Kultusministerkonferenz (KMK) 2016 anhand des EU-Rahmens *DigComp* für Schulen formuliert hat. Analog zum bereits eingeführten *Kompetenzrahmen zur Medienbildung an bayerischen Schulen* (ISB, 2017) wurde für den Modellversuch ein anschlussfähiger *Kompetenzrahmen zur Medienbildung an*

bayerischen Kitas erstellt. Die in der AVBayKiBiG und im BayBEP hierzu formulierten Bildungs- und Erziehungsziele für Kitakinder werden darin eingebettet in die sieben Kompetenzbereiche der Kompetenzrahmen von KMK und ISB, die sich als gemeinsames Raster für Kita und Schule eignen, und ergänzt, um aktuellen Entwicklungen in der Medienwelt zu entsprechen.

Das Grundlagen-Kapitel der Richtlinien richtet sein Augenmerk auch auf die entwicklungspsychologischen Grundlagen, wonach Medienbildung spätestens ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr beginnt, und auf die Entwicklung einer aufgeschlossenen Haltung im Team. Im Rahmen des Modellversuchs, an dem viele Modellkitas mit Kindern bis 3 Jahren teilnehmen, und dessen wissenschaftlicher Begleitung gilt es, die stichhaltigen Argumente, die für einen frühzeitigen Beginn von Medienbildung in der Kita sprechen, zu konkretisieren und durch gute pädagogische Konzepte und Materialien zu untermauern.

Richtlinien zum Medieneinsatz in den Modellkitas – intelligentes Risikomanagement

Intelligentes Risikomanagement heißt, den Risiken und Gefährdungen, die sich aus der digitalen Medien- und Internetnutzung für Kinder in der Kita ergeben können, durch geeignete Schutzvorkehrungen zu begegnen. Dabei zu beachten sind die nach Altersgruppen definierten strategischen Schutzziele: Risikoausschluss für Kinder bis

Intelligentes Risikomanagement beim Medieneinsatz in der Kita

(Auszug aus den Richtlinien zum Medieneinsatz in den Modellkitas)

Die Richtlinien sehen folgende Schutzvorkehrungen in den Modellkitas vor:

1. Vorbild für Kinder sein, z.B. erst selbst Sicherheit im Medieneinsatz erlangen
2. Kindgerecht und risikofrei starten, z.B. Tablets gut sichern und gute Kindermedien auswählen
3. Kinder bei ihrer Mediennutzung stets begleiten, z.B. je jünger, umso mehr aktiv begleiten, je älter, umso mehr auch befähigen, mit Risiken umzugehen; Mediennutzungsregeln mit Kindern vereinbaren (z.B. die zugänglichen Tablets immer nur gemeinsam mit anderen Kindern und begleitet von einer pädagogischen Fachkraft nutzen; sie nach Gebrauch wieder weglegen; Download als Erwachsenensache)
4. Auf die Qualität der Mediennutzung achten, z.B. Medien als ergänzendes Werkzeug einsetzen und deren Nutzung in den Dienst der Pädagogik stellen (z.B. kreatives Gestalten statt Konsumieren)
5. Online-Offline-Balance wahren, z.B. im pädagogischen Kitaalltag viel Abwechslung bieten und medienfreie Zeiten sichern (z.B. Essens- und Schlaf-/Ruhezeiten)
6. WLAN- und Geräte-Strahlung minimieren, z.B. WLAN zu bestimmten Zeiten ausschalten, Tablets möglichst viel im Offline-Modus einsetzen

Die Richtlinien legen zudem fest, dass es vor allem aus Datenschutzgründen nicht gestattet ist, die mobilen Privatgeräte der Fachkräfte für die Arbeit mit den Kindern oder Eltern zu verwenden; während der Arbeitszeit mit den Kindern sind sie stets auszuschalten oder im Flugmodus zu betreiben.

6 Jahre und Risikovermeidung für Kinder von 6 bis 9 Jahre, welche die alters- und entwicklungs-spezifischen Unterschiede bei der Medien- und Internetnutzung sowie beim Gefährdungspotenzial und den Schutz- und Begleitbedarf berücksichtigen.

Welche Schutzvorkehrungen in der Kita zu treffen sind, um Medienbildung mit Kindern in einem risikofreien bzw. risikoarmen Rahmen zu verwirklichen, wird in den Richtlinien konkretisiert. Zur Unterstützung der Modellkitas bei deren Umsetzung wurden bis dato eine Appliste für Kitas für die landeszentrale Konfiguration der Tablets entwickelt, die vor allem pädagogisch wertvolle Kreativ-, Musik-, Bilder- und Sachbuch-, Programmier- und LernApps für Kinder von zwei bis zwölf Jahren umfasst, sowie Empfehlungen zu den Sicherheitseinstellungen an den Tablets, die in der Modellphase bei jedem großen Betriebs-

system-Update fortgeschrieben werden. Breiten Raum beim Medieneinsatz in den Modellkitas nehmen technische Fragen ein, sodass bereits viele technische und App-Anleitungen sowie zehn Video-Tutorials hierzu erstellt worden sind.

Richtlinien zu den drei Handlungsfeldern des Modellversuchs in den Modellkitas

Die ausgewählten Modellkitas haben sich bereit erklärt, sich mit allen drei Handlungsfeldern des Modellversuchs auseinanderzusetzen und diese zu erproben. Was dies bedeutet, wird in den Richtlinien konkretisiert.

Handlungsfeld I (Medienbildung mit Kindern)

Ausgangspunkt sind die Medieninteressen, -erfahrungen und -kompetenzen der Kinder, die sie von zuhause bereits mitbringen. Daran anknüpfend werden Tablets, Apps & Co als ergänzendes Werkzeug, das analoge Erfahrungen

nicht verdrängt, kreativ, reflektiert und mit Mehrwert eingesetzt. Um vielfältige Verknüpfungen zwischen digitaler und analoger Welt herzustellen, erfolgt der Medieneinsatz primär alltagsintegriert, aber auch in themenbezogenen Projekten und in Medienprojekten quer durch alle Bildungsbereiche. Dabei ist es wichtig, dass die Kinder die verschiedenen Tablet-Werkzeuge, deren Zusammenspiel mit den anderen Geräten und die damit möglichen kreativen Verwendungen, wie sie im „Kompetenzmodell zur Medienbildung an bayerischen Kitas“ genannt sind, kennen lernen. Den Modellkitas empfohlen wird der Einsatz der Tablet-Grundfunktionen (z.B. mit dem Tablet Fotos aufnehmen und mit dem Drucker ausdrucken), die Nutzung von Kinderseiten und Kindersuchmaschinen sowie die Erprobung der auf den Tablets vorinstallierten Grundausstattung an Apps für Kinder. Bei allen mediengestützten Bildungsaktivitäten sind Gespräche mit Kindern über Medien und die digitale Welt zu führen und die Mediennutzung mit ihnen auch kritisch zu reflektieren. Wichtige Gesprächsthemen sind Medienerfahrungen und Medienhelden der Kinder, Bedeutung von Medien im Alltag, Chancen und Risiken, Sicherheitsthemen und Netiquette (z.B. Recht am eigenen Bild, Datenschutz, Urheberrecht). „Digitale Medien in der Kinderkrippe“ und „Digitale Medien und Inklusion“ sind Themenbereiche, bei denen der Modellversuch viel Neuland betritt; zum ersten Thema wurde bereits eine Praxisbeispiel-Sammlung von zwei Mediencoaches entwickelt. Im Blick, aber kein Schwerpunkt, sind auch die Themen Informatik, Robotik und Programmierung, da insoweit auf das bestehende Fortbildungs- und Materialangebot der Stiftung Haus der kleinen Forscher verwiesen wird.

Handlungsfeld II (Beobachtung und Dokumentation mit digitalen Medien) und Handlungsfeld III (digitale Kommunikation mit Eltern)

Für diese und weitere mittelbaren pädagogischen Kitaaufgaben (z.B. Kommunikation im Team, Kitaverwaltung) ist in den letzten Jahren ein wachsender Markt an KitaApps und Software-Anwen-

dungen entstanden. Immer mehr Kitas entscheiden sich für deren Einsatz und machen damit sehr positive, arbeitserleichternde Praxiserfahrungen. Unter den ausgewählten Modellkitas nutzen bereits mehrere digitale Verfahren für Beobachtung und Dokumentation sowie für die Kommunikation mit Eltern; den anderen wurde empfohlen, Erfahrungen damit zu sammeln. Keine Modellkita ist jedoch verpflichtet, eine kostenpflichtige Kita-App zu erproben, da es sich diese auf eigene Kosten beschaffen müsste. Im Zuge des Modellversuchs wurde die IFP-Expertise *KitaApps* erstellt, die Kitas und deren Träger bei Auswahl und Einsatz von KitaApps fachlich und auch datenschutzrechtlich Orientierung gibt. Beim KitaApp-Einsatz handelt es sich um eine Auftragsverarbeitung von Sozialdaten, die nach § 80 SGB X gegenüber der Kitaaufsicht vor dem Lizenzkauf einer KitaApp anzeigespflichtig ist und an deren Realisierung die DSGVO strenge Vorgaben knüpft. Um Kitaträger und Aufsichtsbehörden bei diesen anspruchsvollen Datenschutz-Aufgaben zu unterstützen, wurde für die KitaApp Dokulino zudem ein Musterverfahren angestrengt, bei dem die für die Anzeige erforderlichen Unterlagen landeszentral erstellt werden. Bei all diesen datenschutzrechtlichen Klärungsprozessen wird im Zuge der DSGVO-Anwendung juristisches Neuland betreten.

Handlungsfeld III (Kooperation und Vernetzung mit Familie, Schule und weiteren Partnern)

Gelingende Bildungspartnerschaft mit Eltern in der digitalen Welt beruht auf drei Säulen: 1) Eltern informieren, wie Tablets, Apps & Co. in der Kita genutzt werden, 2) Eltern einbeziehen, d.h. von interessierten und medienkompetenten Eltern Anregungen aufgreifen und sinnvoll einbeziehen, 3) Eltern Anregung geben durch Tipps, wie sie digitale Medien mit ihrem Kind zuhause kreativ, kritisch und sicher nutzen können. Den Modellkitas wurde empfohlen, ein vielfältiges Angebot passend zur jeweiligen Vielfalt der Eltern zu konzipieren und zu erproben, das die Bausteine Elternabende (z.B. zum Modellversuch und Tabletein-

Flankierende Anforderungen an die Erprobung der Handlungsfelder

(Auszug aus den Richtlinien zu den drei Handlungsfeldern in den Modellkitas)

Die Richtlinien sehen vor, dass die Modellkitas:

1. bereits vorhandene Angebote und Ressourcen nutzen und ihre Erfahrungen damit reflektieren,
2. Erfahrungen sammeln mit Fachportalen und eLearning-Angeboten im Netz,
3. den digitalen Speicherplatz erproben, der im Modellversuch vom ZMF in Kooperation mit dem JFF und IFP eingerichtet wird, sowie
4. ein Medienkonzept erstellen, schrittweise erproben und in ihrer Konzeption verankern.

Um diesen Anforderungen zu entsprechen, wurde am IFP für den Modellversuch eine *Praxisliteratur-Liste* erstellt, die laufend aktualisiert wird, sowie ein Orientierungsrahmen *Medienkonzepte an bayerischen Kitas* entwickelt, der wiederum anschlussfähig zum ISB-Leitfaden *Medienkonzepte an bayerischen Schulen* konzipiert ist.

satz in der Kita; zur Stärkung der medienerzieherischen Elternkompetenz), Eltern-Kind-Aktionen (z.B. App-Ausprobier-Stationen, digitale Vorleseaktionen), Auslage einschlägiger Eltern-Materialien und Elterninformation über Elternportale im Netz umfasst. Weitere wichtige Partner, deren Einbeziehung sich im Rahmen des Modellversuchs empfiehlt, sind Bibliotheken zum Thema digitale Lesewelten für Kinder, Medienzentren für Beratung, Unterstützung und Medienausleihe und Schulen bei den Kooperationsaufgaben Vorkurs Deutsch, Übergangs- und Hausaufgabenbegleitung und anschlussfähige Bildungskonzepte.

Themen des Landesnetzwerktreffens am 4./5. Juni 2019

Das Landesnetzwerk-Treffen war ein beredetes Zeugnis, wo der Modellversuch aktuell steht. Eröffnet wurde es von Herrn Ministerialdirigenten Philipp Späth (StMAS) und den beiden Projektleiterinnen am IFP, Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll und Eva Reichert-Garschhammer, und dem Evaluationsteam am IFP. Herausgestellt wurde die landespolitische Bedeutung des bislang größten nationalen Modellversuchs zum Thema Medienkompetenz, über dessen Sachstand informiert und erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt. Inhaltlicher Schwerpunkt des ersten Netzwerktags war das Thema *KitaApps* für

mittelbare pädagogische Aufgaben, in das Eva Reichert-Garschhammer mit ihrem Vortrag IFP-Expertise *KitaApps – Datenschutz-Anforderungen bei deren Einsatz* einführte. Vertieft behandelt wurde es in drei Foren:

- 1) *KitaApps* zur digitalen Kommunikation mit Eltern (Georg Holand),
- 2) *KitaApps* zur Beobachtung und Dokumentation – Dokulino & Stepfolio (Marion Lepold & Theresa Lill) und
- 3) *Kompik* (Anna Spindler).

In allen Foren gab es kurze Impulsvorträge der Forumsleitungen und Erfahrungsberichte aus der Praxis der Modellkitas sowie Zeit für Rückfragen, Diskussion und Austausch.

Im anschließenden Treffen der Modellkitas mit ihren Mediencoaches fand ein Austausch zu folgenden Fragestellungen statt:

1. Was würden Sie als Expert/innen einer Kita empfehlen, die sich dem Thema Medienkompetenz widmen und Tablets einführen will?
2. Wie gelingt es, Eltern ins Boot zu holen, für diese Themen zu gewinnen und aktiv einzubeziehen?
3. Wie können wir uns als Modellkitas vernetzen und gegenseitig unterstützen?
4. Welchen weiteren Unterstützungsbedarf haben wir noch?

Mit den interaktiven Abendeinheiten *Get together mit digitaler Spielwiese und Actionbound* und *Gemeinsamer Light-Painting-Aktion* zu ‚Kita digital‘ (siehe Foto unten) endete der erste Netzwerktag.

Digitale Medien in der Bildungsarbeit mit Kindern und Bildungspartnerschaft mit Eltern in der digitalen Welt waren die Schwerpunktthemen des zweiten Tages. Nach zwei kurzen Impulsen *Digitale Bildung – auch schon in der Kinderkrippe!?* (Karolina Böhm, Mediencoach) und *So können Sie die Eltern im Modellversuch stärken* (Dr. Sigrid Lorenz, IFP) fanden sieben Diskussionsräume für Beispiele aus der Modellkita-Praxis statt, die von Mediencoaches und dem IFP moderiert wurden:

1. Kinder bis drei Jahre
2. Kindergartenkinder
3. Schulkinder
4. Storytelling mit Ozobots
5. Erfahrungsaustausch über Eltern-Kind-Aktionen
6. Bildungsanregungen für zu Hause – Wir sammeln Ideen
7. Strategien für Eltern, die gegen den digitalen Medieneinsatz in der Kita sind

Die beiden Abschlussvorträge gaben Ausblicke im Modellversuch zu den Themen *Medienkonzept-Entwicklung in jeder Modellkita – IFP-Orientierungsrahmen* (Eva Reichert-Garschhammer & Dr. Jutta Lehmann, IFP) und *Vorstellung des Zen-*

trums für Medienkompetenz in der Frühpädagogik (ZMF) und Kita.Cloud (Dr. Christine Tschöll, ZMF).

Das Landesnetzwerk-Treffen war aus Sicht der teilnehmenden Modellkitas trotz seines sehr vollen Programms eine sehr anregende, inspirierende und impulsgebende Veranstaltung, die Lust macht, noch mehr auszuprobieren. Die Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten wurden rege genutzt und am meisten gebracht hat den Modellkitas die Vorstellung der Praxisbeispiele aus den anderen Einrichtungen: „Das hat uns einen echten Kick gegeben. Das möchten wir beim nächsten Mal auch gerne machen!“, so das Resümee einer teilnehmenden Modellkita. Aus dem Landesnetzwerk-Treffen hervorgegangen ist eine beeindruckende Sammlung mit 22 dokumentierten Praxisbeispielen, die primär aus den Modellkitas stammen.

Wie geht es 2020 im Modellversuch weiter?

Die Modellkitas erhalten im Kitajahr 2019/2020 dieselbe Mediencoach-Begleitung wie im Kitajahr 2018/2019. Intensiviert werden die regionalen Vernetzungstreffen, die sich die Modellkitas gewünscht haben. Am 4./5. Februar 2020 findet das zweite Landesnetzwerk-Treffen statt und am 26. November 2020 die Abschlussveranstaltung. Bis zum 31. Juli 2020 werden die Modellkitas das für ihre Einrichtung erstellte Medienkonzept dem IFP zur wissenschaftlichen Auswertung vorlegen. Das



Öffentlichkeitsarbeit zum Modellversuch

Auf der Homepage zum Modellversuch www.kita-digital-bayern.de wurde 2019 der öffentliche Bereich aufgebaut, der über den Modellversuch und seine Akteure umfassend informiert. Zum Download stehen – auch auf der IFP-Homepage www.ifp.bayern.de (Button Modellversuch) – bislang folgende Materialien zum Modellversuch bereit:

- Konzeption, Information und Flyer
- Fahrplan
- Praxisliteratur-Liste
- IFP-Infodienst-Beiträge 2016-2018
- IFP-Vortrag „Kita digital“

Im Oktober 2019 wird die vielfach nachgefragte IFP-Expertise KitaApps veröffentlicht, weitere Materialien, wie z.B. Praxisbeispiele-Sammlungen, werden folgen.

Materialpaket wird aktualisiert und weiterentwickelt und zugleich ergänzt um weitere Materialien, deren Erstellung noch aussteht:

- IFP-Expertise „DSGVO-konformer Umgang mit Foto-, Ton- und Filmaufnahmen“
- Argumente für frühe Medienbildung
- FAQ-Papier zu häufigen Elternfragen
- Kompetenzrahmen für pädagogische Fachkräfte
- Empfehlungen zur IT-Ausstattung von Kitas
- Filme über gute Praxis aus den Modellkitas, die mit Förderung des Verbands der bayerischen Wirtschaft erstellt werden.

Zugleich werden zusammen mit dem Familienministerium und in Kooperation mit dem ZMF und JFF die Entscheidungen getroffen, wie die Ergebnisse des Modellversuchs flächendeckend und nachhaltig implementiert werden.

Literatur

- European Commission, Ferrari, A., Punie, Y. & Brečko B.N. (2013). *DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. URL: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>
- European Commission, Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. URL: [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)
- Europarat/Council of Europe (2016). *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016-2021)*. Strasbourg. URL: <https://rm.coe.int/168066cff8>
- Europarat (2018). *Leitlinien zur Achtung, zum Schutz und zur Verwirklichung der Rechte des Kindes im digitalen Umfeld*. Deutsche Übersetzung gefördert vom BMFSFJ. URL: <https://www.kinderrechte.digital/assets/includes/sendtext.cfm?aus=11&key=1568>
- I-Kiz – Zentrum für Kinderschutz im Internet (2017). *Modell des intelligenten Risikomanagements*. In Stiftung digitale Chancen/BMFSFJ, *Kinderrechte digital* (Online-Portal). URL: <https://kinderrechte.digital/hintergrund/index.cfm/topic.279/key.1497>
- ISB-Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017). *Kompetenzrahmen für die Medienbildung an bayerischen Schulen*. URL: <https://www.mebis.bayern.de/infoportal/konzepte/kompetenzrahmen/>
- ISB-Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017). *Medienkonzepte an bayerischen Schulen. Leitfaden*. München. URL: https://www.mebis.bayern.de/wp-content/uploads/sites/3/2017/12/ISB_Medienkonzepte-an-bayerischen-Schulen_v1.pdf
- KMK-Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf

Tipps der Modellkitas für Kitas, die sich dem Thema Medienkompetenz widmen und Tablets einführen wollen

- 1) Auf Leitungsebene eine Vision haben und in kleinen Schritten umsetzen
- 2) Sich als Einrichtung nicht alleine aufmachen, sondern Beratung und Begleitung sicherstellen, d.h. externe Unterstützungsressourcen von Anfang an einbeziehen (z.B. Fortbildungen, In-house-Begleitung durch Mediencoach, Materialien) und Netzwerk mit Partner-Kitas aufbauen
- 3) Den Träger von Anfang an stark einbeziehen und mit ihm die nötigen Rahmenbedingungen schaffen, d.h. externe Begleitung, ausreichende technische Grundausstattung von hoher Qualität, IT-Support und Zeitressourcen für den digitalen Transformationsprozess
- 4) Teammitglieder im Vorfeld gut informieren, gemeinsame Haltung zum Thema erarbeiten, bevor Tablets ins Spiel kommen, den digitalen Medieneinsatz als Schwerpunkt setzen, dabei Ziele und Regeln klären (z.B. Tablets ausprobieren, ohne Vorurteile und mit Freiraum herangehen), allen Teammitgliedern viel Zeit zum Ausprobieren und Herantasten gewähren (Geduld statt Zeitdruck) und Teamsitzungen zum Erfahrungsaustausch nutzen
- 5) Handlungsfeld II (Beobachtung und Dokumentation) als erstes Handlungsfeld wählen, da ein solcher Einstieg die Akzeptanz der Tablet-Einführung im Kitaalltag für alle Beteiligten befördert und alle Teammitglieder digitale Kompetenzen erwerben können, um später in der aktiven Medienbildungsarbeit mit den Kindern in der Tablet-Handhabung sicherer zu sein
- 6) Medieninteressen und Vorerfahrungen der Kinder ermitteln, Kinder in ihrer Medienexpertise ernst nehmen, fordern und begleiten sowie Medienregeln von Kindern aufstellen lassen, mit ihnen aushandeln und vereinbaren
- 7) Elternbeirat und alle Eltern bereits im Vorfeld der Tablet-Einführung einbeziehen, durch gute Information zum Tableteinsatz und hohe Transparenz gewinnen, dabei eine befürwortende Haltung zu digitalen Medien gegenüber Eltern einnehmen, Eltern in ihren Sorgen und kritischen Fragen ernst nehmen, in der Kita viel Gelegenheit zum Ausprobieren von Tablets & Apps für Eltern zusammen mit ihren Kindern ermöglichen sowie Ressourcen und Kompetenzen von Eltern nutzen, aber auch Fachleute einladen für gemeinsame Aktionen mit Eltern

„Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“ – Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Sigrid Lorenz, Inge Schreyer & Martin Krause

Um Informationen über die in den Kitas stattfindenden Prozesse zu erhalten, wird der Modellversuch seit Beginn von einem Team am Staatsinstitut für Frühpädagogik wissenschaftlich begleitet. So können laufend wichtige Einblicke in das Geschehen vor Ort gewonnen und es kann gegebenenfalls auch nachgesteuert werden. Zugleich dienen die Rückmeldungen der Sicherung wichtiger medienpädagogischer Anregungen und Praxisbeispiele für das frühpädagogische Feld, auch über den Zeitraum des Modellversuchs hinaus.

Datenbasis und teilnehmende Gruppen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung werden alle Beteiligten des Modellversuchs – 19 Mediencoaches (MCs) und 100 Kitas – und auch die Eltern der teilnehmenden Kitas im Laufe des Modellversuchs mehrmals mittels gruppenspezifischer Online-Fragebögen befragt.

Folgende Befragungen fanden bereits statt:

- Befragung 1 und 2: nach dem ersten Modellbezogenen Elternabend in der Kita; er wurde gemeinsam von Kita und MC im Winter/Frühjahr 2018/2019 durchgeführt; es liegen Daten von 19 MCs zu 100 Kitas und von 93 Leitungen vor;
- Befragung 3: Befragung der Eltern nach dem ersten modellbezogenen Elternabend im Winter/Frühjahr 2018/2019; es liegen Daten von 1.258 Eltern aus 95 Kitas vor;
- Befragung 4 und 5: nach der ersten Inhouse-Fortbildung in der Kita durch den MC im Winter/Frühjahr 2018/2019; es liegen Daten von 19 MCs zu 99 Kitas und von 87 Leitungen vor;
- Befragung 6: Befragung der pädagogischen Kräfte (inkl. Leitung) im Frühjahr 2019; es liegen Daten von 946 Personen aus 95 Kitas vor;
- Befragung 7, 8, 9: im Sommer 2019 zu den bisherigen Veranstaltungen in den Kitas; es liegen Daten von 19 MCs zu 100 Kitas, 98 Kitaleitungen und 803 Eltern aus 79 Kitas vor.

MCs und Kitaleitungen wurden in den Fragebögen u.a. um eine Beschreibung und Bilanz der konkreten, bereits erfolgten Prozessschritte und zum anderen um ein vorläufiges Fazit zum Prozess insgesamt gebeten. Zudem konnten sie auch medienpädagogische Anregungen und Tipps für andere Kitas geben. Eltern wurden u.a. nach ihrer Einschätzung digitaler Medien in der Kita gebeten und nach einer Gesamtbewertung des Modellversuchs. Die teilnehmenden Kitas zeichnen sich durch eine große Heterogenität aus: Es nehmen Kitas unterschiedlicher Träger aus allen Regierungsbezirken teil, die auch hinsichtlich ihrer Größe (von ca. 20 bis über 200 Kinder bzw. von 3 bis zu 46 Fachkräften) und der betreuten Kinder (sowohl Krippen- als auch Kindergarten- oder Hortkinder) sehr verschieden sind.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse auf Basis der Angaben der MCs und Kitaleitungen in der Befragung nach der ersten Inhouse-Fortbildung (Befragung 4 und 5) und die Angaben der Eltern nach dem ersten Elternabend (Befragung 3) dargestellt (Stand: 9.5.2019).

Die drei Handlungsfelder des Modellversuchs: Welche Schritte sind die Kitas bislang gegangen?

Wie in der verbindlichen Konzeption des Modellversuchs festgelegt, sollen in den Kitas die drei Handlungsfelder „Medienbildung mit Kindern“, „Beobachtung und Dokumentation“ und „Kooperation und Vernetzung“ behandelt werden.

Vorerfahrungen der Kitas in den Handlungsfeldern

Laut Angaben der Kitaleitung lagen zum Zeitpunkt der 1. Inhouse-Fortbildung in den Kitas insgesamt noch eher wenige Vorerfahrungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien in den Handlungsfeldern (HF) vor: Etwa 80% ($N_{\text{ges}}=87$) der Leitungen berichteten von wenigen bzw. keinen Vorerfahrungen in HF II und III. Etwas geläufiger scheint der Einsatz von digitalen Medien im HF I zu sein: Hier gab ein gutes Viertel der Kitas an, bereits viele oder sehr viele Erfahrungen zu haben. Am häufigsten wurden dabei Arbeiten mit der Digitalkamera zum Erstellen von Fotos und Filmen genannt. Auch die MCs berichteten davon, dass die Kitas am ehesten in HF I schon Erfahrungen mit digitalen Medien besäßen.

Die meisten Kitas konzentrierten sich bis zu dem Befragungszeitpunkt auf ein einzelnes Handlungsfeld – in der Regel auf Handlungsfeld I. Nur ca. ein Viertel der Kitas beschäftigte sich mit zwei Handlungsfeldern und nur wenige mit allen dreien. Bei mehreren Handlungsfeldern wurde sehr häufig eine Kombination aus den Feldern I und II gewählt.

Rückmeldungen zu Handlungsfeld I

„Medienbildung mit Kindern“

Als ein wichtiges Ziel benannten hier die MCs den sicheren, aktiven und kreativen Umgang mit digitalen Medien im Team, dessen Einübung überwiegend alltagsintegriert, teils aber auch in Form von Projekten erfolgte. Zudem sollten Hürden für die Beschäftigung mit digitalen Medien abgebaut werden und die Medienkompetenz der Teammitglieder auf ein vergleichbares Niveau angehoben werden. Auch die Leitungen benannten als Ziel die Steigerung ihrer eigenen Medienkompetenz und die Integrierung der Tablets im Kita-Alltag. Sehr wichtig war ihnen dabei die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder. Sowohl MCs als auch Leitungen legten Schwerpunkte auf Audio-, Foto- und Videoprojekte. In der Regel waren in die Aktivitäten das ganze Team und auch die Kinder eingebunden, in einigen Fällen

auch die Eltern. Dabei waren die Erfahrungen in diesem Handlungsfeld fast ausschließlich positiv; die Leitungen berichteten von teils großen Entwicklungsschritten der Mitarbeiterinnen, von Offenheit und Interesse bei Team, Kindern und Eltern.

Rückmeldungen zu Handlungsfeld II

„Beobachtung und Dokumentation“

Sowohl MCs als auch die Leitungen der 30 Kitas, die sich mit Handlungsfeld II beschäftigten, nannten als Ziel die Arbeitserleichterung durch digitale Verfahren. Ein weiteres Ziel war die Einbindung von Dokumentationen in den Kita-Alltag. Dennoch waren konkrete Schritte zum Zeitpunkt des Fragebogens noch eher selten, da der Großteil dieser Kitas (noch) keine oder nur wenige Erfahrungen mit digitalen Medien im Handlungsfeld II besaß.

Ebenso wie in Handlungsfeld I war auch hier in erster Linie das Gesamtteam in die Aktionen eingebunden. Die (noch eher wenigen) Erfahrungen sind auch in diesem Handlungsfeld meist positiv: kleine, aber wichtige Schritte, das Team hilft sich untereinander, positive Rückmeldungen der Eltern zu guten Dokumentationen.

Rückmeldungen zu Handlungsfeld III

„Kooperation und Vernetzung“

Mit Handlungsfeld III beschäftigten sich bis zum Zeitpunkt des Fragebogens erst elf Kitas. Das Ziel der MCs war es hier, Eltern in den Modellversuch einzubeziehen, was in der Regel durch Elternabende oder Infoveranstaltungen erreicht wurde. Digitale Vorerfahrungen der Kitas mit diesem Handlungsfeld waren dabei eher die Ausnahme (15%). Die Ziele der Kitaleitungen waren etwas konkreter formuliert: Sie möchten die Eltern vor allem für einen guten Umgang mit digitalen Medien und für ihre eigene Verantwortung sensibilisieren, den Alltag der Kita transparent machen und einen Austausch anstreben. Aktiv bei der Umsetzung dabei waren meist das gesamte Team und die Eltern.

Aus der Arbeit des IFP

Auch hier wurden durchwegs positive Erfahrungen gemacht, selbst wenn erst kleine Schritte erfolgten; die Leitungen sprachen von aufgeschlossenen, interessierten Eltern, von einer großen Aufmerksamkeit, die die Kita erfährt und von guten Wegen des digitalen Austausches.

Die 1. Inhouse-Fortbildung im Modellversuch: Wurde die Medienkompetenz der Kita positiv beeinflusst?

Die Leitungen wurden gebeten, den Kenntnisstand ihrer Kita vor der 1. Inhouse-Fortbildung hinsichtlich mehrerer Aspekte rückblickend einzuschätzen und anzugeben, ob die Fortbildung jeweils zu Verbesserungen im Team geführt hatte (siehe Tab. 1). Es zeigte sich, dass vergleichsweise viele Kitas bereits (eher) umfangreiche Kenntnisse in den Bereichen „Datenschutz“ (50%) und „Überblick über Risiken und Chancen digitaler Medien“ (39%) hatten. Eher selten waren

Kenntnisse über „gute Apps für Kinder“ und zum „Umgang mit Kreativ-Apps“ (88% bzw. 82% sehr/eher geringe Kenntnisse); auch zum Thema „intelligentes Risikomanagement“ bestand meist noch Nachholbedarf (80% sehr/eher geringe Kenntnisse).

Die Daten zeigen auch (rechte Spalte), wie hoch der Anteil der Leitungen war, die Verbesserungen in ihrer Kita aufgrund der 1. Inhouse-Fortbildung sahen: Sehr viele Kitas (zwischen 67% und 95%) gaben an, die Fortbildung hätte in allen genannten Bereichen zu positiven Veränderungen geführt; am geringsten lag dieser Anteil beim Thema „Datenschutz“, bei dem jedoch die Ausgangslage schon relativ positiv eingeschätzt worden war. Die größten Verbesserungen wurden bei den Themen „technische Handhabung“, „gute Apps“ und „Kreativ-Apps“ gesehen, wo jeweils mehr als 90% der Leitungen von Verbesserungen sprachen.

Tab. 1: Kenntnisse der Kita vor der 1. Inhouse-Fortbildung und Verbesserung danach (Angaben der Leitungen, in Prozent)

	sehr gering	eher gering	eher umfangreich	eher umfangreich	wahrgenommene Verbesserung nach der Fortbildung
technische Handhabung digitaler Medien	5 %	63 %	31 %	1 %	95 %
Methoden zum Einsatz digitaler Medien mit Kindern	9 %	64 %	26 %	1 %	93 %
Umgang mit Kreativ-Apps	5 %	39 %	8 %	0 %	91 %
Überblick über gute Apps für Kinder	43 %	39 %	11 %	1 %	87 %
Überblick über Chancen und Risiken digitaler Medien in der Kita	6 %	55 %	37 %	2 %	84 %
intelligentes Risikomanagement	21 %	59 %	19 %	1 %	67 %
Datenschutz	5 %	45 %	45 %	5 %	59 %

Bewertung der 1. Inhouse-Fortbildung und Gelingensfaktoren

MCs wie Kitas bewerteten die 1. Inhouse-Fortbildung übereinstimmend sehr positiv. Nahezu alle Kitas waren begeistert von ihrem MC: Zwischen 93% und 99% berichten, er hätte spürbares Interesse an ihrer Arbeit gezeigt, konnte Fragen kompetent beantworten, versuchte alle im Team mitzunehmen, brachte viele neue Impulse ein, war gut vorbereitet und nahm die Anliegen der Kita ernst. Darüber hinaus erlebten 99% der Kitas eine dem Lernen förderliche Atmosphäre und 96% der Kitas motivierte die Fortbildung für die weiteren Schritte im Modellversuch.

Auch die MCs erlebten, so wie fast durchwegs im Modellversuch, ein immer offenes und engagiertes Team (jeweils zu 100%), das an einem Strang zog (90%) und Vertrauen in die Kompetenzen des MC zeigte (99%).

Das Fazit der Kitaleitungen zur 1. Inhouse-Fortbildung fiel demnach auch sehr positiv aus: Gut 94% sahen eher viel bzw. sehr viel Nutzen, den sie aus der Fortbildung gezogen hatten. Nach den Tipps („Gelingensfaktoren“) gefragt, die sie auf Grund ihrer Erfahrung für eine Inhouse-Fortbildung geben könnten, wurden sowohl von Kitaleitungen als auch MCs folgende Aspekte unter den häufigsten fünf genannten: Wichtig ist:

- das Eingehen auf die manchmal sehr verschiedenen Vorerfahrungen bzw. das unterschiedliche Lerntempo im Team;
- das Ermöglichen von eigenem aktivem Ausprobieren, sinnvollerweise in kleineren Gruppen;
- sicherzustellen, dass die Technik funktioniert bzw. Unterstützung bei Problemen;
- das Vermeidung von Terminproblemen und das Einplanen von ausreichend Zeit, vor allem für die Phase des Ausprobierens.

Die Kita-Eltern: Unterschiede in Medienverhalten und der Einstellung zu digitalen Medien in der Kita

Auch die Meinung der Eltern spielt im Gesamtbild der Rückmeldungen eine große Rolle. Dabei konnte festgestellt werden, dass deren Beteiligung an der Befragung nach dem Elternabend (die Teilnahme an der Befragung war auch ohne dessen Besuch möglich) stark variierte: Während in 5 Kitas keine Eltern an der Befragung teilnahmen, lag die Beteiligung in 8 Kitas zwischen 30% und 71%. In den meisten der Kitas (36) beteiligten sich maximal 10% daran, in 34 zwischen 10% und unter 20% und in 17 Kitas zwischen 20% und unter 30%.

Vielen Eltern kann eine hohe Medienaffinität bescheinigt werden; so geben 91% an, digitale Medien häufig/sehr häufig im privaten Bereich und 83% im beruflichen Bereich zu nutzen; aber knapp jedes zehnte Elternteil hat im Privatleben und knapp jedes sechste beruflich nur selten oder nie Umgang mit digitalen Medien.

Die Frage, ab welchem Alter Kinder in der Kita in Kontakt mit digitalen Medien kommen sollen, wird – wenig überraschend – sehr unterschiedlich beantwortet: Fast die Hälfte der Eltern (48%) fand jedes Alter richtig, sofern der Einsatz altersgemäß erfolgt. 41% gaben ein Mindestalter an, das sie für angemessen halten (meist 3 oder 5 Jahre). 11% der Eltern lehnten den Einsatz digitaler Medien in der Kita grundsätzlich ab.

Danach gefragt, wie sie den Modellversuch in der Kita ihres Kindes bewerten, gaben 62% der Eltern an, die Teilnahme gut zu finden, weil sie die Wichtigkeit digitaler Medien für die Zukunft ihrer Kinder sehen. 11% betrachten die Teilnahme vergleichsweise gelassen („Das ist schon in Ordnung“), 16% beurteilten den Modellversuch eher

skeptisch aus Sorge vor der Vernachlässigung anderer kindlicher Interessen und 6% der Eltern sahen verstärkt die Risiken der Beschäftigung mit digitalen Medien und fanden ihn daher nicht gut. Insgesamt findet der Modellversuch bei den Vätern eine höhere Zustimmung als bei den Müttern (56% vs. 48%), Mütter mit höherer Schulbildung bewerteten ihn kritischer als solche mit niedriger Schulbildung (46% vs. 56%). Eltern, die selbst sehr häufig digitale Medien nutzen, schätzen die Beteiligung der Kita am Modellversuch besser ein als Eltern, die selten oder nie digitale Medien nutzen (59% vs. 27%). Auch der Besuch des Elternabends in der Kita scheint eine Wirkung auf die Einschätzung der Eltern gehabt zu haben: Eltern, die ihn besucht haben, fanden den Modellversuch besser als die, die nicht anwesend waren (58% vs. 40%).

Die Gesamtbewertung fällt gut aus

Nahezu alle Kitaleitungen (98%) gaben an, dass ihre Entscheidung, sich am Modellversuch zu beteiligen, genau die richtige war und 94% berichteten, dass der Modellversuch in ihrer Kita sehr bzw. ziemlich gut läuft. Auch 92% der MCs waren der Meinung, dass die Kitas für die Durchführung des Modellversuchs (sehr) gut aufgestellt sind und wählten bei der Abschlussbewertung die beiden positiven von insgesamt vier Smileys – ebenso wie 91% der Kitaleitungen.

Literatur:

Lorenz, S. & Schreyer, I. 2018. Zoom – 1. Newsletter für das Projekt „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“.

<https://bit.ly/2Lhw8wX>

Lorenz, S. & Schreyer, I. 2019. Zoom – 2.

Newsletter für das Projekt „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“.

<https://bit.ly/2NnvD77>



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**

Beatrix Broda-Kaschube

Im Jahr 2018 hat das IFP erfolgreich einen Antrag für ein Konsortialprojekt im Rahmen der Leitaktion 1 des Erasmus+ Programms gestellt. Hier können Fortbildungsmaßnahmen für Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen beantragt werden, die die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen in Bezug auf themenspezifische Bedarfe unterstützen. Gemeinsam mit dem Praxisbeirat, der aus dem Netzwerk der Konsultationseinrichtungen (Ko-Kitas) hervorgegangen ist, kann so der Blick über die bayerischen (und deutschen) Grenzen in die europäischen Nachbarländer ausgeweitet werden, um für die im Praxisbeirat vertretenen Kitas neue Impulse zur „Stärkung der Leitungskompetenz im Umgang mit aktuellen Entwicklungen“ zu erhalten. Das Projekt wird aus Mitteln der Europäischen Union gefördert.

Der Praxisbeirat setzt sich aus Einrichtungsleitungen, Mitgliedern mit anderen feldspezifischen Funktionen sowie Kolleginnen aus dem IFP zusammen. Durch ihre langjährigen bzw. noch andauernden Konsultationstätigkeiten sowie begleitende Referententätigkeiten besitzen alle Mitglieder des Praxisbeirats eine umfangreiche Multiplikatorenfunktion und bringen umgekehrt die Sicht der Praxis in wissenschaftliche Projekte ein. Der Praxisbeirat kann somit einen erheblichen Beitrag zur Qualitätsverbesserung im Elementarbereich leisten, benötigt selbst aber auch neuen Input, um die fachliche Diskussion am Laufen zu halten und die Entwicklung der eigenen Einrichtung zu steuern und voranzutreiben. Im Zentrum stehen Themen, die bereits im Netzwerk diskutiert und bearbeitet worden sind, und zwar: Digitalisierung (auch im Zusammenhang mit dem Modellversuch „Medienkompetenz stärken“), Partizipation und Inklusion sowie Interkulturalität. Andere europäische Länder haben hierzu bereits weitreichendere Erfahrungen gesammelt und haben hier teils eine Vorreiterrolle inne. Ziel ist es, sowohl der Frage „Was wird gemacht“ nachzugehen, also inhaltlich-konzeptionelle Anregungen zu aktuellen Herausforderungen zu erhalten, als auch der Frage „Wie wird es gemacht?“, um so die Leitungskompetenz, insbesondere in Bezug auf Umsetzungsprozesse zu stärken.

Das Gesamtprojekt umfasst drei Reisen mit jeweils einem thematischen Schwerpunkt. Zielgruppe sind die Einrichtungsleitungen sowie Fachfrauen für die jeweiligen Themen und Personen, die an der strategischen Einrichtungsentwicklung beteiligt sind. Die Fortbildungsmaßnahmen vor Ort beinhalten jeweils dreitägige Hospitationen in verschiedenen Einrichtungen sowie teilweise begleitende Kurse. Ziele und Leitfragen werden vorab gemeinsam erarbeitet und den Partnereinrichtungen vorher kommuniziert. Die Inputs und Erfahrungen werden in Lerntagebüchern dokumentiert und in den Netzwerktreffen diskutiert und evaluiert, und es werden gemeinsam Möglichkeiten des Transfers und der Weiterverbreitung erörtert. Auch in die wissenschaftliche Arbeit des IFP fließen die Ergebnisse ein.

Studienreise nach Estland

Die erste Reise hatte den Schwerpunkt „Digitalisierung“ und führte uns vom 25.-29.3.2019 nach Tallinn in Estland. Beteiligt waren 16 Teilnehmer/innen aus den Kitas bzw. dem Praxisbeirat und dem IFP. Das Programm setzte sich aus einem zweitägigen Kurs an der Universität Tallinn sowie fünf je halbtägigen Hospitationen in estnischen Kitas zusammen.

Kurs an der Universität Tallinn

Linda Helene Sillat von der School of Digital Technologies der Tallin University brachte uns die Hintergründe, die Geschichte und die Grundlagen der Digitalisierung Estlands nahe. Wir hatten uns konkrete Fragen überlegt, die wir ihr vorab geschickt hatten, so dass der Kurs speziell für unsere Gruppe konzipiert worden war. Zentrale Erkenntnisse sind:

- Die Digitalisierung in estnischen Kitas wird seit 2012 systematisch eingeführt. Sie bezieht sich vorwiegend auf die Bereiche Plattformen zur Information, Kommunikation und Dokumentation sowie erste Programmiererfahrungen der Kinder durch die Nutzung von Robotics. Darüber hinaus werden Tablets, digitale Mikroskope, Aufnahmegeräte, Whiteboards und vieles mehr genutzt.
- Die beiden Universitäten in Tallinn und Tartu spielen eine wichtige Rolle in der Ausbildung – pädagogische Fachkräfte haben einen Bachelorabschluss. Alle Fachkräfte müssen ein Medien- und ein ICT-Seminar (information and communication technology) besucht haben. Der Bildungsplan ist mit gut 20 Seiten recht schmal, das Thema Digitalisierung ist bislang nicht enthalten, wird aber bei der nächsten Überarbeitung aufgenommen.
- Die Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen erfolgt fast nur noch über Plattformen, von denen es eine Vielzahl gibt. Die wichtigste, sowohl für Eltern als auch für Kindergärten und Behörden, ist die Plattform EIIIS (eliis.ee). Auch Lernmaterialien und Praxisbeispiele aus den Einrichtungen werden, nachdem sie durch einen Expertenrat gegangen sind, auf Plattformen gestellt, um möglichst alle Einrichtungen zu erreichen. Die digitale Infrastruktur wird durch den Staat zur Verfügung gestellt und hat ein hohes Maß an administrativer Erleichterung gebracht.

- Es besteht für die Eltern kein Zwang zur Nutzung der Kommunikationsplattform. Ebenso haben Eltern das Recht zu sagen, dass ihre Kinder nicht im Internet sind. Hiervon wird aber nur selten Gebrauch gemacht, da durch die generelle Digitalisierung der estnischen Verwaltung die Vorteile geschätzt werden und ein großes Vertrauen hierin besteht. Kinder lernen frühzeitig (mit fünf bis sieben Jahren) die Sicherheitsregeln für die Nutzung des Internets und hinterlassen bis zum Alter von 14 Jahren durch die ausschließliche Nutzung von Nicknamen keine Spuren im Internet.

Am zweiten Tag beschäftigten wir uns dann unter der Leitung von Jannika Leoste von der School of Educational Sciences der Tallin University auch ganz praktisch mit dem Kennenlernen und dem Einsatz von Robotics in Kitas, dazu gehörten Bluebots, Ozobots, Dash und Lego WeDo 2.0 aufgebaut (siehe Abb. 1). Bevor wir unserem Experimentierdrang nachgehen durften, wurden uns die einzelnen Modelle jeweils erklärt, insbesondere Kosten, Akkulaufzeiten, Funktionsweise und Einsatzmöglichkeiten.



Abb. 1: links Lego WeDo-Roboter, rechts vorne Bluebots, rechts hinten Ozobots

Nachdrücklich wies Jannika Leoste darauf hin, dass der Einsatz der Robotics immer bedeutsam sein muss und keinen Selbstzweck hat. Die Nutzung muss alltagsintegriert erfolgen, es gibt keine speziellen „Robotics-Stunden“, sondern ihr Einsatz in Kindergarten und Schule soll das wahre Leben abbilden, aus dem Roboter immer weniger wegzudenken sind, und die Kinder sollen hierdurch bereits früh einfache Programmierschritte lernen, auch um zu lernen, dass der Mensch die Maschine kontrolliert und nicht umgekehrt. Für den Einsatz der Robotics sind entsprechende Lernumgebungen zu kreieren, die dann mit Geschichten oder Aufgaben verknüpft werden.

Beim Einsatz der Robotics in Kindertageseinrichtungen ist darüber hinaus wichtig, dass beim Erklären der Funktionsweise auf klare Aussagen und Demonstrationen, eine entsprechende Körpersprache und die Klärung von Verantwortlichkeiten der einzelnen Kinder beim Programmieren geachtet wird. Alle Kitas in Tallinn haben auf Antrag Bluebots und Ozobots finanziert bekommen. Da jedoch keine Trainings finanziert werden, werden Materialien, darunter auch viele Videos, erstellt, die für alle pädagogischen Fachkräfte auf der Plattform eDidaktikum bereitgestellt werden. In den Kitas haben wir viele, aufgrund der vorgegebenen Materialien ähnlich angelegte Aktivitäten gesehen, aber dennoch hat keine der anderen genau geglichen, sondern es gab eine große Vielfalt und jede Aktivität wurde altersangemessen in die jeweiligen Projekte der Kita eingebunden (siehe Abb. 2).

Tallina Lastead – Tallins Kindertageseinrichtungen

In den folgenden drei Tagen hatten wir die Gelegenheit, fünf unterschiedliche Kitas zu besuchen. Zwei Kolleginnen vom Bildungsamt der Stadt Tallin, Reet Nõmmoja und Marika Kallas, haben uns dankenswerterweise bei der Organisation und Koordination unterstützt, indem sie für uns das dreitägige Programm aufgestellt und uns beim ersten Einrichtungsbesuch begleitet haben.

- In der Regel sind die Kindertageseinrichtungen in Tallinn sehr groß. In 6-11 häufig altershomogenen Gruppen werden 120-220 Kinder von 1,5 bis 7 Jahren betreut. Die Öffnungszeiten sind von 8-18 Uhr und es sind viele Kinder auch sehr lange in der Einrichtung.
- Die Einschulung erfolgt im Alter von 7 Jahren und die Kinder lernen bereits in der Kita Lesen, Schreiben und Rechnen. Zudem gibt es während der Betreuungszeit (nachmittags) viele externe, kostenpflichtige Angebote, z. B. zu Musik oder im Sportbereich.
- Die Ausbildung der Pädagoginnen (wir haben keine Pädagogen gesehen) erfolgt auf Hochschulniveau. Zusätzlich arbeiten Assistenzkräfte in der Kita. Die Arbeitszeiten der Pädagoginnen betragen 7 Stunden, die der Assistenzkräfte 8 Stunden. Die Vorbereitungszeiten finden während der meist festen Schlafenszeiten der Kinder statt.
- Die Leitungen heißen Direktorinnen, sind freigestellt und haben in der Regel zwei Assistentinnen, eine für die Verwaltung und eine für den pädagogischen Bereich.
- Allen besuchten Kitas gemeinsam war ein hohes Maß an Auszeichnungen und Zertifikaten sowie die Beteiligung am „Mobbingfreien Kindergarten“, einem Konzept, bei dem jedes Kind einen kleinen lila Bären besitzt, der für es sprechen kann.

In allen Einrichtungen wurden wir sehr herzlich und gastfreundlich aufgenommen. Meist erfolgte zunächst eine Vorstellung der Einrichtung im Plenum, der sich dann eine Einrichtungsbesichtigung angeschlossen hat. Wir konnten hospitieren, bekamen die einzelnen Aktivitäten erklärt und unsere vielen Fragen wurden ausführlich beantwortet. Im Vorfeld hatten wir uns Gedanken gemacht, was uns interessiert, was wir wissen wollen und einen Hospitationsleitfaden erstellt, den wir den Einrichtungen vorher zukommen lassen und an dem diese sich auch orientiert haben.

Tallina Kullatera Lasteaed

Die Kita besteht seit 68 Jahren und betreut in neun altershomogenen Gruppen Kinder von 1-7 Jahren und hat täglich von 7-19 Uhr geöffnet. Der Tagesablauf ähnelt mit Ausnahme der längeren Betreuungszeit einer deutschen Kita. Die Kinder müssen in der Mittagszeit nicht schlafen, sondern können auch draußen spielen. Die Kinder werden in die Planung der kommenden Woche eingebunden.

Die Einrichtung ist eine von vier ausgezeichneten Einrichtungen zum Thema Robotics, hat ein eigenes Innovation Center # Roboaed und es ist ein sehr großes Spektrum an Robotics vorhanden. Ihr Einsatz erfolgt hier gezielt einmal in der Woche für Kinder ab einem Jahr in gezielten Lernaktivitäten, die jeweils mit bestimmten Aufgabenstellungen verbunden sind. Die Pädagoginnen haben berichtet, dass die Kinder mit Hilfe der Robotics schneller und mit Spaß lernen. Obwohl für die Fachkräfte der Aufwand höher ist, ist ihre Begeisterung spürbar und es werden erstaunlich aufwendige Settings kreiert, das meiste Material ist selbstgestaltet.

Tallina Rännaku Lasteaed

In der Kita betreuen 22 Fachkräfte 120 Kinder von 2-7 Jahren in sechs altersgemischten Gruppen. Die Kinder sollen in der Kita aufs Leben und nicht auf die Schule vorbereitet werden. Lernen erfolgt im Spiel und im Alltag und soll Freude machen. Projektarbeit und Partizipation haben einen hohen Stellenwert, ebenso wie die Sozialraumorientierung. Eine starke Orientierung an Werten wie Freundlichkeit, Vertrauen, Respekt, Freiheit und Verantwortung bildet den Kern der pädagogischen Arbeit. Dies strahlt die Einrichtung auch aus. Robotics werden auch hier genutzt, aber eher selten und sehr gezielt. Es gibt PCs, aber keine Tablets, stattdessen einen eigenen Musikraum, viele Natur- und Alltagsmaterialien sowie einen naturnahen Garten mit Holzhütten für die einzelnen Gruppen.

Tallina Lasteaed Delfiin

Der Kita Delfiin ist eine estnisch-russische Einrichtung. Hier werden 230 Kinder zwischen 1,5 und 7 Jahren in 11 Gruppen, davon 3 Krippengruppen, betreut, die aus unterschiedlichen Ländern kommen und Russisch als Familiensprache haben. Das Personal setzt sich aus 46 Mitarbeiterinnen zusammen, davon 20 pädagogische Fachkräfte. Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit sind der Erwerb der estnischen Sprache und die Auseinandersetzung mit der estnischen Kultur, Gesundheit und Bewegung sowie der Erwerb sozialer Kompetenzen. Die Einrichtung fördert sehr gezielt das Erlernen der estnischen Sprache und arbeitet hierzu mit unterschiedlichen Konzepten. Aktuell beteiligt sie sich an einem Projekt, bei dem eine estnisch und zwei russisch sprechende Fachkräfte in einer Gruppe sind, ansonsten sprechen die Fachkräfte in ihrer jeweiligen Sprache mit den Kindern. Digitale Medien werden als Hilfsmittel beim Spracherwerb eingesetzt und in alltägliche Aktivitäten eingebettet, sind jedoch kein Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit.

Eine weitere Besonderheit für uns war, dass die Einrichtung über ein eigenes Schwimmbad verfügt, in dem die Kinder in Kleingruppen bei einer Schwimmtrainerin im normalen Kitaalltag schwimmen lernen.

Transfer in die Praxis

Wie an den Beispielen deutlich wird, gibt es eine große Vielfalt an Kindertageseinrichtungen in Tallinn und die Studienreise hat uns somit eine große Bandbreite an fachlichen Inhalten und Eindrücken beschert. Damit diese nicht verloren gehen, mussten alle Mitreisenden jeden Abend ein Online-Lerntagebuch mit verschiedenen Fragen ausfüllen. Dies haben wir meist gemeinsam gemacht, so dass wir unsere Eindrücke abgleichen und reflektieren konnten. Auch zwei Wochen nach der Reise gab es nochmals einen Fragebogen, um mit zeitlichem Abstand nochmals individuell die wichtigsten Impulse und Mög-

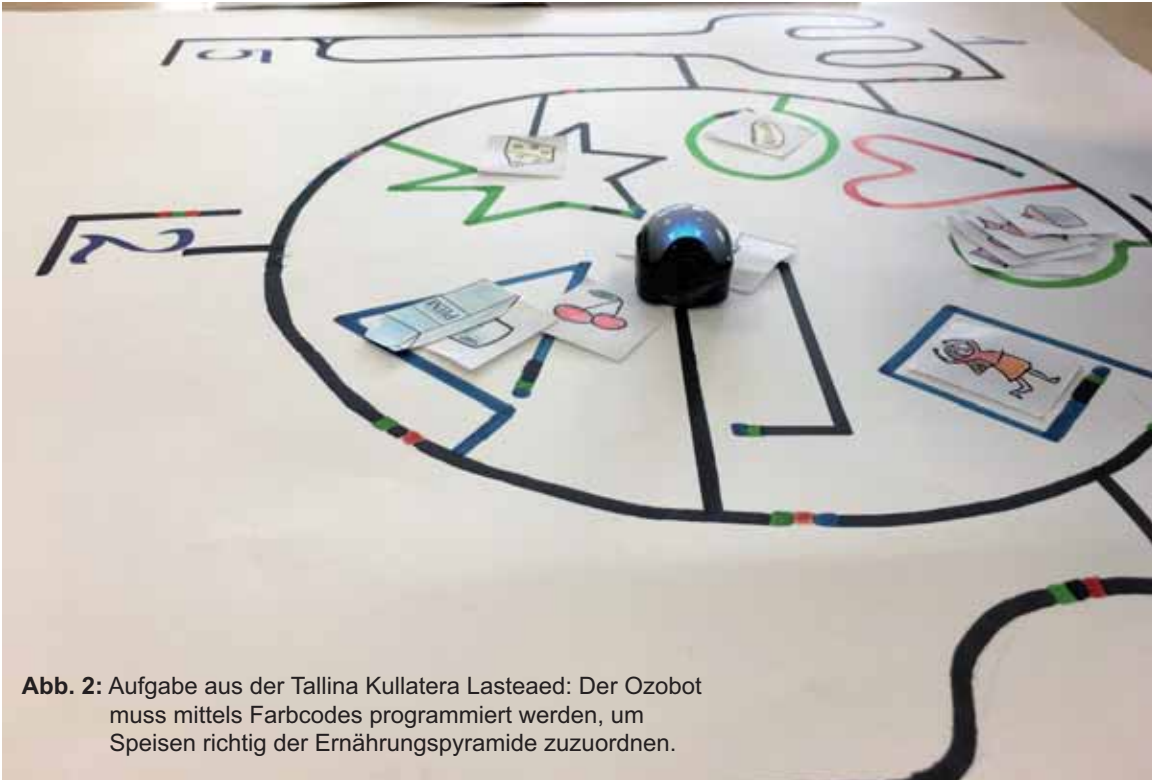


Abb. 2: Aufgabe aus der Tallina Kullatera Lasteaed: Der Ozobot muss mittels Farbcodes programmiert werden, um Speisen richtig der Ernährungspyramide zuzuordnen.

lichkeiten des Transfers in die eigene Einrichtung bzw. Arbeit zu reflektieren. In einem Nachbereitungstreffen ca. fünf Wochen später zeigte sich, dass der Transfer in die Einrichtungen umgehend und zügig stattgefunden hat, wenn auch die konkrete Umsetzung naturgemäß ein längerer Prozess sein wird.

Alle Teilnehmerinnen haben ihrem Team von ihren Eindrücken berichtet und überlegt, was davon wie in der Einrichtung umgesetzt werden kann. Hierbei ging es nicht nur um die Arbeit mit den Robotics und die Nutzung weiterer digitaler Medien und Plattformen, sondern auch um Strukturen, Inhalte und Erfahrungen der estnischen Kolleginnen, z. B. zur Wertebildung oder Stärkung der sozialen Kompetenz. Darüber hinaus erfolgten Präsentationen auf Leitungs-Konferenzen,

gegenüber dem Träger und dem Elternbeirat, es wurden Aushänge in der Kita gemacht und Berichte geschrieben. Einige Kitas haben sich ausgewählte Robotics angeschafft und setzen sie in ihrer pädagogischen Arbeit ein.

Diese Reise ist zwar zu Ende, der Umsetzungsprozess aber noch nicht. Wir werden im Rahmen des Projekts den Schwerpunkt „Digitalisierung“ auch auf den weiteren Fortbildungsreisen im Auge behalten und im Zuge einer Gesamtevaluation nochmals in den Blick nehmen.

Weitere Informationen zum Praxisbeirat:

www.ifp.bayern.de/ueber/praxisbeirat/index.php

Weitere Informationen zum Projekt:

www.ifp.bayern.de/projekte/professionalisierung/erasmus_leitungskompetenz.php

7. IFP-Fachkongress am 12. & 13. Mai 2020: Kita digital – Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken

Bereits zum 7. Mal veranstaltet das IFP einen Fachkongress in München. Die Veranstaltung findet am 12. & 13. Mai 2020 im Konferenzzentrum München statt und steht unter dem Motto „Kita digital – Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“. Renommiertere Referentinnen und Referenten aus dem In- und Ausland stellen ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse zu den Themenfeldern zur Diskussion. Die Anmeldegebühr beträgt 180 Euro (inklusive Verpflegung). Da nur begrenzt Plätze vorhanden sind, werden Interessierte gebeten, sich über die Homepage des IFP (www.ifp.bayern.de) anzumelden. Das Anmeldeformular und weitere Informationen sind ab dem 13. Januar 2020 abrufbar.

1. Kongresstag: Dienstag, 12. Mai 2020

10:00: **Fachliche Einführung** in das Thema

10:30: **Vorträge und Diskussion**

- Kinderrechte und Kinderschutz in der Digitalen Welt (Jutta Croll, Stiftung Digitale Chancen)
- Digital Media and the Psychology of Learning – How Do We Educate Children (Kathy Hirsh Pasek, Temple University, USA)

12:30: Mittagspause mit Imbiss

13:45: **Vorträge und Diskussion**

- Digitale Medien in der frühkindlichen Bildung – Medienbildung in der Kita (Nadja Kutscher, Universität Köln)
- Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelin- gungsbedingungen für den Elementar- und Hort- bereich (Nadine Bergner, TU Dresden)

15:15: Kaffeepause

16:15: **Fachforen** (Änderungen vorbehalten):

- Jedem Kind gerecht werden – mit digitaler Medienunterstützung
- E- und Blended-Learning-Plattformen
- Bildungsdokumentation und digitaler Informationsaustausch
- Bildungspartnerschaft mit Eltern in der digitalen Welt



2. Kongresstag: Mittwoch, 13. Mai 2020

9:30: **Grußworte** von Staatsministerin Kerstin Schreyer

10:30: Der **Modellversuch Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken** in Bayern (Präsentation und Dialog, IFP-Team)

12:30: Mittagspause mit Imbiss

13:30: **Fachvorträge und Diskussion**

- How Caregivers Can Support Parents in the Digital Age (Chip Donohue, Erikson Institute, Chicago, USA)
- Futurelab Medienpädagogik – Qualitätsentwicklung, Professionalisierung und Standards für Kitas (Dorothee Meister, Universität Paderborn)

15:30: **Dialogischer Kongressabschluss**

Musik vereint uns! Aktionstag Musik in Bayern

Bereits zum 7. Mal organisierte die Bayerische Landeskoordinierungsstelle Musik den erfolgreichen Aktionstag Musik in Bayern. Rund 140.000 Kinder aus Kindertageseinrichtungen und Schulen haben in der Aktionstagswoche im Juni 2019 miteinander gesungen und musiziert.

Mit dem Aktionstag Musik verfolgt die BLKM drei große Ziele: Sie möchte die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Schulen und Vereinen unterstützen, Anlässe zur musikalischen Begegnung schaffen und diese so platzieren, damit in der breiten Öffentlichkeit die Bedeutung des Singens und Musizierens erlebt wird. Die Idee des Aktionstags Musik in Bayern haben in diesem Jahr mehr als 750 Kindertageseinrichtungen aufgegriffen. Als Schirmherrin für die Kindertageseinrichtungen wurde Sozialministerin Kerstin Schreyer in diesem Jahr von den Kindern im Kath. Kindergarten St. Birgitta in Unterhaching zum gemeinsamen Singen eingeladen. Die verbindende Kraft der Musik wurde beim Singen des bayerischen Liedes „Drunt in da greana Au“ spürbar.

Neben den Umsetzungsideen in der jährlichen Liedbroschüre gibt es inzwischen alle Lieder von A-Z als Online-Material zum Download unter <http://www.blkm.de/Materialien/Lieder> für die freie Nutzung in bayerischen Kindertageseinrichtungen.

„Musik bewegt“ ist das Motto für den Aktionstag Musik in Bayern 2020, der in der Woche vom 25. bis 29. Mai 2020 stattfinden wird.

Ab März 2020 ist die neue Liedauswahl sowie die Anmeldung auf der Internetseite der BLKM www.blkm.de online. Die bayernweiten Kita-Fachtage zum Aktionstag Musik finden im März und April 2020 statt, die Informationen sind auf der Homepage des IFP www.ifp.bayern.de zu finden.



Die Kinder und Erzieherinnen des Katholischen Kindergartens St. Birgitta singen gemeinsam mit dem Katholischen Kirchenchor St. Birgitta. Zu Gast sind Sozialministerin Kerstin Schreyer, IFP-Direktorin Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll vom Staatsinstitut für Frühpädagogik sowie Dr. Sandra Krump von der Erzdiözese München Freising.

Bild: Claudia Goesmann

„ÖkoKids – KindertageseinRICHTUNG NACHHALTIGKEIT“

Öko-Kids ist eine ausgezeichnete Maßnahme der UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Die bayerischen Kindertageseinrichtungen konnten bereits zum neunten Mal am Projektjahr teilnehmen.

Seit den ersten Schritten Richtung Nachhaltigkeit im Herbst 2011 haben inzwischen über 700 Kindertageseinrichtungen aus ganz Bayern in über 1100 ausgezeichneten Projekten gezeigt, auf welcher vielfältigen Weise sich Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kinderkrippe, im Kindergarten und Hort umsetzen lässt. Das ÖkoKids-Jahr beginnt mit kostenfreien Fortbildungen im Frühjahr, woraufhin mit der Partizipation der Kinder ein Projekt umgesetzt und dokumentiert wird. Die Dokumentation wird nach festgelegten Kriterien von einer Jury bewertet und mit 1, 2 oder 3 Raben ausgezeichnet. In regionalen Auszeichnungsveranstaltungen erhalten die Kindertageseinrichtungen im Herbst ein Zertifikat, das in diesem Jahr von Umweltminister Thorsten Glauber, Sozialministerin Kerstin Schreyer sowie von Dr. Norbert Schäffer, dem Vorsitzenden des Landesbundes für Vogelschutz in Bayern e. V. unterzeichnet ist.

Mit dem Zertifikat „ÖkoKids – Kindertageseinrichtung NACHHALTIGKEIT 2019“ wurden 156 Kindertageseinrichtungen ausgezeichnet. Die meisten Projekte fanden dieses Jahr zu den Themenfeldern Ernährung und Eigenanbau, Müll, Insekten, Artenvielfalt und Tieren statt. Einzelne Projekte gab es zu den Themen Strom und Energie, Wasser und Wald. Hier eine Auswahl an Projektiteln: „WALDKOCHBÜCHLEIN. Kräuter, Eier und viele Sachen werden wir im Wald schmack-



haft machen“, „Die Welt ist uns nicht einerlei, drum leben wir jetzt plastikfrei“, „Wisst ihr, was die Bienen träumen...“, „Kita for future – von Klein auf umweltbewusst“.

Die Anmeldung zu ÖkoKids 2020 ist bereits unter www.lbv.de/oekokids möglich. Projektleitung beim LBV ist Carmen Günnewig. Tel. 09174/4775-7240, E-Mail: oekokids@lbv.de

Hinweis zu den Fachtagungen 2020

Die Fachtagungen für das Jahr 2020 werden ab Dezember 2019 auf unserer Homepage unter www.ifp.bayern.de veröffentlicht. Eine Anmeldung ist ab 1. Januar 2020 möglich. Beachten Sie bitte auch, dass alle Fachtagungen im Eckbau Süd stattfinden (gleiche Adresse wie bislang).

Sehen, riechen, schmecken – Lieblingsessen entdecken

Was und wie Kinder essen, spielt eine große Rolle für Gesundheit und Wohlbefinden, aber auch für die Entwicklung ihres Ernährungsverhaltens. Die Kitaverpflegung und insbesondere das Mittagessen können hierbei einen Beitrag leisten und Vorbild für eine gesundheitsförderliche Verpflegung sein, die gleichzeitig abwechslungsreich ist und schmeckt. Doch welche Rezepte kommen bei den Kindern gut an?

Kita- und Schulverpflegung kann viel mehr sein als bloße Nahrungsaufnahme. Kita- und Schulverpflegung gelingt, wenn sich Kinder und Jugendliche aktiv einbringen können. Kitas und Schulen, die im letzten Jahr von Ernährungs-Coaches fachlich unterstützt und begleitet wurden, haben ihre besten Rezepte eingereicht, die die Vernetzungsstelle Kita- und Schulverpflegung Bayern nun in einer Rezeptkartensammlung zusammengestellt hat. 28 praxiserprobte und bewährte Rezepte stellen unter Beweis, dass „gesund“ und „schmackhaft“ nicht im Widerspruch stehen.

Kreationen wie Burger mit vegetarischen Bratlingen, Easy-Peasy Wirsing-Curry und Vollkorn-Scheiterhaufen zeigen auch, dass ein saisonales Angebot mit frischem Gemüse und der Einsatz von Vollkornprodukten möglich sind. Akteure der Kitas und Schulen geben zu jedem Rezept Tipps

und Anregungen, wie das Thema „Gesunde und nachhaltige Ernährung“ in den Einrichtungen tagtäglich erlebt werden kann. Um bei der Speisenplanung Partizipation zu ermöglichen, wurden die Rezeptkarten mit großformatigen Bildern und lebendigen Illustrationen gestaltet. So haben auch Kinder, die noch nicht lesen können, eine Auswahl an Gerichten vor Augen und können sich zudem etwas wünschen, was sie möglicherweise noch gar nicht kennengelernt haben. Die Rezeptkarten sind abwischbar und somit für den Einsatz in der Küche bestens geeignet.

Fragen zur Kitaverpflegung?

Ein Service-Telefon bietet Antworten

Ihre Kita braucht neue Impulse für die Verpflegung? Die Vernetzungsstelle Kita- und Schulverpflegung Bayern will Kindertageseinrichtungen dabei unterstützen, den Kindern genussvolle und attraktive Mahlzeiten zu bieten und sind erste Anlaufstelle für Fragen. Über ein kostenloses Service-Telefon werden Ratsuchende bei Fragen informiert unterstützt. Ein persönlicher Ansprechpartner ist dienstags bis donnerstags von 10 bis 15 Uhr unter **0800 9221407** zu erreichen. Er informiert über Möglichkeiten und Rahmenbedingungen, wie man die Mittagsverpflegung attraktiver gestalten kann, und leitet bei spezifischen Anfragen weiter. Weitere Informationen unter www.kitaverpflegung.bayern.de



Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf Armut, Entwicklungsgefährdung und Fluchterfahrung im Blick

von Fabienne Becker-Stoll, Eva Reichert-Garschhammer & Beatrix Broda-Kaschube

Alle Kinder haben ein Recht auf bestmögliche Bildung von Anfang an und darauf, dass auch in der Kindertageseinrichtung ihre vielfältigen Bedürfnisse bestmöglich beantwortet werden – in Zusammenarbeit mit den Eltern und, wenn nötig, auch mit weiteren Akteur/innen aus dem Sozialraum. Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf sind dabei mehr als alle anderen auf eine gute Qualität in der Kindertageseinrichtung und deren Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Fachdiensten angewiesen. In diesem Buch, das aus den Beiträgen des Fachkongresses 2017 entstand, sollen Kinder mit besonderen Unterstützungsbedarfen in den Blick genommen sowie Unterstützungswege für Kindertageseinrichtungen aufgezeigt und diskutiert werden – sowohl innerhalb der Einrichtung durch Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität als auch durch sozialräumliche Öffnung und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen.

Im ersten Teil des Buches werden Kinder mit Entwicklungsgefährdung in den Blick genommen. In den beiden Beiträgen von Claudia Wirts, Monika Wertfein und Janina Wöfl sowie Felicitas Serafin zu Unterstützungsangeboten und Vernetzungsmöglichkeiten bei der Aufnahme von Kindern mit Entwicklungsgefährdung wird aufgezeigt, wie Kindern mit Entwicklungsgefährdung und ihren Eltern bestmögliche Begleitung angeboten werden kann und wie der Überforderung der Kindertageseinrichtungen durch die Aufnahme dieser Kinder vorgebeugt werden kann. Von Sigrid Lorenz, Monika Wertfein, Dagmar Winterhalter-Salvatore sowie Philip Anderson werden Kinder mit Fluchterfahrung in den Blick genommen und die Herausforderungen, die sich für Kindertageseinrichtungen ergeben, wenn sie Kinder aus Flüchtlingsfamilien aufnehmen, diskutiert.

In zwei Beiträgen wird eine sehr spezielle Form von Entwicklungsgefährdung diskutiert, nämlich die nicht erkannte Hochbegabung. Dietrich Arnold und Reinhard Ruckdeschel zeigen auf, wie belastet und entwicklungsgefährdet Kinder und insbesondere Mädchen sein können, wenn ihre Hochbegabung nicht erkannt wird, und wie Eltern und

Kindertageseinrichtungen dabei unterstützt werden können, diesen Kindern bestmögliche Bildung, Erziehung und Betreuung zukommen zu lassen.

Im zweiten Teil werden die Familien in den Fokus gerückt. Christa Kieferle gibt einen Überblick zu Faktoren, die die Familien belasten können, benennt aber auch Bedingungen, die risikobelastete Familien positiv beeinflussen können. Dazu gehören familienaufsuchende Beratungsprogramme, die ab der Schwangerschaft Familien begleiten und mit Kindertageseinrichtungen zusammen arbeiten. Als Beispiel stellt Carmen Drinkmann das Elternbildungsprogramm *PAT – Mit Eltern Lernen* vor.

Der Beitrag von Michael Macsenaere zeigt die Effektivität von Hilfen zur Erziehung auf und wie eine Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen aussehen kann. Deutlich wird in diesem Beitrag, dass vielfache Belastungslagen in diesen Familien zusammenkommen und sich gegenseitig bedingen. Zwar gibt es für Kinder in jungen Jahren bisher nur wenige Hilfen zur Erziehung, doch zeigen Studien zur Effektivität, dass gerade hier die Wirkung der Hilfe am größten ist.

Im dritten Teil wird die Stärkung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen betrachtet. Fabienne Becker-Stoll stellt die sozial-emotionalen Kompetenzen in den Fokus. Die Forschungsbefunde zum sozial-emotionalen Lernen zeigen ihre Bedeutung für den Aufbau guter Beziehungen, für gesunde Entwicklung, positives Lernen und langfristigen Bildungserfolg. Klaus Fröhlich-Gildhoff geht auf Kinder mit „herausforderndem Verhalten“ ein, also Kinder, die abweichendes Verhalten zeigen und somit einen besonderen Unterstützungsbedarf haben. Er beschreibt verschiedene Ansätze, mit denen der Kreislauf aus Überforderung des Personals sowie von Etikettierung und Ausgrenzung dieser Kinder verhindert werden kann. Eva Reichert-Garschhammer, Sigrid Lorenz, Inge Schreyer & Fabienne Becker-Stoll stellen den bayerischen Modellversuch Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen vor.



Der vierte Teil des Buches widmet sich der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen im Sozialraum. Im Beitrag von Daniela Kobelt Neuhaus wird deutlich, dass Familien in Armutslagen mehr benötigen als eine gute Kita, in der ihre Kinder gebildet, erzogen und betreut werden. Zu Familienzentren weiterentwickelte Kitas schaffen einen niederschweligen Zugang zu Angeboten, die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz stärken, ihre Selbsthilfepotenziale aktivieren und soziale Netzwerkbildung unterstützen. Sie tragen damit zu einer gesunden und positiven Entwicklung der Kinder bei. Der Beitrag von Eva Reichert-Garschhammer und Jutta Lehmann befasst sich mit der Sozialraumorientierung von Kindertageseinrichtungen, die an bisherige Konzepte der Gemein-

wesen- und Lebensweltorientierung anknüpfen. Am Beispiel der Nürnberger Familienzentren und der Münchener Einrichtung Lichtblick Hasenberg zeigen Karin Wolf und Christian Höllfritsch sowie Dörthe Friess und Johanna Hofmeir die Chancen einer sozialraumorientierten Arbeitsweise von Kitas in Gebieten, in denen Familien mit mehrfachen Belastungslagen leben.

Fabienne Becker-Stoll, Eva Reichert-Garschhammer, Beatrix Broda-Kaschube (Hrsg.) (2019). Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf – Armut, Entwicklungsgefährdung und Fluchterfahrung im Blick. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 214 Seiten, 23,99 Euro.

Hausaufgaben. Lern- und Übungszeiten pädagogisch gestalten

von Lisa Flack, Andreas Wildgruber, Melanie Reiche & Manja Plehn

Welche Funktion und Wirkung haben Hausaufgaben? Wie kann die Hausaufgabensituation bestmöglich organisiert und pädagogisch gestaltet werden? Wie können Kinder wirkungsvoll in ihrem Lernen unterstützt werden? Und wie gelingt eine gute Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrkräften? Antworten auf diese und viele weitere Fragen bekommen pädagogische Fachkräfte in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule in diesem Buch. Checklisten und Reflexionsfragen ergänzen die theoretischen Grundlagen.

Hausaufgaben sind in Horten und Häusern für Kinder ein wichtiges und vielleicht auch kritisches Thema. Es ist manchmal deshalb ein schwieriges, weil so viele Interessen und Erwartungen sich darauf konzentrieren und in die Einrichtung „hineinregieren“ (vgl. den Beitrag auf Seite 8 in diesem Heft).

Dies berücksichtigend will dieses Buch dazu anregen, das Angebot „Hausaufgabenbegleitung“ sozial- und kindheitspädagogisch zu gestalten. Diese pädagogischen Disziplinen stellen das individuelle Kind mit seinen Bedürfnissen und Rechten in den Mittelpunkt. Das Kind ist auch der Ausgangspunkt dieses Buches. Dies bringt unweigerlich Partizipation als Recht des Kindes ins Spiel und den rechtlichen Auftrag zur Stärkung der Selbständigkeit, mehr noch, der Eigenverantwortlichkeit des Kindes – auch in Bezug auf die Hausaufgaben. Die Hausaufgabensituation ist damit nicht nur ein Lernfeld, das inhaltlich und methodisch oftmals von der Schule geprägt ist, sondern in der die Kinder viele Kompetenzen ausbauen, die dem ureigenen sozialpädagogischen Auftrag der Begleitung und Unterstützung der Entwicklung und Bildung eines jeden Mädchens und Jungens entsprechen.

Um die Hausaufgabensituation pädagogisch qualitativ hochwertig zu gestalten, ist ein Konzept sehr hilfreich. Das Buch bietet dafür den aktuellen fachlichen Wissensstand, denn alle relevanten Aspekte werden aufgearbeitet.

Zu Beginn werden die relevanten rechtlichen Bestimmungen für die Schule und für die Tageseinrichtungen für Schulkinder vorgestellt. Im zweiten Beitrag geht es um die unterschiedlichen Perspektiven aller beteiligten Akteure auf das Thema Hausaufgaben sowie Forschungsergebnisse zur Qualität der Hausaufgabenbegleitung. Der kindzentrierten Grundhaltung entsprechend widmet sich das folgende Kapitel der Frage nach den Bedürfnissen der Kinder in der Hausaufgabensituation, bevor dann – mit Blick auf die vorausgegangenen Erläuterungen – die Aufgaben und die Rolle der pädagogischen Kräfte beschrieben werden.

In den folgenden, sehr praktisch orientierten Kapiteln finden pädagogische Kräfte konkrete Ideen und Impulse für die Gestaltung und Organisation der Hausaufgabensituation: Wie kann man die Motivation der Kinder „entfesseln“, damit sie sich den gelegentlich unliebsamen Hausaufgaben mit

Freude zuwenden? Wie kann Mitbestimmung auch für die Hausaufgabensituation umgesetzt werden? Ein sehr überzeugendes Prinzip zur Förderung der Lernstrategien von Kindern ist das „Scaffolding“ – ein Gerüst, das Kinder auf dem Weg zur eigenverantwortlichen Hausaufgabenbearbeitung wirksam unterstützt. Es gilt auch, den äußeren Rahmen der Hausaufgabensituation zu gestalten – von den Räumen bis zum Zeitmanagement – denn er kann Kindern sehr helfen, sich konzentriert mit ihren Aufgaben zu beschäftigen.

Im letzten Kapitel geht es darum, wie die Kommunikation der beteiligten Akteure gelingen kann. Denn dass Hausaufgaben oft ein „kritisches Thema“ in Einrichtungen sind, liegt häufig daran, dass die Kommunikation nicht klappt. In diesem Kapitel finden sich Vorschläge für die Erarbeitung eines Konzepts zur Hausaufgabenbegleitung, das von allen Akteuren gemeinsam – Lehrkräfte, pädagogische Kräfte, Eltern, Kinder – entwickelt werden kann und eine konstruktive Basis für die Gestaltung der Hausaufgabensituation bilden kann.



Um den Transfer in die Praxis noch weiter zu unterstützen, werden online Materialien angeboten: Fragebögen zu Sicht der Kinder auf ihre Hausaufgaben, zu Erfahrungen der Eltern, zu Erfahrungen der Lehrkräfte. Um das pädagogische Angebot „Hausaufgabenbegleitung“ in einer Einrichtung systematisch zu betrachten, können diese Reflexionsimpulse dazu angewendet werden.

Lisa Flack, Andreas Wildgruber, Melanie Reiche & Manja Plehn (2019). Hausaufgaben. Lern- und Übungszeiten pädagogisch gestalten. Freiburg i. Br. : Herder. 95 Seiten, 20,00 Euro.

Plehn, Manja (Hrsg.) (2019). Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Grundlagen zum Leiten, Führen und Managen. Freiburg i.B.: Herder. 239 Seiten, 25,00 Euro.

Es handelt sich um den ersten, grundlegenden, Band zu einer neuen Reihe, die die Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule beleuchten will. Die folgenden Bände widmen sich noch stärker praxisorientiert jeweils einzelnen Aufgabenbereichen bzw. Situationen, wie z.B. den Hausaufgaben (vgl. S. 54 dieses Infodienstes) oder dem Mittagessen (vgl. S. 58 dieses Infodienstes).

Der erste Band stellt drei Themenkomplexe in den Mittelpunkt:

1. Teil: Begriffliche, konzeptionelle und rechtliche Grundlagen (fünf Beiträge)

Im ersten Beitrag stellt Manja Plehn die unterschiedlichen Einrichtungsformen und deren Auftrag vor. Statistiken zeigen auf, wie sich Nutzung und Personal über die letzten Jahre entwickelt haben. Im zweiten Beitrag skizziert die gleiche Autorin konzeptionelle Grundlagen für Horte und Schulen. Sie geht auf den je eigenen und den gemeinsamen, als komplementär gesehenen, Bildungsauftrag von Horten und Schulen ein und was dies für das Selbstverständnis von Horten und Ganztagschulen bedeutet.

Im Beitrag zur Qualität legt die Autorin den Fokus zum einen auf zwei wissenschaftsbasierte Verfahren, Qualität in diesem Bereich zu erfassen und weiterzuentwickeln. Auch wenn beide beide Verfahren auf dem Markt nicht mehr verfügbar sind, haben die darin aufgezeigten Kriterien hohe Relevanz. Darüber hinaus werden relevante Forschungsergebnisse zur Qualität aus Kindersicht und zur Ganztagschule vorgestellt.

Im vierten und fünften Beitrag stellen Reinhard Joachim Wabnitz für den Kinder- und Jugendhilfebereich und Martin Haendl für den Bereich der Ganztagschule rechtliche Grundlagen im Überblick dar. Für ausgewählte praktische Fragen, wie beispielsweise zu Aufsicht und Aufsichtspflicht, werden Antworten gegeben.



2. Teil: Die Kinder in ihren Bedürfnissen und Lebenslagen (drei Beiträge)

Oggi Enderlein macht zuerst auf die altersspezifischen Lebensthemen und Bedürfnisse von „Großen Kindern“ im Alter von sechs bis zwölf Jahren aufmerksam und gibt Hinweise, was dies für das Handeln in den Betreuungs- und Bildungseinrichtungen bedeutet. Beate Martin vertieft das Thema der psychosexuellen Entwicklung von Kindern. Frauke Mingerzahn sensibilisiert anschließend, in welchen verschiedenen Lebenslagen sich Kinder im Grundschulalter und deren Familien befinden können. Sibylle Fischer führt aus, in welcher Situation „Kinder mit Zuwanderungsgeschichte“ im deutschen Bildungssystem sind und was pädagogische Fachkräfte konkret tun können, um Vielfalt und Verschiedenheit als Ressource umzusetzen.

3. Teil: Das Thema Führen (ein Beitrag)

Ulrike Glöckner thematisiert in einem umfang- und kenntnisreichen Beitrag Rollen und Aufgaben von Führungspersonen in Einrichtungen speziell der Bildung und Betreuung von Grundschulkindern. Insbesondere Multiprofessionalität im Team und Kooperation mit der Schule fokussieren die Situation in solchen Einrichtungen.

Das Buch spricht allgemein pädagogische Fachkräfte an, wobei viele Inhalte von besonderem Interesse für (angehende) Leitungen und Multiplikator/innen sein werden. Renommiertere Fachautor/innen haben gut lesbare Beiträge verfasst, die wichtige Grundlagen darstellen. An vielen Stellen wurde darauf geachtet, Bezüge zur Praxis herzustellen. Manche Beiträge sind auch stärker praxisorientiert gestaltet. Hinweise im Buch helfen für eine weiterführende Auseinandersetzung.

Die Inhalte unterstützen dabei, Einrichtungen für Grundschulkindern fachlich-konzeptionell stärker zu profilieren, das pädagogische Handeln in seiner Ausrichtung zu hinterfragen und weiterzuentwickeln sowie sich zur Schule in seinem Bildungsverständnis in Bezug zu setzen. Das dargestellte Wissen ist auch von Vorteil, um sich mit seiner eigenen Einrichtung auf dem Markt der unterschiedlichen Angebote einordnen zu können und über Wissen zu Unterschieden der Angebote zu verfügen. Mit diesem Wissen können Eltern unterstützt werden, Orientierung zu finden, welches Angebot für ihr Kind das Richtige ist.

Mit dem Fokus auf die Kinder wird einem Bereich Raum gegeben, der gerade für Tageseinrichtungen für Schulkinder von zentraler Bedeutung ist. Das Wissen hilft weiter, mehr Verständnis für Kinder und ihre Familien zu entwickeln, um daraus Schlussfolgerungen für die Praxis zu ziehen. Der dritte Teil zum Führen regt an, das fachliche Handeln als Leitung zu hinterfragen und macht konkrete Vorschläge, es weiterzuentwickeln.

Angesichts des Mangels an Fachliteratur zu dieser so spannenden Entwicklungsphase im Leben von Kindern und zur Praxis in den Einrichtungen, ist es sehr zu begrüßen, dass der Herder-Verlag diesen Themen eine eigenständige Buchreihe widmet. Das Buch ist als Grundlage für alle Tageseinrichtungen für Schulkinder bis zum Alter von 12 Jahren zu empfehlen.

Andreas Wildgruber

Renner, Holger, Perry, Benjamin & Plehn, Manja (2019). Mittagessen pädagogisch gestalten. Freiburg i.B.: Herder. 96 Seiten, 20,00 Euro.

In diesem dritten Band des Reihenkonzepts Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule gehen die drei Autor/innen auf verschiedene Aspekte des Mittagessens in Ganztageseinrichtungen für Kinder ein. Dabei beschäftigen sie sich neben strukturellen und organisatorischen Überlegungen mit der Rolle der verschiedenen beteiligten Akteure sowie mit der Gestaltung von Interaktionen und Möglichkeiten zur Partizipation. Das Buch gibt an vielen Stellen Reflexionsanstöße und Tipps für die Umsetzung in der eigenen Praxis und bereitet in übersichtlicher Form Wissen kompakt auf.

Zu Beginn behandelt der Küchenmeister Benjamin Perry das Thema „Gute Ernährung für Kinder im Grundschulalter“ und gibt einen gut verständlichen Einblick in das komplexe Thema der Bedeutung und Auswirkungen verschiedener Nahrungsmittel, woraus sich ein ausgewogener Speiseplan für Grundschulkindern ableiten lässt. Den Themen Zucker, Trinken, versteckte Zusatzstoffe und Unverträglichkeiten widmet er jeweils eigene Kapitel und gibt Einblicke in seine praktische Arbeit als Schulkoch und zum Umgang mit Eltern, die besondere Anforderungen an die Ernährung ihrer Kinder haben.

Holger Renner, pädagogischer Fachberater für Schulkindbetreuung, beschäftigt sich mit den verschiedenen Perspektiven der beteiligten Akteure. Er bezieht dabei sowohl die Kinder als auch die Erziehungsberechtigten ein und thematisiert die Verantwortung, die der Schulträger durch die Auswahl des Verpflegungskonzeptes für die Einrichtung trägt. Auch die pädagogischen Fachkräfte kommen zu Wort. In einem Überblick stellt er die verschiedenen Konzepte sowie verschiedenen Formen der Essensausgabe vor und skizziert kurz deren Vor- und Nachteile.



In dem Buch werden immer wieder Querverbindungen zu den Bedürfnissen von (Grund-)Schulkindern geschaffen und sehr praxisnah auf deren Berücksichtigung in der Gestaltung der Essenssituation eingegangen. Auch die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte im Kontext Mittagessen werden anhand von konkreten Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt und anschließend näher auf die Gestaltung der Interaktionen eingegangen.

Dabei werden die drei Dimensionen von Interaktionen „Beziehung gestalten“, „Denken und Handeln anregen“ und „Sprechen und Sprache anregen“ und deren Merkmale auf die Mittagessenssituation bezogen. Formulierungsvorschläge und Reflexionsimpulse zur wertschätzenden Interaktion werden angeboten und der Anspruch formuliert, die Mittagessenszeit als Bildungszeit anzuerkennen. In einem übersichtlich gestalteten Exkurs werden Regeln am Mittagstisch mithilfe von praktischen Tipps und Reflexionsanstößen für die eigene Praxis thematisiert.

Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit der organisatorischen Gestaltung der Essenssituation. Die Leser/innen sollen sich mit der räumlichen Gestaltung, zeitlichen Strukturen und Abläufen auseinandersetzen und die Situation in der eigenen Einrichtung hinterfragen. Im letzten Kapitel geben die Autor/innen Impulse zur Partizipation rund um die Essenssituation. Nach einer theoretischen Einführung werden Aspekte wie die zeitliche und räumlich Gestaltung, die Speiseplangestaltung sowie Regeln und Rituale bis hin zum gemeinsamen Kochen als Möglichkeiten zur Mitbestimmung benannt und in einem kurzen Praxisbeispiel aus einem Schulzentrum erläutert.

Insgesamt lädt das Buch ein, sich in der eigenen Einrichtung mit zahlreichen Aspekten der Gestaltung von Essenssituationen auseinanderzusetzen und es liefert vielfältige Ideen und Impulse zur Umsetzung einer pädagogisch wertvoll gestalteten Mittagessenssituation, die für alle Beteiligten positiv gestaltet sein kann.

Sina Fischer



Thon, Steffi (2019). Königsdisziplin Spielen. Kaufungen: AV1 Pädagogikfilme. DVD, 64 Minuten, 33,00 Euro.

„Spielen ist Lernen!“ – das ist die Hauptbotschaft des 64-minütigen Films von Steffi Thon und Erika Gerwig. Der Film erklärt anhand von kurzen Spiel- und Alltagszenen, die entweder musikalisch untermalt oder durch Experteninterviews unterbrochen werden, welche Bedeutung das Spiel für die kindliche Entwicklung und damit verbundenen Lernprozesse hat. Zu Wort kommen v.a. bewährte Expertinnen und Experten, die bereits in anderen Filmen des AV1-Verlags befragt wurden.

Im ersten Teil des Films, der auch kapitelweise angesehen werden kann, werden die Grundlagen gelegt: Es geht um die Entwicklung der Spielkompetenz, den Einfluss des Spiels auf die körperliche, seelische und soziale Entwicklung sowie die verschiedenen Spielformen. Im zweiten Teil werden spezielle Aspekte des Spiels und des Spielverhaltens thematisiert: das Spiel von Jungen und Mädchen, das Spiel in der Kinderpsychotherapie, die Bedeutung von Raum und Zeit im Spiel und das Spiel als Kinderrecht. Der Film macht insgesamt deutlich, dass Kinder im Spiel vor allem dadurch besonders effektiv und gerne lernen, weil sie selbst bestimmen, was sie interessiert und was sie als nächstes erkunden möchten. Auch wenn die Aussagen dieses Films nicht unbedingt innovativ sind, stellt dieses Filmmaterial doch eine gute Zusammenfassung und Ergänzung zur bestehenden Praxisliteratur zum Thema „Wie spielen und lernen Kinder und worauf kommt es an?“ dar. Schade ist, dass der Film nicht die gelungenen Interaktionen zwischen den Kindern im Originalton in den Mittelpunkt stellt, sondern vor allem die Expertenaussagen. Dennoch stellt dieser Film eine geeignete Reflexionshilfe für pädagogische Fach- und Lehrkräfte dar und bietet eine anschauliche Grundlage im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Monika Wertfein



Sandra Roth (2018). Lotta Schultüte. Mit dem Rollstuhl ins Klassenzimmer. Kiepenheuer & Witsch. 336 Seiten, 20,00 Euro.

Kennen Sie das Buch „Lotta Wundertüte“? – Wenn nicht, dann wird es höchste Zeit, es zu lesen! Es ist ein Buch, das aus der Sicht einer Mutter, die auch Journalistin ist, anschaulich und ehrlich beschreibt, wie es ist ein Kind mit Behinderung zu bekommen und die ersten Lebensmonate und -jahre zu bewältigen.

Es ist auch ein Buch, das erklärt, wie schwierig es ist, eine geeignete Kindertageseinrichtung für ein Kind wie Lotta zu finden und wie gut eine inklusiv arbeitende Kita einem Kind, seiner Familie und dem Kita-Team tun kann. Soweit zum ersten Buch von Sandra Roth.

Inzwischen ist Lotta sechs Jahre alt, sie kann immer noch nicht laufen, sehen oder sprechen, aber sie kann gut (zu-)hören, verstehen und sich verständlich machen! Im Buch „Lotta Schultüte“ nimmt Sandra Roth die Leserinnen und Leser wieder mit auf eine ungewisse Reise – diesmal mit der Frage „Was ist eine gute Schule für ein Kind wie Lotta?“ Diese Frage nach einem gelungenen Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Schule führt zu teilweise ernüchternden Antworten, die fassungslos machen. Auch diesmal bekommt man als Leser ehrliche Gedanken und schonungslose Einblicke auch in den oftmals wenig barrierefreien Alltag mit einem schwer mehrfach behinderten Kind und man kommt unweigerlich ins Nachdenken: über unser Bildungssystem, unsere oftmals zu schnellen Urteile, die persönliche Haltung und die Frage „Was würde ich tun, wenn...?“

Auch dieses berührende Buch von Sandra Roth ist ein Muss für alle, die sich mit dem Thema Inklusion privat oder beruflich und vor allem praktisch auseinandersetzen – und das sollten wir alle, denn: Es gibt noch viel zu tun und jeder kann seinen Beitrag zu einer inklusiveren Gesellschaft leisten, in der jeder seinen Platz finden kann!

Monika Wertfein

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

Ein hohes Potential sieht das Bayerische Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales im Ausbau multiprofessioneller Teams in Kindertageseinrichtungen. In multiprofessionellen Teams arbeiten unterschiedliche Professionen zusammen. Dadurch können verschiedene Kompetenzen ineinandergreifen, wodurch die Qualität der ganzheitlichen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern einen erheblichen Zugewinn erfahren kann.

Zur gezielten Qualifizierung von beruflichen Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern startete im Herbst 2017 die erste Pilotphase der neuen Weiterbildung „Fachkraft mit besonderer Qualifikation in Kindertageseinrichtungen“. Auf diesem Weg konnten über 50 Personen qualifiziert werden.

Die Pilotphase wird in Form von vier staatlich geförderten Kursen fortgeführt. Die inhaltlichen Module beginnen voraussichtlich im März 2020. Während der berufsbegleitenden 15-monatigen Weiterbildung können die Teilnehmenden als Ergänzungskräfte in den Kindertageseinrichtungen tätig sein.

Alle relevanten Informationen zu den Eckpunkten der Weiterbildung, den Zugangsvoraussetzungen und den Weiterbildungsanbietern finden Sie auf der Homepage des StMAS unter <https://www.stmas.bayern.de/fachkraefte/kindertageseinrichtungen/fortbildung.php#sec6>



Wie geht es weiter mit der Pädagogischen Qualitätsbegleitung (PQB)?

Der vierjährige Modellversuch hat gezeigt, dass PQB ein Erfolgsmodell ist. PQB findet bei den Kitas, deren Trägern und den Eltern uneingeschränkte Akzeptanz! Als bedarfsgerechtes regelmäßiges Inhouse-Coaching ist PQB derzeit die erfolgversprechendste und effizienteste Methode zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Mit PQB sichern wir die qualitätsvolle, wissenschaftlich fundierte Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder in unseren bayerischen Kindertageseinrichtungen. Umso mehr freut es uns, dass PQB im Doppelhaushalt 2019/20 im

bisherigen Umfang verstetigt werden konnte. Damit steht PQB den Einrichtungen in Bayern auch weiterhin als freiwilliges externes Unterstützungssystem zur Verfügung.

Derzeit erarbeitet das Familienministerium eine Richtlinie zum weiteren Einsatz von PQB. Die Richtlinie soll zum 1. Januar 2020 in Kraft treten. Unser Ziel ist es, das Programm im Rahmen der haushaltsmäßigen Möglichkeiten auszubauen. Denn PQB leistet einen wichtigen Beitrag, Kitas nicht nur für die Gegenwart, sondern auch für die Zukunft fit zu machen.



Bündnis für Frühkindliche Bildung

Familienministerin Kerstin Schreyer hat ein „Bündnis für Frühkindliche Bildung“ ins Leben gerufen. Am Bündnis für frühkindliche Bildung in Bayern sind neben dem Familienministerium die kommunalen Spitzenverbände, Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege und Gewerkschaften beteiligt. Das Bündnis verfolgt zwei Ziele: Zum einen geht es um die Bekämpfung des Fachkräftemangels. Ohne Fachkräfte kann die Kinderbetreuung weder quantitativ noch qualitativ ausgebaut werden. Dazu muss einerseits die Ausbildung attraktiver werden, andererseits geht es generell um eine bessere gesellschaftliche Wertschätzung für Berufe, bei denen es um Menschen geht. Hierzu zählen auch eine leistungsgerechte Bezahlung und gute Rahmenbedingungen für die Arbeit. Zum anderen müssen aber auch die Kindertageseinrichtungen für die Zukunft fit gemacht werden. Herausforderungen wie die zunehmende Digitalisierung verlangen Antworten und rechtzeitige Weichenstellungen. Es folgt ein Auszug aus dem Bündnistext:

... „Bildung und Erziehung müssen vom Kind her gedacht werden. Zentrales Ziel der Kindertagesbetreuung in Kindertageseinrichtungen ist es daher, jedem betreuten Kind Partizipation, Selbstbestimmung und Bildung zu ermöglichen. Es darf kein Kind verloren gehen. Die frühkindlichen Bildungsprozesse sind von herausragender Bedeutung sowohl für die Entwicklung als auch für den weiteren Bildungsweg von Kindern. Frühkindliche Bildung trägt nicht nur zum Wohlergehen der Kinder bei, sondern entlastet wegen ihrer präventiven Wirkung auch die Sozialsysteme und macht unser Land zukunftssicher....

... Quantitativer und qualitativer Ausbau der Kinderbetreuung müssen Hand-in-Hand gehen und haben zur Folge, dass der Bedarf an gut qualifiziertem, pädagogischem Personal weiter steigt.

... Die Bekämpfung des Fachkräftemangels ist daher unabdingbare Voraussetzung für die Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung. Gleichzeitig müssen aber auch die neuen Herausforderungen an die außerfamiliäre Kinderbetreuung durch die zunehmende Digitalisierung und Änderung der Arbeitswelt identifiziert und frühestmöglich die notwendigen Schritte eingeleitet werden...



...Unter dem Schlagwort „Kita 2050“ wollen wir Konzepte zur Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung erarbeiten. Dies umfasst Fragen des weiteren Ausbaus der Betreuungskapazitäten und der weiteren Qualitätsentwicklung, aber auch grundlegende Fragestellungen, die sich in einer langfristigen Perspektive aus technischen und gesellschaftlichen Entwicklungen für die Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung ergeben (z.B. Digitalisierung, Arbeit 4.0, allgemeiner gesellschaftlicher Wandel)...

...Die Anforderungen an das pädagogische Personal in den Kindertageseinrichtungen steigen kontinuierlich. Inklusion, Integration, Sprachförderung, Partizipation, individuelle Bildungsbegleitung und zunehmende Beratungstätigkeit für Eltern sind die wesentlichen Stichworte. Qualität kann aber nur dann gewährleistet werden, wenn das Personal hoch qualifiziert und motiviert ist sowie gute Rahmenbedingungen vorfindet..“.

Bericht vom Kita 2050-Kongress

Die Idee für den Fachtag Kita 2050 war ein erstes Ergebnis des von Staatsministerin Kerstin Schreyer ins Leben gerufene „Bündnis für frühkindliche Bildung in Bayern“. Hauptanliegen des Fachtages war es, gemeinsam ein Bild dafür zu erarbeiten, wohin die Kindertagesbetreuung in den nächsten 30 Jahren steuert.

Bayerns Familienministerin Kerstin Schreyer richtete beim Fachtag Kita 2050 am 2. Oktober den Blick in die Zukunft. „Unsere Gesellschaft verändert sich immer stärker. Auch die Kindertagesbetreuung ist mitten im Wandel und im Aufbruch. Mein Ziel ist es, rechtzeitig die richtigen Weichen zu stellen, damit Kinder und Eltern in einer Zeit zunehmender Digitalisierung gut gerüstet sind. Daher spannen wir heute den Bogen in das Jahr 2050 und diskutieren schon heute über die Kinderbetreuung von übermorgen.“

Zu diesem spannenden Zukunftsthema hielt der Trendforscher Sven Gábor Jánosky für die rund 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen Impulsvortrag, bevor das Fachpublikum am Nachmittag selbst in vier verschiedenen Workshops über eine Vision für die „Kita 2050“ diskutierte.

Was muss die Kita im Jahr 2050 den Kindern bieten? Was sind die Bedarfe der Eltern, welche Rahmenbedingungen erwartet das Kita-Personal und welche Unterstützung brauchen die Träger von Kindertageseinrichtungen? Was muss die Politik tun, um die richtigen Weichen zu stellen? Die Ergebnisse des Fachtages sollen als wichtiger Impuls in das Bündnis für frühkindliche Bildung mitgenommen werden.

Das Familienministerium, die kommunalen Spitzenverbände, die Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege und die Tarifparteien ziehen dabei an einem Strang, um gemeinsam die Herausforderungen der Zukunft anzugehen.

Umsetzung Gute-Kita-Gesetz

Am 23. September 2019 haben Staatsministerin Kerstin Schreyer und Bundesministerin Dr. Franziska Giffey den Vertrag von Freistaat Bayern und Bund zur Umsetzung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG) in Anwesenheit von Ministerpräsidenten Dr. Markus Söder in feierlichem Rahmen im Kuppelsaal der Bayerischen Staatskanzlei unterschrieben. Die Bayerische Staatsregierung hat dabei die Handlungsfelder Stärkung der Leitung und Stärkung der Kindertagespflege sowie Maßnahmen zur Entlastung der Eltern bei den Gebühren ausgewählt.

Zum einen wird ein Leitungs- und Verwaltungsbonus eingeführt. Ziel des Leitungs- und Verwaltungsbonus ist eine Entlastung und Stärkung der Leitungen von Kindertageseinrichtungen, um sie in die Lage zu versetzen, sich stärker auf ihre Leitungsaufgaben zu konzentrieren. Die Träger erhalten finanzielle Spielräume, um die Leitungsperson durch zusätzlichen Personaleinsatz zugunsten der vom Träger zu definierenden Leitungsaufgaben von sonstigen Tätigkeiten (bspw. vom Gruppendienst oder von Verwaltungstätigkeiten) freizustellen. Der Bonus wird nach den derzeitigen Planungen für eine durchschnittliche Einrichtung mit 60 betreuten Kindern zusätzlich verfügbare Mittel im Umfang von ca. 12.500 Euro pro Jahr bedeuten.

Zum anderen plant die Bayerische Staatsregierung ein Programm zur Förderung der Festanstellung von bis zu 2.000 Tagespflegepersonen. Ziel der Förderung ist eine Steigerung der Attraktivität der Tätigkeit als Tagespflegeperson und damit die Gewinnung zusätzlicher Tagespflegepersonen sowohl für das Feld der Tagespflege als auch zum Einsatz in Kindertageseinrichtungen. Geplant ist ein zusätzlicher Fördertatbestand für Träger von Kindertageseinrichtungen und für Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die Tagespflegepersonen im Rahmen einer Festanstellung beschäfti-

gen. Die Tagespflegepersonen können einerseits in Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden und dort beispielsweise Randzeitenbetreuung übernehmen und darüber hinaus ganztätig das pädagogische Personal entlasten. Andererseits können die beim Träger der öffentlichen Jugendhilfe angestellten Tagespflegepersonen in der Kindertagespflege eingesetzt werden. Die in Kindertageseinrichtungen eingesetzten Tagespflegepersonen werden nicht im Anstellungsschlüssel berücksichtigt und stehen damit zusätzlich zur Verfügung.

Details der beiden Förderrichtlinien, die für die jeweiligen Maßnahmen erarbeitet wurden, werden derzeit zwischen dem StMAS, dem StMFH und dem ORH abgestimmt. Die Mittelfreigabe durch den Bund erfolgt, wenn alle 16 Bundesländer mit dem Bund Verträge zur Umsetzung des KiQuTG abgeschlossen haben. Nach Bereitstellung der Mittel durch den Bund können die Richtlinien zum Leitungs- und Verwaltungsbonus sowie zur Förderung der Festanstellung von Tagespflegepersonen in Kraft gesetzt werden. Nachzeitigem Stand ist angesichts noch ausstehender Vertragsunterzeichnungen davon auszugehen, dass ein Beginn der Maßnahmen frühestens gegen Ende des Jahres 2019 möglich sein wird.

Autorinnen und Autoren des IFP-Infodienstes

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll

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

Dr. Beatrix Broda-Kaschube, M.A.

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

Claudia Goesmann, B.A.

Kindheitspädagogin; Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Musikalische Bildung, Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen

Anita Kofler

Dipl.-Psychologin, Erzieherin; Arbeitsschwerpunkte: Bindung und Bildung in der frühen Kindheit; Qualität in Kindertageseinrichtungen

Martin Krause

Dipl.-Psych., Dipl. Soz. Päd. (FH); Arbeitsschwerpunkte: Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung, Evaluation und Qualitätsentwicklung, Medienkompetenz in der Kita

Dr. Sigrid Lorenz

Dipl.-Soziologin; Arbeitsschwerpunkte: Modellversuche PQB und „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“, Organisationsentwicklung in Kitas, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Regine Paulsteiner

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Evaluation des Modellversuchs PQB, Projektleitung der Kooperation mit Hessen

Eva Reichert-Garschhammer

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

Dr. Inge Schreyer

Dipl.-Psychologin; Arbeitsschwerpunkte: Modellversuche PQB und Kita Digital (Evaluation), Professionalisierung von Fachkräften in Europa, Trägerqualität

Andrea Schuster, M.A.

Pädagogin, Forschung in der sozialen Arbeit; Arbeitsschwerpunkte: Hortpädagogik, „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“

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

Dr. Claudia Wirts, M.A.

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

Janina Wölfl

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



Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern
24. Jg., 2019, 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

Druck: Humbach & Nemazal, Pfaffenhofen/Ilm

Stand: Oktober 2019
