

Bildungsnährboden in frühkindlichen Bildungsinstitutionen:

Kinder zur Partizipation locken, Teilhabe für Alle ermöglichen, Vielfalt als Bereicherung sehen

Dr. habil. Gabriele Haug-Schnabel & Dr. Joachim Bense
Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen,
Kandern (D)
www.verhaltensbiologie.com

FRÜHE BILDUNG

Noch nie war die **gesellschaftliche Aufmerksamkeit** für Bildung in der frühen Kindheit so **groß**

FVA 2016

3

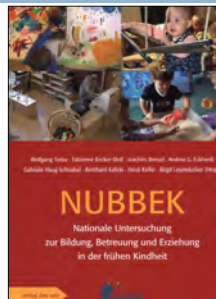
Reichen gute Absichten?

- **Bildungspläne formulieren hohe Qualitätsansprüche**, die aber in keinem der deutschen Bundesländer durch entsprechend gewichtige gesetzliche Richtlinien (hinsichtlich personeller, räumlicher Ausstattung etc.) abgesichert sind
- **Wie gut ist die Qualität** in Krippen, Kindergärten und Tagespflege **tatsächlich**?
- Und **welche Faktoren** sind besonders in den Blick zu nehmen, um **pädagogische Qualität zu sichern** und weiterzuentwickeln?

DURCH AKTUELLE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ERKANNT
„KNACKPUNKTE“ DER QUALITÄT
IN DER FRÜHEN BILDUNG

Knackpunkt ... Qualitätserfassung

Die NUBBEK-Studie
(Tietze et al. 2013)



FVA 2016

6

NUBBEK-Design

- „**Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit**“
- Erfassung von **Daten zur Betreuungsqualität** von 2- und 4-jährigen Kindern in Familien und außerfamiliären Betreuungseinrichtungen
- Untersuchungszeitraum 2009-2011
- Stichprobe:

1.956 Familien
• 1.242 Familien mit zweijährigen Kindern
• 714 Familien mit vierjährigen Kindern

403 Gruppen in Kindertagesstätten
• 146 altershomogene Kindergartengruppen (3-6 Jahre)
• 139 altersgemischte Gruppen (0/1/2-6)
• 118 altershomogene Krippengruppen (0-3)



Download eines
Überblicks unter:
www.nubbek.de

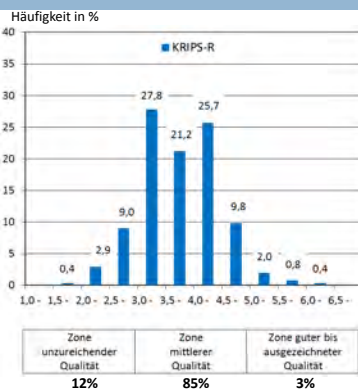
Das **Buch** ist 2013
im *verlag das netz*
erschienen

DIE GEMESSENE PROZESSQUALITÄT IST NUR MITTELMÄßIG

FVA 2016

9

Prozessqualität (KRIPS-R)



FVA 2016

10

Gemessene Prozessqualität steht in **Zusammenhang** mit dem **Bildungs- und Entwicklungsstand** der Kinder

- Klare Korrelationen zwischen den **Aktivitäten**, welche die **Fachkräfte individuell mit den einzelnen Kindern** durchführen und den beim Kind gemessenen **Bildungs- und Entwicklungswerten**.
- Bei mehr gemeinsamen Aktivitäten weisen die Kinder einen **höheren Wortschatz** auf und schneiden **in allen von den Fachkräften beurteilten Dimensionen (Alltag, Motorik, Sozialkompetenz, Problemverhalten) besser** ab.
- Bei den **2-Jährigen attestieren auch die Mütter** in diesen Fällen **höhere Kommunikations- und motorische Fertigkeiten**; bei den **4-Jährigen** trifft dies für die **motorischen und Alltagsfertigkeiten** sowie für das **Sozialverhalten** zu.

FVA 2016

11

- Den Ergebnissen der **NUBBEK-Studie** zufolge schneiden zwar die Krippen und die Tagespflege im Bereich **Interaktionen erfreulich gut** ab, was als Zeichen gewertet werden kann, dass die **Bedeutung der Erzieherin-Kind-Beziehung** bei der Betreuung von unterdreijährigen Kindern **mittlerweile erkannt wurde**
- **Deutliche Defizite** bestehen allerdings im Bereich **Betreuung und Pflege** der Kinder.
Ein wichtiger Ansatz für die Verbesserung der Qualität ist dementsprechend darin zu sehen, **Betreuungs- und Pflegesituationen wie die Mahlzeiten sowie die Wickel- und Schlafsituationen** als wichtige **Beziehungssituationen im Alltag** zu verstehen und **zu nutzen**.

aus: Beckh et al. 2013

Die Bildungsherausforderung der Zukunft auch in der frühen Pädagogik

Umgang mit Diversität

Qualität in der Diversität

- der **Umgang mit unterschiedlichen Herkunftsländern und unterschiedlichen Muttersprachen** in der Kita **fordert besonders gute pädagogische Konzepte und Rahmenbedingungen**
- dies ist noch nicht für alle Angebotsformen zufrieden stellend gelöst und führt offensichtlich zu einer schlechteren pädagogischen Prozessqualität in Krippe und Kindergarten

Qualität ist besonders bedeutsam für Migrantenkinder!

- Weiterführende Auswertungen der NUBBEK-Daten zeigen (Beckh et al. 2014):
 - der **Einfluss der Einrichtungsqualität auf Migrantenkinder ist stärker** als auf andere Kinder
 - Migrantenkinder profitieren in ihrer **sprachlichen Entwicklung nur beim Besuch einer Krippengruppe mit hoher Prozessqualität**
 - hinsichtlich **sozial-emotionaler Entwicklung** erzielen Kinder mit Migrationshintergrund **in Krippen mit niedriger oder mittlerer Qualität die niedrigsten Werte**

Segregation entgegenwirken

- Allerdings weisen gerade die **Einrichtungen mit besonders hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund besonders niedrige Prozessqualität** auf.
- Im Rahmen kommunaler Bildungsplanung sollte der Segregation im Bildungswesen entgegengewirkt und auf **durchmischte, am Prinzip der Inklusion orientierte Gruppenzusammensetzungen geachtet werden**.
- Zugleich sollten Einrichtungen mit **sehr hohem Migrationsanteil besonders gute Qualität** aufweisen, zum Beispiel durch **hoch qualifiziertes Personal und günstige Rahmenbedingungen wie ein verbesserter Erzieher-Kind-Schlüssel**, so dass diese Einrichtungen auch für **Familien ohne Migrationshintergrund attraktiv** werden.

Knackpunkt ... Altersmischung

Die Altersmischungs-Studie der FVM (Bensel, Haug-Schnabel, Aselmeier 2015)

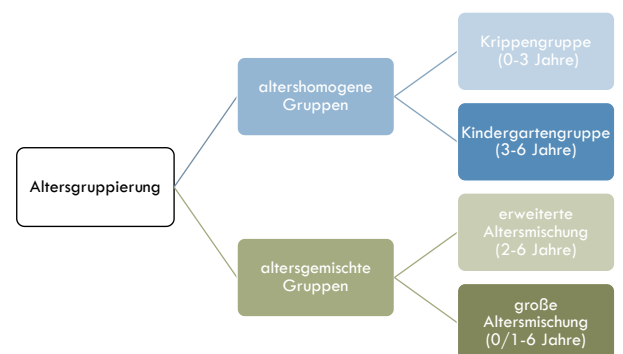


www.verhaltensbiologie.com/forschen/qualitaetaltersmischung/

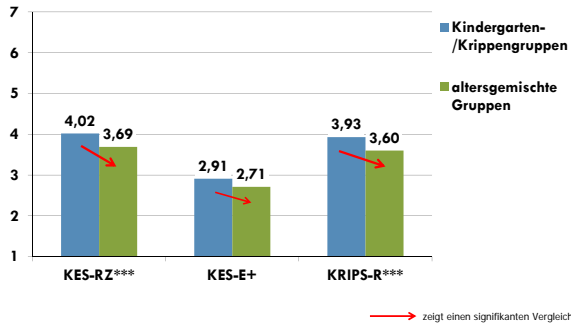
Was heißt „Altersmischung“?

Werden Kinder **unter 3 und über 3** in ein und derselben Gruppe betreut, spricht man üblicherweise von **altersgemischten Gruppen**

Altersgruppierungen in Kindertagesstätten



Ergebnisse NUBBEK: Vergleich der pädagogischen Qualität in den unterschiedlichen Altersgruppierungen

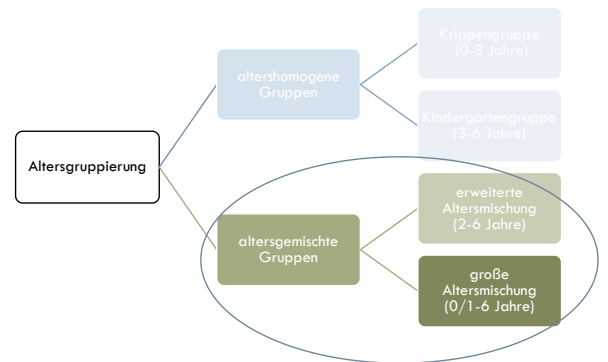


- In altersgemischten Gruppen fanden sich in der NUBBEK-Studie im Durchschnitt geringere Werte der Prozessqualität (gemessen mit der KRIPS-R bzw. KES-R) als in reinen Krippen- bzw. reinen Kindergarten Gruppen
- Was könnten die Ursachen dafür sein?

ALTERSMISCHUNG IST NICHT GLEICH ALTERSMISCHUNG

Varianten der Altersmischung

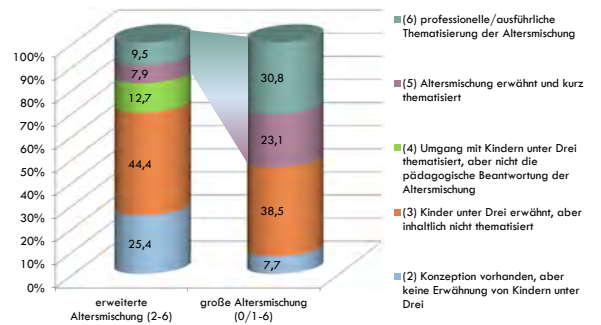
Prozessqualität in den verschiedenen Formen der Altersmischung



Ergebnis:

Vor allem die **erweiterte Altersmischung (2-6 Jahre)** geht mit **geringerer Prozessqualität** einher
 – vor allem für **Unterdreijährige**

Deutlich häufiger konzeptionelle Verankerung der „Altersmischung“ in der großen Altersmischung



Ergebnis:

Gruppen mit **erweiterter Altersmischung (2-6)** setzen sich mit der Aufnahme von Unterdreijährigen und dem sich daraus ergebenden vergrößerten Altersspektrum **seltener strukturell und pädagogisch** auseinander wie Gruppen mit **großer Altersmischung (0/1-6)**

Qualitätsverbesserung insbesondere in der erweiterten Altersmischung (2-6)

- Es bedarf eines Wandels von einer „Noterweiterung“ hin zur Gestaltung eines **pädagogisch guten Angebots**
- Verankerung der Altersmischung im **pädagogischen Konzept**

Alter – ein Diversitätsmerkmal

- Altersmischungsbeauftragte/r
 - professionalisierte Spezialistinnen im Team, die alle Altersgruppen im Blick behalten
- Teamfortbildungen, Inhouse-Schulungen zum Thema Alter ist ein „Diversitätsmerkmal“
 - für jede Altersgruppe typische Unterschiede im Entwicklungsstand und den daraus abzuleitenden Interessen erkennen
 - passende Zeiteinteilungen schaffen, z.B. getrennte Tagesabläufe, parallelisierte Tagesabläufe, vorgezogenes Mittagessen für die Kleinen

„Es geht darum, Altersmischung als einmalige Lernumgebung zu begreifen und nicht als notwendiges Übel!“

Knackpunkt ... Teamqualität (1)

Die 2. IFP-Krippenstudie
(Wertfein et al. 2013)



Nicht alles an Prozessqualität ist durch Strukturqualität erklärbar:

Gute Prozessqualität ist unter günstigen Strukturbedingungen wahrscheinlicher, jedoch war in allen bisherigen Studien nur **maximal die Hälfte der Varianz** in der pädagogischen Qualität durch die **strukturellen Rahmenbedingungen allein** erklärbar

Teamqualität ist bedeutsam – auch für die Kinder!

- „**Teamqualität**“ kann **als eine Erklärung** dafür dienen, dass gleiche Rahmenbedingungen zu unterschiedlicher Prozessqualität führen

aus: Wertfein et al. 2013

Die Münchner Krippenstudie (Wertfein et al. 2013)

- Beobachtung in **104 Münchner Krippengruppen** mit Hilfe der **KRIPS-R**
- Einschätzung der **Strukturqualität** durch die Fachkräfte
- Erfassung der **Teamqualität**
 - durch **subjektive Einschätzung** der Fachkräfte („Teamklima“)
 - und durch **objektive Außenbeobachtung** mit Hilfe externer Erheber mit der KRIPS-R („KRIPS Team“)

Skala „KRIPS Team“

Teamrelevante Merkmale der KRIPS-R:

1. **Interaktion/Kooperation der Erzieherinnen**
2. **Kontinuität der Erzieherinnen**
3. **Fachliche Unterstützung und Evaluation**
4. **Fortbildungsmöglichkeiten der Erzieherinnen**

Strukturqualität → Teamqualität → (E-K)-Interaktionsqualität

- Die **Strukturqualität wirkt ausschließlich über die Teamqualität auf die Interaktionsqualität (nicht direkt!)**
- Die von außen eingeschätzte **Teamqualität** („KRIPS Team“) hatte einen **signifikanten Einfluss auf die Interaktionsqualität mit den Kindern** („KRIPS Interaktionen“),
- die Einschätzung des Teamklimas aus Fachkrachtsicht jedoch nicht

aus: Wertfein et al. 2013

Teamqualität → (E-K)-Interaktionsqualität

Das heißt:

- „je besser die **Interaktion und Kooperation der Fachkräfte [untereinander]**,
- je besser die **fachliche Unterstützung im Team und**
- je höher die **Betreuungs- und Beziehungskontinuität,**
- desto **positiver, feinfühlicher und vorausschauender sind die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern**“ (Wertfein et al. 2013, S. 24f.)

Knackpunkt ... Teamqualität (2)

Die Schlüsselstudie der Alice-Salomon-Hochschule Berlin (Viernickel et al. 2013)



Schlüssel-Studie (Viernickel et al. 2013)

- In der Studie „**Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen**“ wurden 680 Leitungen und 1237 Fachkräfte aus 704 Einrichtungen mittels Fragebogen befragt; außerdem wurden 15 Gruppendiskussionen mit Einrichtungsteams geführt

Relevanz von Teambesprechungen

- unterschiedliche Teamkulturen werden sichtbar

aus: Viernickel et al. 2013

Pädagogik ist nicht das zentrale Thema

- die Arbeit mit dem **Bildungsprogramm**, die **konzeptionelle Weiterentwicklung** der pädagogischen Arbeit sowie **zentrale pädagogische Aufgabenfelder** sind **oft nicht regelmäßiger Gegenstand der Diskussion** und fachlichen Bearbeitung im Team
- Mögliche Ursachen:
 - bewusste Prioritätensetzungen
 - mangelnde Leitungskompetenzen
 - Zeitmangel

aus: Viernickel et al. 2013

TEAMZUFRIEDENHEIT UND ORIENTIERUNGSTYP

Unterschiedliche Beziehungsqualitäten

- Definiert sich ein Team primär über die **Qualität persönlicher Beziehungen** und die Harmonie einer habitualisierten Alltagspraxis, trägt eher die **Vermeidung fachlich-kritischer und (selbst-) reflexiver Diskurse** zur Teamzufriedenheit und -kohäsion bei.
- Definiert sich ein Team hingegen primär über die **Qualität ihrer professionellen Beziehungen**, trägt eine Teamkultur, in der **Raum und Zeit für den kritischen Diskurs** vorhanden ist, zur Zufriedenheit und zum Zusammenhalt des Teams bei.

aus: Viernickel et al. 2013

Zufriedenheit ≠ Professionalität

- Dieses Ergebnis der Schlüssel-Studie macht deutlich:
Ein zufriedenes Team muss kein professionelles sein!

Drei Formen („Orientierungstypen“) des Umgangs mit den professionellen Herausforderungen

- **Typ 1:** Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (**wertekernbasiert**)
- **Typ 2:** Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (**umsetzungsorientiert**)
- **Typ 3:** Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung (**distanziert**)

aus: Viernickel et al. 2013

Teamklima und die 3 Orientierungstypen

- Ein **gutes Teamklima** und eine gute Beziehung zwischen Team und Leitung **erhalten im Kontext der verschiedenen Orientierungstypen ganz unterschiedliche Bedeutungen.**
- Für die **Initiierung und Unterstützung teambezogener Professionalisierungsprozesse** ist es deshalb von entscheidender Bedeutung, nicht nur einzubeziehen, in welcher **„typischen“ Art und Weise ein Team mit den aktuellen professionellen Anforderungen und Erwartungen umgeht**, sondern auch, **welche Qualität der Zusammenarbeit im Team dazu führt**, dass man mit dieser **„zufrieden“** ist.

aus: Viernickel et al. 2013

Knackpunkt ... Nutzung und Zugänge von Räumen

Die BIK Studie der Universität Köln (Fischer et al. 2014)



Raumarrangement/ professionelle Raumnutzung

- Bildungsanregung und Entwicklungsbegleitung sind nicht nur von den Fachkräften, sondern auch vom **Raumzuschnitt und seiner Gestaltung** abhängig. Der jeweilige Einflusscharakter muss durch **Beobachtung, kollegialen Austausch und Reflexion** erkannt, gestärkt oder verändert werden.
- Ein **bewusstes Raumarrangement** für die aktuellen Entwicklungsthemen **immer wieder neu zu erarbeiten**, setzt eine **regelmäßige Beobachtung der Nutzung des Raumes** durch die Kinder unterschiedlichen Alters und **kritische Überprüfung seines Anregungsgehaltes** voraus. Unabhängig für diesen Schritt ist die **Qualifizierung und Professionalität der Fachkräfte** zum Thema Bildungsraummerkmale.

vgl. Bensel, J., Martinet, F., Haug-Schnabel, G. (2015) *Expertise: Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. S. 317-402. In: Viernickel, S. et al. (Hrsg.) *Qualität für alle*. Herder Verlag, Freiburg.

Raumarrangement/ professionelle Raumnutzung

- Auch wenn vielfältige Räume in Einrichtungen vorhanden sind, sind sie **selten jederzeit zugänglich** (gilt insbesondere für Ruhe-, Nass- und Funktionsräume)
- Die Gestaltungsmerkmale im Außenbereich konzentrieren sich vor allem auf **grobmotorische Bewegungstätigkeiten**
- Im Innenbereich konzentriert sich die Zugänglichkeit vor allem auf **feinmotorische Bewegungstätigkeiten und Ausruhen**. Grobmotorische Bewegungstätigkeiten sind nachrangig.

Ergebnisse der BIK-Studie: Kopic et al. (2015)

Was intendiert der Raum?

- **Was intendiert der** von den Fachkräften angebotene und zur Verfügung gestellte **Raum**, welche **pädagogische Zielsetzung** wird über vier bis manchmal sogar sechs Lebensjahre hinweg bezüglich Raum und Ausstattung anvisiert?
- Eine sich mit dem Alter steigernde Anpassungsleistung des Kindes an **fix vorgegebene räumliche Bedingungen** und sich nur wenig verändernde Ausstattung?
oder
- eine beabsichtigt **„mitwachsende“ und auf Veränderbarkeit angelegte Raumnutzung als beeinflussbare Erfahrungs- und Gestaltungswelt, diversitätsbewusst** gemäß dem Entwicklungsstand, den Themen, Interessen und Bedürfnissen der aktuell angemeldeten Kinder von 0-6 Jahren?

vgl. Bensel, J., Martinet, F., Haug-Schnabel, G. (2015) *Expertise: Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. S. 317-402. In: Viernickel, S. et al. (Hrsg.) *Qualität für alle*. Herder Verlag, Freiburg.

Leuchttürme im Pädagogik-Meer

Qualitätsstandards mit Leben füllen

VORAUSSETZUNG FÜR TEILHABE:
DIE EINGEWÖHNUNG

Schutz, Zuwendung und Beziehungsangebote

FVA 2016

51

**Eingewöhnung:
Schutz, Zuwendung und Beziehungsangebote**

- Unter welchen Voraussetzungen lässt das Bindungsgeschehen eine zeitweilige Trennung von den Hauptbezugspersonen verkraften und als Erfahrungserweiterung, wenn nicht sogar als Entwicklungsschritt erleben?
 - Eine feinfühlig beantwortete der Bedürfnisse des Kindes ist ausschlaggebend für den Beziehungsaufbau.

FVA 2016

52

**Eingewöhnung:
Schutz, Zuwendung und Beziehungsangebote**

- Die neue Beziehung zur Erzieherin muss sich in kindlichen Gefühlskonflikten und unter Belastungen, d.h. im Zusammenhang mit Anforderungen an das Kind, erst bewähren.
- Der Umgang mit dem gestressten, dem bedürftigen Kind stellt die Beziehungsweichen.

FVA 2016

53

**Eingewöhnung:
Schutz, Zuwendung und Beziehungsangebote**

- Jede Eingewöhnung stresst, aber der Stress kann mit Hilfe vertrauter Bindungspersonen und Zugewandtheit der neuen Bezugsperson/en kontrollierbar werden.
- Eine professionelle Eingewöhnung stärkt die Affektregulation des Kindes und lässt es nach kurzem Kontrollverlust neue erweiterte Kontrollerfahrungen erleben.

FVA 2016

54

Entscheidend ist

- ob die Bezugsperson das gestresste Kind bei seinen Regulationsfunktionen unterstützen und ihm die Chance geben kann, seine Bewältigungsstrategien einzusetzen
- ob das Kind seine Belastung als kontrollierbar oder unkontrollierbar bewertet
- ob es die Anforderung als bewältigbare Herausforderung erleben kann

Weinen ist kein Problem, wenn die Beantwortung stimmt!

- Es kann ein Schutzfaktor sein und somit gesteigerte Resilienz bewirken, beim Abschied der Eltern klar zu signalisieren: Es geht mir nicht gut, kümmert euch um mich!

Das Kind zeigt,
dass es mehr Zuwendung und Regulationshilfe braucht,
um sich wieder stabilisieren zu können.

Keine Ablenkung, keine Animation

- Das Gefühl dazuzugehören muss sich entwickeln können, es nützt nichts, das Kind durch Ablenkung oder angeleitete Beschäftigung über diese Anforderung hinwegzutäuschen!
- Ein eigeninitiativ gewählter Start, ein eigenes Einstiegsritual erleichtern das Ankommen und Reinformen in die Gruppe

→ ein Ankommeritual zu entwickeln, ist als konstruktiver Umgang mit der Trennung zu verstehen!

Ankommen!

- Die anderen Kinder bieten Einstiegshilfe:
„Wenn du fertig bist mit Weinen, kannst du bei uns mitspielen!“
- Erst das „angekommene“ Kind kann die Vielfalt der neuen Umgebung für seine Bildung nutzen und Interesse an den anderen Kindern zeigen.

Was sind die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte

... als professionelle Begleiter
auf dem Bildungsweg?

Professionelle Haltung (Gerd Schäfer)

- Das Kind nicht beschäftigen!
- Dem Kind Bildung zutrauen!
 - ▣ ihm etwas zu tun geben, es entdecken lassen
 - ▣ es bedeutungsvolle Erfahrungen machen lassen
 - ▣ es beantworten

Professionelle Haltung (Gerd Schäfer)

- Mit dem Kind **in Beziehung** stehen!
- An seinen Aktivitäten **teilnehmen!**
 - **sich „beteiligen“**, um zu erfassen, was vor sich geht
 - signalisieren**: es interessiert mich, ich bin neugierig, was du gerade erfahren oder begreifen willst
 - **beantworten**, d.h. Resonanz und eine Antwort geben
 - **reflektieren**: wie könnte mein Beitrag aussehen

PROFESSIONELLE ASSISTENZ

DIE ENDLICH VERSTANDENE ROLLE DES DAS KIND
BEGLEITENDEN ERWACHSENEN

FVA 2016

Assistenz beim Explorieren der Umwelt und Antworten auf die Fragen der Kinder

62

Das ist nur möglich,
wenn Sie sich dafür interessieren,
was ein Kind tut, beabsichtigt, plant, überprüft, wissen
möchte ...

**Beantwortung ist nur möglich,
wenn wir beobachten, auswerten und besprechen,**
was ein Kind,
eine Gruppe von Kinder gerade braucht,
Räumlichkeiten, Zeiteinteilung, Raumausstattung und
anregendes Material betreffend!

FVA 2016

Assistenz: die endlich verstandene Rolle der Entwicklungsbegleiter

63

- Der Assistent muss merken, wann er gebraucht wird und wann nicht; wann Unterstützung und wann Zurückhaltung angesagt ist, bei dem, was das Kind selbst versuchen möchte
- **Nicht aktiv werden, um etwas für das Kind zu erledigen!**
- Ihm die Möglichkeit geben, es allein zu schaffen, mit Hingabe und Anstrengung
- **Der Erwachsene ist präsent, beobachtet, unterstützt und schützt notfalls, ohne selbst oder an Stelle des Kindes zu agieren.**

(Dreier, A., Preissing, C., Ramseger, J., Zimmer, J. 2004)

ZUTRAUEN IN ENTWICKLUNGSFortschritte

Es geht um unsere Haltung zur Selbstbildung des Kindes
und zur Reflexion unserer Rolle hierbei

Partizipation am eigenen Lernen spürbar werden lassen!

*Ich kann schon ...ich weiß schon,
jetzt interessiere ich mich für ...*

FVA 2016

Partizipation am eigenen Lernen spürbar werden lassen!

66

- Saffi (knapp 3 Jahre alt) bittet seine Erzieherin:
*„Schreib in mein Porto, dass ich seit heute von der
Werkstatt gleich in unser Zimmer finde und nicht
immer erst in den Garten und dann von hinten rein zu
den Wichteln laufen muss!“*

→ es geht um die eigene Verantwortung

Partizipation erlaubt Handhabbarkeit

67

- Student_Innen fasziniert immer wieder, mit welcher Souveränität schon Krippenkinder ihre Räume erobern und selbständig Zugang zu unterschiedlichen Materialien und Gegenständen erlangen, selbst wenn sie erst über geringe Sprachfähigkeit verfügen.
- Gerade für die Kleinen ist es wichtig, etwas selbst wiederzufinden, ohne um Hilfe bitten zu müssen, denn sie könnten noch nicht danach fragen.

Es geht darum, selbstgesteckte Ziele zu erreichen

68

- auch darum, nicht auf Erwachsene angewiesen zu sein!
- Am Frühstücksbuffet wählen und selbst zugreifen können, heißt sich selbst versorgen können. Schon die Kleinen wissen genau, welchen Schemel, welchen Stuhl oder welche Trittleiter sie brauchen (und wo sie diese Hilfsmittel finden und wie man sie einsetzt), um alles im Raum erreichen zu können.

Partizipation erlaubt, eigene Lösungen zu finden

69

- Das geschieht nicht von allein, sondern setzt eine professionelle Haltung im Team voraus, da jede Kollegin und jeder Kollege dem Kind das nötige Zutrauen in die Bewältigung der Aufgabe vermitteln und die Anforderungen entwicklungsgerecht gestalten muss.

Woran erkennt man eine „Bildungseinrichtung“

70

- am Zutrauen in die Kinder, dass sie forschen, entdecken und Leidenschaft entwickeln
- am Denkfreiraum und Handlungsspielraum für Kinder, damit sie eigene Ideen entwickeln und individuelle Interessen verfolgen können
- am Blick auf das Kind, der zwar seine psychologische Bedürftigkeit beachtet, aber primär auf seine vitalen Fähigkeiten und Interessen gerichtet ist
→ **professionelle Responsivität**

Partizipation am eigenen Lernen spürbar werden lassen

71

- Wie oft unterbrechen wir Aktivitäten der Kinder?
- ... und geben Zwänge im Tagesablauf als Grund hierfür an ...

Annette Dreier: Eine Pädagogin, die ihren Bildungsauftrag verstanden hat,

72

- überlegt bei der Interaktionsgestaltung, ob eine Intervention erforderlich ist, ob eine Intervention erwünscht ist!
- wird so wenig wie möglich in kindliches Tun einzugreifen.
- Jedes Eingreifen unterbricht und stört die dem Kind eigene Vorgehensweise. Das Kind kennt die Überlegenheit des Erwachsenen und vertraut ihm.
→ Es unterbricht sein Tun und stellt seine Lösung zurück.

Es passiert noch mehr:

- Das Kind übergibt die Aufgabe und damit auch die Verantwortung für den bereits angedachten Handlungsverlauf dem Erwachsenen.
- Weicht das Ergebnis von der kindlichen Vorstellung ab, reagiert das Kind unleidlich und frustriert, während ein selbst bewirktes unerwartetes Ende eher selten zu emotionalen Turbulenzen führt.
- Dem Kind geht die Chance verloren, selbst eine Lösung zu finden und das Ergebnis oder den Erfolg der eigenen Kompetenz zu verdanken.

ES GEHT UM DIE GESTALTUNG VON INTERAKTIONEN ...

... und deren Qualität

Gestaltung von Interaktionen in der Kita **GInA** Dörte Weltzien

- Im Bezug auf die Gestaltung von Interaktionen im pädagogischen Alltag zeigt sich eine Lücke zwischen Anspruch und Alltagswirklichkeit.



Gestaltung von Interaktionen in der Kita **GInA** Dörte Weltzien

- ... Mangel an Ressourcen für Dialoge (Zeit, Raum, Themen)
- ... diffuse Vorstellungen darüber, an welchen Merkmalen eine gelingende Beziehungsgestaltung und Interaktion mit Kindern zu erkennen ist
- Wechselwirkung von Interaktion und Beziehung wird wenig thematisiert und kritisch reflektiert

Gestaltung von Interaktionen in der Kita **GInA** Dörte Weltzien

- ... nur selten stimulierender Austausch über Interaktionsprozesse (König 2009)
- ... bestimmte Bereiche der Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindergartenkindern bedürfen der Reflexion und Verbesserung (Remsperger 2011)
- Fast alle Fachkräfte sind davon überzeugt, eine förderliche Sprachkultur im Alltag zu etablieren; zum Teil wird allerdings jedes Sprechen mit den Kindern als ‚alltagsintegrierte Sprachförderung‘ gerahmt. Hinweise auf bewusste und reflektierte Formen der lebensweltbezogenen Sprachbildung fanden sich nur selten (Susanne Viernickel 2013)

Es geht nicht nur um Sprache, auch um Sprechfreude

- Jedes Kind fordert uns zur Beantwortung auf, mit dem Schau-mal-Finger – **eine Teilhabegeste**
- **Der Schau-mal-Finger zeigt auf das, was das Kind interessiert!**
- Diese Geste ist eine Aufforderung, andere dazu zu bringen, etwas in Bezug auf ein Objekt oder Ereignis zu tun oder ein Objekt oder Ereignis anzuschauen und es zu benennen.

be - deutungs - los

- **bleiben die Reaktionen** der Erwachsenen auf diese besondere Kommunikationsform **aus**, verliert das Kind schnell die Motivation, ihm künftig auf diesem Wege etwas mitzuteilen,

dabei geht ihm auch die **Chance verloren, Zusammenhänge zu erkennen und Benennungen zu erfahren.**

Beantwortung durch professionalisierte reife Sprecher

- Die Kinder folgern klug, dass es sich bei dem Gesagten um eine Benennung des Gesehenen handelt. Auf jeden Fall um eine Antwort auf eine Frage in meinem Kopf.
- Bei einer Beantwortung in Form miteinander geteilter Aufmerksamkeit kann das Kind dank des Erwachsenen **über seine aktuelle Kompetenz hinauswachsen** und Ziele erreichen, die es allein nicht erreichen könnte.

Bilderbuchbetrachtungen im Morgenkreis:
Besteht nur das Angebot zur Teilnahme oder auch zur Teilhabe?

- 20 Kindern - 17 Minuten lang ohne Störung - ein Bilderbuch vorzulesen, ist keine pädagogische Leistung, eher eine Übung zum passiv Konsumieren als aktiv Mitdenken und Partizipieren.

(Margarete Rabanser, Vizedirektorin
Kindergartensprengel Mühlbach 2012)

Eine pädagogische Leistung ist:

- vier Kinder zu beobachten, die über ein Buch reden und nach ihm suchen, und durch Mimik und Körperhaltung zu signalisieren, wie spannend die Idee ist, nach Büchern ähnlicher Thematik zu suchen und gemeinsam betrachten und besprechen.

Eine pädagogische Leistung ist:

- mit einigen Zwei- oder Dreijährigen, die das Buch selbst in der Hand halten, in ihrem Tempo den Hund hinter den hohen Gräsern suchen, vor- und zurückblättern, mit Erregung erwarten, dass der Hund gleich erschrecken wird, weil plötzlich der große Traktor vor ihm steht, er aber keine Angst haben muss, da der alte Mann ihn auf dem Beifahrersitz nach Hause fährt.

Eine pädagogische Leistung ist,

- zu merken, dass Kleinstkinder es für durchaus möglich halten, dass der Affe beim heutigen Anschauen des Buches in einer bestimmten Situation nicht wieder den Blödsinn machen wird, und deshalb auch nicht von seiner Mama geschimpft wird
aber:
Unverständlicherweise macht er es wieder und wieder und lernt nichts dazu
- obwohl **ich** längst den Zusammenhang „Tat-Schimpfe“ verstanden habe.

BEWEGUNGSVIELFALT, DENKFREIRAUM UND HANDLUNGSSPIELRAUM

brauchen spezielle Lernorte:
Erfahrungsreservate!

Lernort: Außengelände

**Ab dem 1. Kind
ist das Außengelände geöffnet!“
Etwas ganz anderes als
„Nach getaner Arbeit in den Garten!“**

FVA 2016

87

Entgegen früherer Ratschläge,

- jedes Kind generell in einem kleinen überschaubaren Raum einzugewöhnen, zeigen Praxisbeobachtungen und deren Auswertung, dass auffallend viele Kinder bereits nach ein oder zwei Starttagen ganz klar signalisieren, zuerst mit den Eltern, dann mit der Bezugserzieherin in der Einrichtung „unterwegs“ sein zu wollen, sogar den Wunsch haben, im Außengelände eigene Erkundungen zu starten.

Garten und Außengelände sind weniger

Diese Erfahrungen gelten für junge Kinder wie für Kinder mit anderem kulturellen Hintergrund

FVA 2016

89

Garten bedeutet Bewegung

- Die Ankunftssituation in einer „unerwartet anders gestalteten Umgebung“ als die vertraute Familienwohnung scheint in sicherer Nähe zu vertrauten Personen **in Bewegung** für sie leichter zu bewältigen sein.
- Der motorische Erregungsabbau wie die selbst gesteuerte Nähe-Distanz-Regulation zu Mutter oder Vater wie auch zur pädagogischen Fachkraft sollte bei einer professionellen Startbegleitung mit in den Blick genommen werden.

FVA 2016

90

Lernort: Außengelände

- Im Außengelände sollten **Alltagsgerätschaften** und **funktionierende Werkzeuge** aus der Erwachsenenwelt, Gebrauchsgegenstände und Gartengeräte jederzeit zur Verfügung stehen.
- **Echtzeug** sollte gegenüber jeder Form von Spielzeug der Vorzug gegeben werden, da man sich über deren Funktion und Einsatz wirklich unterhalten, sich gegenseitig beraten und gemeinsam nachdenken und planen kann.

VON WEGEN:

Nach getaner Arbeit in den Garten!

ANREGUNGSREICHE UMGEBUNGEN AUßEN GESTALTEN

Das Atelier, der Malbereich, die Werkstatt

FVM, 2016

93

Qualität für alle? Qualität für alle!



Forschungsgruppe Verhaltensbiologie
des Menschen (FVM, Kändern)

www.verhaltensbiologie.com

