



Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung
an der ehs Dresden gGmbH

Annekatriin Lorenz, Silke Stöcker, Andreas Wiere
Kompetenz- und Beratungszentrum „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Pädagogische und konzeptionelle Herausforderungen an Kindertageseinrichtungen in belasteten Sozialräumen

Zwischenbericht
im Dresdner Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Dresden, Mai 2013

Inhalt

1. Einleitung.....	3
2. Das Erhebungsverfahren und dessen Themen	4
3. Förderliche Bedingungen für kindliches Wohlergehen und Resilienz	5
4. Zusammenfassende Auswertung der Ergebnisse des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens und daraus abgeleitete Perspektiven des KBZ in den Handlungsprogramm-Kitas	8
4.1. Risiken des Aufwachsens	8
4.2. Folgen sozialer Benachteiligung / Entwicklungsrisiken.....	17
4.3. Sicht der pädagogischen Fachkräfte auf Eltern und deren Bedeutung als primäre Erziehungsinstanz	32
4.4. Institutionelle Aspekte	35
5. Reflexion der Phase II des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens (Gruppendiskussionen)	37
6. Die Ziele und Handlungsthemen der Kindertageseinrichtungen im Handlungskonzept für 2012/13.....	39
5.1 Zielebene Kinder	39
5.2 Zielebene: Eltern/Familien	41
5.3 Zielebene Team/Institution:	42
7. Reflexion der Ziel- und Maßnahmeplanungen.....	44
8. Literatur	46

Anlage

Konzeption für die Fortschreibung des Dresdner Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

1. Einleitung

Der Reflexionsbericht des Kompetenz- und Beratungszentrums „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ für den Zeitraum 2012/2013 widmet sich insbesondere den Ergebnissen des Prozesses der Auswahl- und Beteiligung der 28 Handlungsprogrammteinrichtungen. Mit dem neuen Förderzeitraum im Jahr 2012 erfolgte die Auswahl der am Programm beteiligten Kitas über ein neues, erweitertes und - im Vergleich zu dem davor liegenden Programmabschnitt - wesentlich differenzierteren Verfahrens. In diesem Auswahlprozess kommen sowohl quantitative als auch in einem weiteren Schritt qualitative Methoden der Datennutzung und -erhebung zum Einsatz. Die erste Auswahl potentieller Handlungsprogrammkitas erfolgt im Rahmen des Prozesses zunächst in einem quantitativ orientierten Indexverfahren, in dessen Folge die Kitas im Rahmen von Leitfaden gestützten Gruppendiskussionen weiter beteiligt werden. Nach einer Systematisierung vorliegender Daten und Informationen schließen gemeinsame Ziel- und Maßnahmegespräche sowie Planungen unter Führung des Trägers den Prozess der Auswahl und Beteiligung von Kitas im Handlungskonzept ab.

Der Bericht geht zunächst auf die Inhalte des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens ein (siehe 2.) Bevor dann zentrale inhaltliche Aussagen und Ergebnisse der Erhebungen systematisiert dargestellt werden, möchten wir einleitend zu Risiken und Folgen sozialer Benachteiligung und kontrastierend dazu förderliche Bedingungen für die kindliche Entwicklung beschreiben. Wir zeigen, worin u.a. die Herausforderungen der Kolleginnen und Kollegen in den Kitas bestehen können, wenn einzelne oder mehrere solcher protektiven Faktoren kindlicher Entwicklung und Sozialisation unsicher sind bzw. ganz oder teilweise wegfallen (siehe 3.). Abschnitt 4 fasst die Ergebnisse des datengenerierenden Teils des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens zusammen. Hierbei wird insbesondere auf Risiken des Aufwachsens (Armut i.w.S., Alleinerziehende, Migration) sowie mögliche Folgen auch anderer prekärer Lebenssituationen von Kindern eingegangen (Kindeswohlgefährdung, prekäre Übergänge in die Grundschule, Sprachentwicklung, Förderbedarf, Kompetenz- und Entwicklungsauffälligkeiten). Des Weiteren werden Perspektiven pädagogischer Fachkräfte auf die Rolle und Bedeutung der Eltern und Familien als bedeutende Einflussgröße für kindliche Entwicklung und Bildung thematisiert. Aus diesem Zusammenhang heraus erfolgt auch die Einschätzung von Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation mit Eltern und sich daraus ergebenden Herausforderungen. Unstrittig ist, dass eine Kita, die sich mit den Folgen benachteiligender und für die kindliche Entwicklung prekärer Lebenslagen auseinandersetzen muss, eine gute institutionelle Basis haben muss. Damit ist nicht nur ausreichendes und qualifiziertes Fachpersonal, sondern auch Zeit für eine professionelle reflexive Auseinandersetzung mit offenen pädagogischen Situationen gemeint, die nicht standardisiert bearbeitet werden können. Ebenso geht es um Fragen professioneller beobachtender Grundhaltung, der Wahrnehmung und Diskussion von Situationen, die für Kinder nicht förderlich sind sowie gemeinsamer Planungen nächster Schritte und Handlungen. Auch das Klima und die Kultur der Einrichtung sowie die Arbeitsweise des Kollegiums und Fragen der Leitung und Führung sind grundlegende Qualitätsbereiche in Kitas, die unter besonderen Herausforderungen arbeiten.

Abschnitt 5 würdigt vor allem die Potentiale der Gruppenbefragungen zu Handlungsprogramm relevanten Inhalten in den jeweiligen Kitas als validierendes und sensibilisierendes Erhebungs- und Diskussionsverfahren. Im Rahmen des durch das Kompetenz- und Beratungszentrum (KBZ) erarbeiteten dreischrittigen Auswahl- und Beteiligungsverfahrens bilden die einrichtungsspezifischen Ziel- und Maßnahmegespräche den Abschluss. Auf Grundlage der Erhebungen und Diskussionen wurden für die Handlungsprogramm-Kitas eine Reihe unterschiedlicher Ziele und Handlungsthemen benannt, die nun im Rahmen verschiedener Maßnahmen im Prozess der (sozial)pädagogischen Arbeit umgesetzt bzw. weiter bearbeitet werden (siehe 6.). Den Abschluss des Berichtes bilden einige Reflexionen, die im Zusammenhang mit den vorangegangenen Darstellungen stehen (siehe 7.).

2. Das Erhebungsverfahren und dessen Themen

Die Auswahl der Einrichtungen für eine Beteiligung am Dresdner Handlungskonzept erfolgte in einer ersten Phase über ein sekundärstatistisches Indexverfahren, beruhend auf sechs Indikatoren, die im Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung stehen und Anhaltspunkte zu Entwicklungs- und Teilhabearisiken von Kindern liefern können:

1. Sozialgeldempfänger <15 im Stadtteil
2. Anteil Ausländer im Stadtteil
3. Anteil Alleinerziehende im Stadtteil
4. Sprachbefunde bei 4-Jährigen lt. KJÄD¹ (08/09/10)
5. Erhöhter Förderaufwand (erzieherischer Mehraufwand) bei 4-Jährigen lt. KJÄD (08/09/10)
6. Beitragserlass für die Betreuungskosten.

MitarbeiterInnen der über den statistischen Zugang identifizierten Kitas, in denen von erhöhten Teilhabe- und Entwicklungsrisiken und damit von erhöhten strukturellen sowie pädagogischen Herausforderungen auszugehen ist, wurden in einer zweiten Phase im Rahmen einer teilstandardisierten Erhebung zu weiteren kind- und herkunftsbezogenen Themen mündlich befragt. Ziele in dieser zweiten Phase waren zum einen, die statistischen Indexwerte kommunikativ zu validieren und zu diskutieren. Zum anderen wurden erweiterte Perspektiven und Wahrnehmungen der Akteure in Bezug auf die Lebenslagen von Kindern festgehalten und zum Ausgangspunkt weiterer bedarfsorientierter Ziel- und Maßnahmeplanungen in den Einrichtungen gemacht. Die Befragungsergebnisse in den über das Index-Verfahren ausgewählten Kitas untermauern und differenzieren schließlich die weitere Beteiligung der Einrichtungen im Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“.

Die Befragung erfolgt mittels eines teilstandardisierten Erhebungsbogens. Dieser ermittelte neben allgemeinen Angaben und Daten zur Kita Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte zu folgenden Inhalten:

¹ Kinder- und Jugendärztlicher Dienst

- Verfahren zum Schutz des Kindeswohls (nach §8a SGB VIII) in 2011 und bis zum Befragungszeitpunkt
- Anzahl der Zurückstellungen vom Schulbesuch zum Schuljahr 2011/12
- Einschulung in Förderschulen zum Schuljahr 2011/12 (insbesondere Sprachheilschule, Schule für Erziehungshilfe, Schule zur Lernförderung)
- Anzahl der Kinder in logopädischer und/oder ergotherapeutischer Behandlung
- Anzahl der Kinder mit Kontakt zu anderen sozialen Fachdiensten (z.B. Hilfen zur Erziehung, ASD, Erziehungsberatung)
- Anzahl der Kinder nichtdeutscher Erstsprache
- Anzahl der Nationalitäten
- Herausforderungen im Zusammenhang mit einem Migrationshintergrund von Kindern und Familien
- Auffälligkeiten und/oder Probleme im Zusammenhang mit der Grundversorgung von Kindern
- Herausforderungen, die in der Einrichtung in Bezug auf Familien bzw. in der Zusammenarbeit mit Eltern gesehen werden
- Herausforderungen die in der Einrichtung in Hinblick auf Entwicklungs- und Kompetenzbereiche von Kinder wahrgenommen werden
- Einschätzungen zu einigen institutionellen Aspekten.

Alle Fragen, die zu den eben genannten Themen gestellt wurden, enthielten Antwortskalen. Zusätzlich waren Kommentare und Erläuterungen möglich. Zugleich wurden Selbsteinschätzungen der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich des Grades besonderer pädagogischer Mehraufwände bzw. der damit im Zusammenhang stehenden Belastungen nachgefragt.

Die Gruppendiskussionen erfolgten in den Bestandseinrichtungen i.d.R. mit dem Leitungsteam und den SPMA². In der weiterentwickelten Erhebungsphase in den neuen Kindertagesstätten wurde mindestens die Hälfte der Teams in die Gruppenerhebung einbezogen.

3. Förderliche Bedingungen für kindliches Wohlergehen und Resilienz

Bevor auf zentrale Aussagen der Erhebungen eingegangen wird, welche sich mit Beschreibungen besonderer Herausforderungen durch Risiken und Folgen des Aufwachsens von Kindern in benachteiligenden Lebenslagen beschäftigen, sollen zum Kontrast einige förderliche Bedingungen für kindliches Wohlergehen und des Aufwachsens benannt werden (vgl. Gerda Holz):

Individuelle Faktoren, z.B.

- kognitive Ressourcen
- Selbstsicherheit, Selbstachtung

² Sozialpädagogische MitarbeiterInnen im Handlungsprogramm

- soziale Kompetenzen
- Interesse und Aufmerksamkeit

Familiale Faktoren, z.B.

- stabile und emotionale Beziehung zu den Eltern
- positives Familienklima
- regelmäßige gemeinsame Familienaktivitäten
- kindzentrierter Alltag
- frühe Eigenverantwortung (aber: Eltern als moralische Instanz)
- Problemlösungskompetenz der Eltern
- Gefühl der Eltern, Situationen zu bewältigen
- Berufstätigkeit der Eltern

Außerfamiliale Faktoren, z.B.

- soziales Netzwerk (Familie, Freunde, Nachbarschaft)
- Erholungsräume für Kinder und Eltern
- früher Kita-Besuch
- gelingende soziale Integration in peer-groups

Keine Armut der Familie

- ausreichendes Einkommen
- keine Überschuldung

Ein Teil dieser Bedingungen und Faktoren kann für die Kinder und Familien, mit denen es die Kindertageseinrichtungen im Handlungskonzept zu tun haben, nicht oder nur teilweise angenommen werden.

Die Resilienzforschung nennt weiterhin eine Reihe von Schutzfaktoren und Ressourcen, die zur erfolgreichen Bewältigung von Situationen beitragen, welche eigentlich ein hohes Risiko und Gefährdungspotential für Menschen haben (vgl. Rönna-Böse/Gildhoff-Fröhlich 2011, S.377). Auf das Handlungsprogramm bezogen geht es dabei um Kinder, „die sich trotz großer sozialer und psychischer Belastungen positiv entwickeln.“ (Fingerle 2011, S.208)

Welches sind die protektiven Faktoren und Ressourcen (Schutzfaktoren), die mit Resilienz verbunden werden? Dies sind **a)** schützende Faktoren im Kind oder auch personale Ressourcen (Persönlichkeitsmerkmale) und **b)** soziale Ressourcen des Kindes, also (be)schützende Faktoren in der Familie und in der weiteren sozialen Umwelt (vgl. Zander 2010, S.38ff.).

a) Personale Ressourcen (des Kindes)

Persönlichkeitseigenschaften (kindbezogene Faktoren), wie z.B.

- positive Temperamenteigenschaften, die die soziale Aufmerksamkeit, Zuwendung und Unterstützung von Bezugspersonen aktivieren (z.B. aktiv, offen, „freundlich“)
- intellektuelle Fähigkeiten (z.B. logisches Denken, Auffassungsgabe, schlussfolgerndes Denken, Verstehen von Zusammenhängen, Erkennen von Unterschieden, Gemeinsamkeiten, Regeln und Strukturen, Merkfähigkeit, sprachliche Kompetenz)
- in der Kindheit auch das weibliche Geschlecht
- der Status als Erstgeborene/r

Die (eigentlichen) Resilienzfaktoren, d.h. vor allem erworbene bzw. erwerbbar Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten sowie Persönlichkeitsmerkmale:

- Fähigkeit, Probleme zu lösen
- Fähigkeit zur Selbstregulation (eigene Bedürfnisse erkennen und befriedigen sowie Wohlbefinden erreichen, in sich selbst ein gutes Gefühl erzeugen)
- hohe soziale Kompetenz (die eigenen Ziele nicht zum Schaden der Gemeinschaft durchsetzen, Empathie, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit)
- sicheres Bindungsverhalten (angemessene Regulation von Nähe und Distanz)
- aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (angemessene Reaktionen in unterschiedlichen Situationen, Entwicklung von Strategien im Umgang mit schwierigen Situationen)
- Kreativität (schöpferische Fähigkeit, Neues zu erschaffen oder Altes anders anzuwenden)
- Selbstwirksamkeitsüberzeugung
- positives Selbstkonzept
- körperliche Gesundheit (Abwesenheit von Krankheit, Bewegungsdrang)

b) Soziale Ressourcen (des Kindes)

Innerhalb der Familie

- mindestens eine stabile Bezugsperson
- autoritativer/demokratischer Erziehungsstil (kindzentriert, jedoch mit klaren Anforderungen, Erwartungen sowie Regeln und Grenzen)
- familiärer Zusammenhalt
- hohes Bildungsniveau der Eltern
- unterstützendes familiäres Netzwerk
- hoher sozio-ökonomischer Status

In den Bildungs- und Erziehungsinstitutionen (da diese ein bedeutsamer Teil kindlicher Lebenswelten sind)

- Erziehungsklima (bzw. Einrichtungsklima)
- klare Regeln und Strukturen

- wertschätzender Umgang zwischen allen Beteiligten (Kinder, ErzieherInnen, Eltern)
- positive Peer-Kontakte (gutes Gruppenklima, gegenseitige Anerkennung, keine Ausgrenzung)
- Förderung basaler Kompetenzen
 - *kognitive Kompetenzen*: Sprachvermögen, Denkfähigkeit, Gedächtnis, Problemlösefertigkeiten, Fantasie, Neugier, Lern- und Leistungsmotivation, Ausdauer, Konzentration, lernmethodische Kompetenz usw.
 - *soziale Kompetenzen*: Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktmanagement, Mitbestimmung, Empathie, Achtung des Anderen, Toleranz für individuelle Unterschiede und kulturelle Vielfalt, Solidarität usw.
 - *personale Kompetenzen*: Eigenständigkeit, Selbstregulation, positives Selbstbild, Selbstbewusstsein, Wertorientierung, moralische Urteilsbildung, demokratische Grundhaltungen, Verantwortungsbereitschaft, Kreativität, ästhetisches Empfinden usw.
 - *körperbezogene Kompetenzen*: Körperbeherrschung, grob- und feinmotorische Fähigkeiten, Bewegungsfreude, gesundheitsförderndes Verhalten, ein positives Gefühl für den eigenen Körper usw.

im weiteren sozialen Umfeld

- zunehmend andere kompetente und fürsorgliche Erwachsene (z.B. LehrerInnen, MentorInnen, Freunde)
- Ressourcen im Stadtteil (z.B. Vereine, Kirche)
- Vorhandensein pro-sozialer Rollenmodelle (vs. Mitgliedschaft in einer devianten Clique)

„Für eine gesunde Entwicklung trotz widriger Lebensumstände, brauche es [das Kind] in allererster Linie aufmerksame Erwachsene [LehrerInnen, BetreuerInnen, Verwandte], die sich für das Kind an sich, für seine Bedürfnisse, Fragen und Wünsche interessieren.“ (Wustmann 2011, S.350). Eine wichtige psychosoziale Ressource für die Entstehung von Resilienz sind daher Bindungsmuster und Beziehungsgefüge, die durch „Sicherheit, Unterstützung und Möglichkeit zur Exploration geprägt sind.“ (Fingerle 2011, S.215)

4. Zusammenfassende Auswertung der Ergebnisse des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens und daraus abgeleitete Perspektiven des Kompetenz- und Beratungszentrums

4.1. Risiken des Aufwachsens

Sowohl im Belastungsindex als auch in den (standardisierten) Gruppenbefragungen wurden Indikatoren gewählt, die Risiken des Aufwachsens bzw. Folgen und Wirkungen sozialer Benachteiligung abbilden.

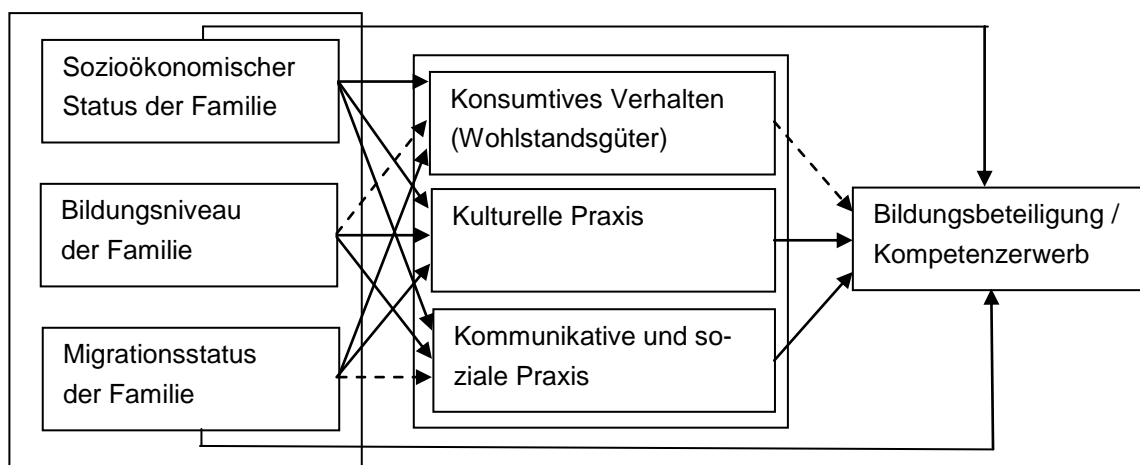
Unter Risiken des Auswachsens verstehen wir z.B.

- materielle Unterversorgung → Sozialgeldempfänger im Stadtteil unter 15 Jahren, Beitrags-erlass für Betreuungskosten,
- Alleinerziehende bzw. Ein-Eltern-Haushalte,
- Migrationsstatus bzw. nicht-deutsche Herkunft.

Folgen derartiger Risikolagen können sein:

- gesundheitliche/hygienische Beeinträchtigung, Kindeswohlgefährdungen, Zahnhygiene, allgemeiner Gesundheitszustand,
- Nichtteilnahme an der Mittagsversorgung aufgrund nicht beglichener Rechnungen, nicht wetter- und/ oder größengerechte Bekleidung,
- Entwicklungsauffälligkeiten → Sprachbefunde KJÄD; erzieherischer Mehraufwand KJÄD; Zurückstellung vom Schulbesuch; Einschulung in Förderschulen (exkl. Sprachförderschule); logo- und ergotherapeutische Behandlungen; Auffälligkeiten in den Kompetenz-und Entwicklungsbereichen (Verhalten).

Vorausschicken möchten wir die Überzeugung, dass (scheinbar) prekäre Lebenslagen (z.B. materielle Armut) nicht kausal mit bestimmten Folgen oder Tatsachen, beispielsweise Entwicklungs- oder Verhaltensauffälligkeiten, verbunden sind, aber durchaus deren Risiko erhöhen. Desweiteren möchten wir auf ein multidimensionales Armutsverständnis verweisen. Wenn im Kontext des Handlungsprogramms von Risiken des Aufwachsens, Armut oder „prekärer Lebenslage“ gesprochen wird, beziehen wir uns nicht allein auf ein niedriges ökonomisches Kapital, über das Familien verfügen, sondern zugleich auf deren verfügbares Maß an kulturellem und sozialem Kapital (soziale Beziehungen, soziales Netzwerk). Baumert u.a. (2003) haben dies in einem Modell beschrieben, welches den Zusammenhang zwischen Merkmalen familiärer Lebensverhältnisse und Bildungsbeteiligung bzw. Kompetenzerwerb von Kindern ausdrückt (siehe unten).



Modell des Zusammenhangs zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen der familiären Lebensverhältnisse und Bildungsbeteiligung bzw. Kompetenzerwerb (Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. 2003, S.56)

Welche Aussagen können nun aufgrund der vorliegenden Ergebnisse des Belastungsindex und der Gruppenbefragungen in den Handlungsprogramm-Kitas zu den (gewählten) Risiken des Aufwachsens gemacht werden?

Armut

Die Quoten von Sozialgeldempfängern <15 Jahren sowie der Beitragserlass wurden im Belastungsindex als Armutsindikatoren gewählt. In den Stadtteilen, in denen sich die Handlungsprogramm-Kitas befinden, liegen die Quoten (bis auf zwei Kitas) deutlich über dem städtischen Durchschnitt von 22,74% bei bis zu 64,6%. Da nicht von vornherein davon auszugehen ist, dass der Einzugsbereich der Kitas mit dem Stadtteil, in dem sie sich befindet und damit den hierfür genutzten sekundärstatistischen Angaben identisch ist, wurden die Einzugsbereiche beschrieben. Deutlich wurde, dass es kaum Kitas gibt, deren Einzugsbereich nur ein einziger Stadtteil ist. Unabhängig von dieser Tatsache wurden in den Gruppenbefragungen die stadtteilbezogenen Quoten des Armutsindikators von den Kitas, die weiterhin im Handlungsprogramm arbeiten, für ihre Bezugskinder und deren Familien in etwa bestätigt. Die Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte bauen meist nicht auf statistischem Hintergrundwissen auf, sondern orientieren sich an einer Reihe von eigenen Wahrnehmungen, die mit Armut von Eltern verknüpft werden, z.B. Arbeitslosigkeit, Teilnahme an „Maßnahmen“ der Arge, Bezug von Transferleistungen, Alkoholkonsum, kein Geld für Feste und Ausflüge, Frühstück für die Kinder fehlt manchmal etc.. In einigen Kitas haben die SPMA eigene Statistiken zur sozialen Lage der Familien erhoben. Diese decken sich in etwa mit den uns vorliegenden Daten.

Die standortbezogenen Quoten des Beitragserlasses für die Betreuungskosten, die für Eltern in finanziellen Armutslagen gewährt werden, korrelieren mit geringfügigen Abweichungen mit dem stadtteilbezogenen Armutsindikator. Die folgende Tabelle vergleicht beide Quoten miteinander und macht die Abweichungen kenntlich.

	Quote Sozialgeldempfänger <15 Stadtteil [MW 22,74]	Quote Beitragserlass [MW 21,15]		Rot → in etwa gleich oder höher Grün → niedriger
Kita 1	35	50		
Kita 2	64,6	67,3		
Kita 3	55	42,9		Bezug KiGa; Hort ca. 56% Erlass
Kita 4	64,6	44,44		
Kita 5	63,2	64,9		
Kita 6	47,6	52,5		
Kita 7	52,8	30,6		
Kita 8	50,7	51		
Kita 9	39,8	45,3		
Kita 10	63,2	48,8		ca. 1/3 aus anderen Stadtteilen

	Quote Sozialgeldempfänger <15 Stadtteil [MW 22,74]	Quote Beitragserlass [MW 21,15]		Rot → in etwa gleich oder höher Grün → niedriger
Kita 11	55	40,8	Grün	Einzugsgebiet 8 Stadtteile
Kita 12	63,2	35,3	Grün	wird selbst höher benannt; mehrere Stadtteile
Kita 13	52,8	42,1	Grün	ca. 20% anderer Stadtteil
Kita 14	25,8	42,9	Rot	
Kita 15	39,6	40,3	Rot	
Kita 16	42,3	56,5	Rot	
Kita 17	31	33,3	Rot	
Kita 18	39,6	43,8	Rot	
Kita 19	35,8	37,9	Rot	
Kita 20	14	58,6	Rot	
Kita 21	27,1	41	Rot	
Kita 22	50,7	38,5	Grün	ca. 30% andere Stadtteile
Kita 23	35	25	Grün	ca. 40% andere Stadtteile
Kita 24	35	39,1	Rot	
Kita 25	29,8	30,6	Rot	
Kita 26	13,8	56,5	Rot	
Kita 27	44,7	26,1	Grün	
Kita 28	29,8	38,4	Rot	

Es wird durch die pädagogischen Fachkräfte darauf hingewiesen, dass Armut nicht immer „sichtbar“ ist, und dass die Familien keineswegs immer als Betroffene von Armutslagen erkennbar sind. Damit einher geht auch die Feststellung, dass monetäre Armut keine kausale Ursache für Entwicklungsdefizite bei Kindern ist, sondern, dass manche der beobachteten Entwicklungsstände bei Kindern als unabhängig vom sozialen Status der Eltern eingeschätzt werden (Wohlergehen trotz eingeschränkter materieller Ressourcen³ und auch umgekehrt, „Wohlstandsvernachlässigung“). Dennoch haben die Fachkräfte viele Beispiele für einen Zusammenhang zwischen prekären Lebenslagen der Eltern und einer für die kindliche Entwicklung ungünstigen bzw. riskanten Lebenssituation. Beispielhafte Anzeichen hierfür sind:

Ungesunde Ernährung:

„Das, was in der Brotbüchse ist, ist katastrophal (ungetoastetes Toastbrot ohne Belag, Süßigkeiten).“

³ Die Autoren der AWO-ISS-Studie beschreiben in diesem Zusammenhang drei Lebenslagentypen von Kindern unter Armutbedingungen (Hock/Holz/Wüstendörfer 2000, S.15):

- *Wohlergehen* (Auffälligkeit in keinem der Bereiche) 23,6%,
- *Benachteiligung* (Auffälligkeiten in einzelnen Bereichen) 40,3%,
- *multiple Deprivation* (Defizite in mindestens drei der vier Bereiche) 36,1%.

Mangelnder Hygienzustand:

„Die Kinder riechen ungewaschen oder nach Nikotin. Wenn man mal Eltern darauf angesprochen hat, reagierten sie pampig.“

Läuse, (Zahn)Hygiene mangelhaft

fehlende Wechselwäsche

Nicht kindgerechte häusliche Strukturen:

fehlende Tagesstruktur zuhause, viel Medienkonsum, manches Kind erzählt, es habe die halbe Nacht ferngesehen, zu wenig Schlaf

„frische Luft fehlt“

Bewegungsmangel

unregelmäßiger Schlafrhythmus, die Kinder wirken müde, erschöpft, haben Augenringe

Dem Kind wenig zugewandtes Interesse:

wenig Verantwortung und Interesse für die Angelegenheiten der Kinder

mitunter erscheinen Kinder emotional unterversorgt, vereinsamt, Eltern werden als ungeduldig, wenig liebevoll und empathisch sowie unkommunikativ wahrgenommen.

Kindern fehlt emotionale Zuwendung und sprachliche Zuwendung

Die folgende Übersicht (vgl. Gerda Holz 2005) fasst die auch von den Fachkräften immer wieder benannten Risikofaktoren für Kinder im frühen Kindesalter zusammen:

Sozioökonomische/ -strukturelle Faktoren	Familiäre und soziale/emotionale Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Familiäre Einkommensarmut • Überschuldung • (Langzeit-)Arbeitslosigkeit der Eltern • prekäre Arbeitsverhältnisse • Geringverdiener (Niedriglohnsektor ca. ein Drittel an allen Einkommensbeziehern) • Geringer Bildungs- und Berufsstatus der Eltern • Migrationshintergrund • Trennung/Scheidung der Eltern • Behinderung/Krankheit • Aufwachsen in Familien mit vielen Geschwistern • Aufwachsen in einer Ein-Eltern-Familie • Aufwachsen in belasteten Quartieren • Aufwachsen in Multiproblemfamilien / problematischen Sozialmilieus 	<ul style="list-style-type: none"> • gestörtes Familienklima • schlechte Eltern-Kind-Beziehung • wenig kindzentriertes Familienleben • geringe Erziehungs-, Bildungs-, Versorgungskompetenzen der Eltern • inkonsistenter Erziehungsstil <i>Lösel und Bender (1999a)</i> • fehlende Beaufsichtigung des Kindes <i>Lösel und Bender (1999a)</i> • geringes fehlendes familiäres und soziales Netzwerk • instabile Bezugspersonen <i>Lösel und Bender (1999a)</i> • elternabhängige Belastungen, z.B. <ul style="list-style-type: none"> ○ ungünstiges Gesundheits-/Sozialverhalten (z.B. Suchtabhängigkeit, Delinquenz) ○ psychosomatische Beschwerden ○ geringe Nutzung von sozialen Dienstleistungen

(Holz, Gerda 2005, S.104)

Alleinerziehende

Laut Soziökonomischem Panel (SOEP) sind ca. 35% der Kinder in Alleinerziehenden-Haushalten von Armut betroffen, wogegen dies auf nur ca. 7% der Kinder in Paarhaushalten zutrifft. Die Thematik der Trennung bzw. Scheidung der Eltern und des Aufwachsens von Kindern in einer Ein-Eltern-Familie kann vor allem unter ungünstigen sozio-ökonomischen Konstellationen durchaus mit Risiken verbunden sein. Es gibt MitarbeiterInnen im Handlungskonzept, die im Zusammenhang mit auffällig hohen Trennungsraten von sehr schwierigen und leidvollen Situationen sprechen, in denen sich Kinder befinden.

In Dresden werden ca. 25% Ein-Eltern-Haushalte von allen Haushalten mit Kindern gezählt. In den Handlungsprogramm-Kitas liegt der stadtteilbezogene Mittelwert bei 31%. In Gorbitz-Ost wird die Quote gar mit 42% angegeben. In einigen Einrichtungen werden durch die pädagogischen Fachkräfte sogar bis zu 50% diesem Status zugerechnet und gleichzeitig wird wahrgenommen, dass die Zahl der Ein-Eltern-Haushalte stetig wächst. Ein Umstand, der hiermit zusammenhängt, sind häufig wechselnde Partnerkonstellationen. Dies hat für die Fachkräfte v.a. eine Auswirkung auf Fragen der Bringe- und Abholerlaubnis von neuen Partnern, die sich in einer Beziehung zur Kindesmutter und damit auch zum Kind befinden. Unabhängig vom Partnerschafts- bzw. Familienstatus nehmen in einigen Kitas die pädagogischen Fachkräfte eine „Abwesenheit der Väter“ als Erziehungsverantwortliche wahr. Meist werden nach wie vor die Mütter (auch in Partnerschaften) als quasi „allein“erziehend und -verantwortlich wahrgenommen.

Die pädagogischen Fachkräfte berichten nicht selten auch von Auswirkungen und Herausforderungen durch Trennungssituationen, innerhalb derer sich Kinder befinden. Dies ist für die Kita sowohl mit juristischen wie auch mit psychischen Folgeerscheinungen bei Kindern (und Eltern) verbunden, die insbesondere im ersten Trennungsjahr den Kita-Alltag zum Teil nicht unerheblich betreffen. Es wird von Situationen berichtet, wo es besonders in der Phase der Neuorientierung nach erfolgter Trennung zu besonderen Herausforderungen kommt (z.B. Umgangs- und Abholregelungen, Überforderungssituationen des alleinerziehenden Elternteils). Die pädagogischen Fachkräfte befinden sich teilweise in deutlichen Belastungssituationen, wenn in konflikthafter Trennung befindliche Eltern in der Einrichtung ihre Auseinandersetzungen austragen und/oder es richterliche Anordnungen zu befolgen gilt. Die Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte von den Auswirkungen solcher familiären Krisensituationen auf die Kinder ist unterschiedlich. Während die einen meinen, dass man an den Kindern am wenigsten merken würde, was zu Hause vorgeht, gibt es andere, die bestimmte Verhaltensweisen durchaus auf die Trennungs- oder Familiensituation zurückführen.

Kinder und Familien mit nichtdeutscher Erstsprache/Migration

Ein Indikator im Belastungsindex war der stadtteilbezogene Ausländeranteil. Zunächst ist deutlich, dass die Quote der Kinder nicht-deutscher Erstsprache in den Einrichtungen die Quote für die Ausländer im Stadtteil in den meisten Fällen deutlich übertrifft. Das ist insofern wenig überraschend,

da wenige der mehrsprachig aufwachsenden Kinder tatsächlich einen Ausländerstatus haben. Viele dieser Kinder sind hier geboren und/oder haben binationale Eltern, von denen eine/r deutscher Herkunft ist. In den Befragungen wurde aber bewusst der Fokus auf die Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache gelegt, da die pädagogischen Herausforderungen nicht (nur) durch den Status als Ausländer entstehen, sondern durch die anders verlaufende sprachliche Entwicklung, Verständigungsschwierigkeiten oder beiderseitige Irritationen aufgrund unterschiedlicher lebensweltlicher, kultureller und religiöser Vorerfahrungen.

Tab.: Ausländeranteil im Stadtteil und mehrsprachig aufwachsende Kinder am Kita-Standort

		Ausländerquote im Stadtteil (lt. Belastungsindex)	Quote der Kinder nicht-deutscher Erstsprache in der Kita (eigene Berechnung)
Kita 1	06 Johannstadt-Nord	10,1	35
Kita 2	96 Gorbitz-Ost	2,8	15
Kita 3	97 Gorbitz-Nord	2,5	6,6
Kita 4	96 Gorbitz-Ost	2,8	k.A.
Kita 5	72 Prohlis-Süd	2,6	8
Kita 6	02 Pirnaische Vorstadt	6,6	37
Kita 7	05 Friedrichstadt	8,7	10,0
Kita 8	71 Prohlis-Nord	2,5	16,7
Kita 9	04 Wilsdruffer Vorstadt	5,5	35,6
Kita 10	72 Prohlis-Süd	2,6	10
Kita 11	97 Gorbitz-Nord	2,5	3,5
Kita 12	95 Gorbitz-Süd	3,6	3,4
Kita 13	05 Friedrichstadt	8,7	37,3
Kita 14	11 Äußere Neustadt	8,1	10
Kita 15	61 Leuben	1,6	5,0
Kita 16	92 Löbtau-Nord	5,4	19,8
Kita 17	81 Südvorstadt-West	9,0	18,1
Kita 18	61 Leuben	1,6	3,0
Kita 19	07 Johannstadt-Süd	6,2	28
Kita 20	24 Trachau	1,4	k.A.
Kita 21	76 Strehlen	4,2	15
Kita 22	71 Prohlis-Nord	2,5	4,5
Kita 23	06 Johannstadt-Nord	10,1	34,5
Kita 24	06 Johannstadt-Nord	10,1	27,0
Kita 25	22 Mickten	3,3	10,0
Kita 26	73 Niedersedlitz	1,0	1,2
Kita 27	21 Pieschen-Süd	5,8	11,0
Kita 28	22 Mickten	3,3	11,0

Für die Kitas im Handlungsprogramm ergeben sich aufgrund der Tatsache, dass sie mit Kindern und Eltern nicht-deutscher Herkunft zusammenarbeiten, verschiedene Bezüge und Herausforde-

rungen. Diese hängen zum Teil mit dem jeweiligen Status der Personengruppen zusammen bzw. sind davon unabhängig, wenn es zum Beispiel um kulturelle oder sprachliche Themen geht.

Verschiedene Statusgruppen

Die Familien nicht-deutscher Herkunft unterscheiden sich ihrem Status nach. So kommen Kinder aus Familien mit ungesichertem Aufenthaltsstatus bzw. befinden sich mit ihren Eltern im Asyl in Deutschland. Die damit zusammenhängenden Umstände (Wohnen, mangelnde Perspektive in Deutschland, geringe finanzielle Absicherung, Dauer des Aufenthaltes) wirken sich auf die Kinder aus. Kommen Familien aus Krisengebieten, erleben Fachkräfte mitunter traumatisierte Kinder und sind verständlicher Weise unsicher, wie damit umzugehen ist. AnsprechpartnerInnen für diese Situationen fehlen oder sind in den Einrichtungen nicht bekannt.

Genau wie die deutschen Eltern unterscheiden sich die nicht-deutschen Eltern hinsichtlich ihres sozioökonomischen und -kulturellen Status. Es gibt eine Reihe ausländischer Studierender, in guten Positionen tätige Arbeitnehmer sowie weitere unterschiedliche binnenfamiliäre Kulturen. Eine weitere Statusgruppe bilden die Spätaussiedler und ihre Familien. Auch hier werden differente kulturelle Erfahrungen seitens der pädagogischen Fachkräfte gemacht.

Kinder nicht-deutscher Herkunftssprachen

Mehr als für andere Kinder bedeutet für die Kinder aus anderen Kulturen und anderer Erstsprache der Aufenthalt und die Anpassung an die Institution Kita eine besondere Herausforderung. Sprache und familiäre kulturelle Identität spielen hier eine wichtige Rolle. Je nachdem, welche Sprachen innerhalb der Familie gesprochen werden, können Kinder deren Symbolik im Rahmen der Kita nutzen, um sich diese neue Lebenswelt zu erschließen. Gleiches gilt für die pädagogischen Fachkräfte in der Interaktion mit den Kindern. Oftmals ist es jedoch so, dass sprachliche Barrieren verstärkt den Weg zu einem gelingenden Miteinander verstellen. Für die pädagogischen Fachkräfte ist es im institutionellen Kontext vor allem dann schwer, wenn die sprachliche Verständigung mit Kindern und Eltern nicht gut möglich ist. Manchmal funktioniert sie nur „einkanalig“, wenn Fachkräfte auf keine andere Sprache als Deutsch zurückgreifen und Kinder zwar Deutsch verstehen, aber nicht sprechen können. Je nach mentalen oder sprachlichen Ressourcen benötigen Kinder anderer kultureller Prägung vor allem zu Beginn ihrer Kita-Laufbahn eine sehr individuelle Betreuung. Ein Anspruch, der z.T. mehr als herausfordert. Zudem ist die Kindertagesstätte aufgrund institutioneller Rahmungen in der Regel noch wenig in der Lage, an die kulturellen und religiösen Vorerfahrungen der Kinder anzuknüpfen. Für die Kinder bedeutet das, einen großen Teil des Tages in einem Umfeld zu verbringen, welches ihnen kaum Identifikationsmöglichkeiten und Resonanz auf ihre familiäre Lebenswelt anbieten kann. Dadurch wiederum verzögert sich u.U. die Phase der Eingewöhnung und Integration (zusätzlich zu den mangelnden Möglichkeiten sprachlicher Brückenschläge) und beansprucht die pädagogischen Fachkräfte mitunter bis an ihre Kapazitätsgrenzen.

Beziehungen der Kinder untereinander

Kinder werden aufgrund ihrer Herkunft in der Kita eher nicht ausgegrenzt, sondern von den anderen Kindern meist vorurteilsfrei wahrgenommen. Es kommt aber vor, dass nicht-deutsche Kinder

bzw. Kinder ähnlicher kultureller Herkunft in der Einrichtung homogene Spiel- und Freundschaftsgruppen bilden bzw. sich zusammenfinden. Dies ist zunächst nachvollziehbar und unkritisch, macht es im Alltag manchmal aber nicht leicht, diese Kinder darin zu unterstützen, Deutsch zu lernen und zu reden. Hier liegt wiederum ein starker Anspruch der Eltern an die Kita (dass die Kinder dort möglichst schnell die Sprache erlernen). Insgesamt wird jedoch konstatiert, dass die Kinder vorhandene sprachliche Rückstände in der Kita schnell aufholen.

Die Verständigung der Kinder untereinander in ihrer Muttersprache macht aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte die alltägliche Kommunikation mitunter mühsam.

Zusammenarbeit mit Eltern nicht-deutscher Herkunft

Die Zusammenarbeit mit Eltern nicht-deutscher Herkunft wird, wie bei deutschen Eltern auch, nicht ausschließlich unproblematisch beschrieben. Dies liegt zum einen wieder an sprachlichen Barrieren, die die Kommunikation erschweren oder ganz verhindern. Mit besonderem Aufwand sind z.B. die Eltern- bzw. Entwicklungsgespräche verbunden. Hier müssen z.T. Dolmetscherdienste hinzugezogen werden. Das ist aufwändig und teuer, da die Kita hierfür selbst aufkommen muss.

Auch die Eingewöhnung stellt aufgrund deren hohen Stellenwerts für den gelingenden Beziehungsaufbau (z.B. Berliner Eingewöhnungsmodell) und damit zusammenhängender kommunikativer Notwendigkeiten im Bezug auf die Eltern eine große Herausforderung dar. Vor allem dann, wenn die Eltern nicht Deutsch sprechen, ist die rein sprachliche und auch inhaltliche Verständigung (wenn Eltern diese Formen der Eingewöhnung nicht vertraut sind) eine große Herausforderung. Hinzu kommen Aufnahmegespräche, Vertragsunterlagen, Informationen an die Eltern sowie die fortlaufenden Informationen und Kommunikationsanlässe zwischen Einrichtung und Familie.

Mitunter wird eine gewisse Zurückhaltung dieser Eltern gegenüber Veranstaltungen, Elternabenden usw. wahrgenommen. Vermutlich unterscheiden sich deutsche Eltern darin wenig von ausländischen Eltern. Möglicherweise werden ähnliche Verhaltensweisen unterschiedlich beobachtet und interpretiert. Für nicht-deutsche Eltern z.B. dahingehend, dass sie bei Elternabenden nicht viel verstehen würden, deshalb gar nicht erst kommen und Informationen dann z.T. schriftlich an die Familien weitergegeben werden müssen, bestenfalls natürlich in unterschiedlichen Sprachen.

Kulturelle Vorerfahrungen (Werte etc.)

Die nationale Herkunft wird auch mit anderen kulturellen Bezügen und Vorerfahrungen verknüpft, die sich von hiesigen Werten, Normen und kulturellen Identitäten mitunter unterscheiden. Hierdurch fallen sie besonders auf und werden tw. problematisiert. Angeführt werden z.B. besondere Essenregeln, die kulturell oder religiös motiviert sind. Pädagogische Fachkräfte berichten in diesem Zusammenhang z.B. von eigenen Unsicherheiten, bei diesen Kindern die familiären bzw. kulturellen Forderungen durchzusetzen, wenn die Kinder hierfür scheinbar selbst keine Erklärung kennen („Warum darf ich kein Schweinefleisch essen?“). Eine andere Form kultureller Divergenz wird in der Auseinandersetzung mit ungewohnten Rollenbildern (Mann/Frau/Kind) offenkundig. Fachkräfte erklären sich so in der Kita erlebte Sequenzen z.B. durch die Rolle des Vaters als männlichen Patriarchen. Dahinter stehen stereotype Wert- und Rollenvorstellungen von pädagogischen Fachkräften. Anderen Mitarbeiterinnen fallen offenbar insbesondere Jungen aus dem arabi-

schen Kulturkreis durch aggressives Verhalten auf, weil dies ihrer Rolle entsprechend gewissermaßen erwartet wird.

In solchen und anderen Wertdebatten sind die pädagogischen Fachkräfte größtenteils auf ihre eigenen (kulturell und biografisch geformten) Werte und Überzeugungen verwiesen und nehmen diese zum Ausgangspunkt ihrer Beurteilungen. Ein reflektierter Umgang mit den eigenen Grundhaltungen ist nicht nur im Zusammenhang mit solchen, kulturell bedingten Themen, unablässig (was durchaus auch auf den Umgang mit und die Bewertung von Lebensentwürfen sozioökonomisch benachteiligter deutscher Familien zutrifft – wo auch eine Art interkultureller Divergenz für Reibungen sorgt).

Neben dem Thema Ernährung werden sehr häufig die unterschiedlichsten Bräuche und Feste thematisiert, die zu berücksichtigen bzw. mit denen umzugehen ist. Die hiesigen Feierlichkeiten und Gewohnheiten sind Kindern und Eltern aus anderen Kulturen oft unbekannt.

Die kulturelle Herkunft von Eltern wird auch in Verbindung mit anderen bzw. abweichenden Erwartungshaltungen und Vorstellungen gegenüber Bildung, Erziehung und Betreuung in einer Kindertagesstätte verknüpft. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es dann, die Eltern und Kinder mit einem „deutschen“ Bildungsverständnis (siehe z.B. Bildungsplan) zu konfrontieren. Kita wird von Eltern aus anderen Kulturen offenbar manchmal als verlängerter Arm von Behörden und Verwaltungen wahrgenommen, was eine dialogische, zugewandte und vorwurfsfreie Kommunikation z.B. über Entwicklungsbesonderheiten von Kindern erschwert. Wenn es aber gelungen ist, dass sich Eltern in Gesprächen öffnen und Vertrauen aufbauen, wechselt die vorher wahrgenommene Zurückhaltung manchmal ins gegenteilige, als distanzlos erlebte Verhalten von Eltern. Manche Familien interpretierten die Offenheit und Gleichwürdigkeit der Gespräche auch als privates „Freundschaftsangebot“.

Andere „Bräuche und Lebensweisen“ werden auch mit anderen Tagesstrukturen der Familien und deren Kinder in Verbindung gebracht, die mit den institutionalisierten Abläufen in der Kita kollidieren („abends lange feiern oder spät essen, z.B. wegen Ramadan, morgens dann länger schlafen und spät in die Kita kommen“). Hier entspinnen sich u.a. Fragen, wie bestimmte Verhaltensweisen kulturell überformt diskutiert werden oder wer sich wem anpasst bzw. wie diesbezüglich die gegenseitigen Erwartungen (Familie – Kita) gelagert sind.

4.2. Folgen sozialer Benachteiligung / Entwicklungsrisiken

Kindeswohlgefährdung

Von Kindeswohlgefährdung spricht man, wenn das Verhalten von Eltern oder anderen Personen in solchem Ausmaß in Widerspruch zu den Bedürfnissen des Kindes steht, dass mit Sicherheit eine erhebliche Beeinträchtigung in der Entwicklung des Kindes droht. Drei Merkmale sind dabei von Bedeutung:

- Es besteht eine gegenwärtige Gefahr.
- Die Beeinträchtigung der Entwicklung des Kindes ist mit Sicherheit vorhersagbar.
- Das Ausmaß der Schädigung ist erheblich.

Eine derartige Gefährdung des Kindeswohls macht die Hilfe und das eventuelle Eingreifen von Jugendhilfeeinrichtungen im Interesse der Sicherung der Bedürfnisse und des Wohls eines Kindes notwendig (vgl. Kinderschutzzentrum Berlin 2009).

Kindeswohlgefährdung im Sinne des §8a SGB VIII stellt in diesem Sinne eine erhebliche gegenwärtige und vorhersehbare Gefährdung basaler Grundbedürfnisse des Kindes dar. Im Rahmen der Befragung in den Handlungsprogramm-Kitas in Phase 2 wurden die Leiterinnen gebeten, die Anzahl der Verfahren zum Schutz des Kindeswohls (nach §8a SGB VIII) im Zeitraum eines Jahres anzugeben. In allen Handlungsprogramm-Kitas summieren sich die Angaben auf 85 Fälle von Kindeswohlgefährdung (im engeren Sinne). Der Mittelwert liegt bei 3,2 Kindern pro Kita. Maximalwerte liegen bei 8 und 9 Kindern im oben benannten Zeitraum.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Gefährdung des Kindeswohls werden von den pädagogischen Fachkräften häufig Bereiche tangiert, die nicht mehr ausschließlich in den engeren, auch juristisch abgegrenzten Rahmen der Kindeswohlgefährdung fallen. Die oben benannten gewichtigen Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung sind dabei eher nicht in eindeutiger Weise gegeben. Das Kindeswohl wird hier vor allem mit Blick auf die Einschränkung von Grundbedürfnissen durch bestimmte Lebenssituationen, in denen sich Kinder befinden, diskutiert oder an eigenen subjektiven Maßstäben gemessen. Hierbei geht meist um körperliche Bedürfnisse (z.B. Kleidung, Bewegung, Schlaf, Pflege, gesunde Ernährung), sozial-emotionale Bedürfnisse (z.B. tragfähige Beziehungen zu Bezugspersonen, Geborgenheit, Zuwendung, Anerkennung, Verständnis) sowie kognitive Bedürfnisse (z.B. Anregung, Spiel, Leistung, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung) von Kindern, die offenbar nicht in vollem Umfang befriedigt werden.

KollegInnen aus den Handlungsprogramm-Kitas weisen auch im Zusammenhang mit Förderbedarfen darauf hin, dass es eine wachsende Anzahl von Kindern in der „Grauzone“ zwischen gesetzlich definierten Festschreibungen zu Kindeswohlgefährdungen oder heilpädagogischen Bedarfen gibt, deren Bedürfnissen man im täglichen Ablauf z.T. nicht mehr zufriedenstellend gerecht werden kann. Hier besteht ein deutliches Erfordernis zusätzlicher personeller, fachlicher und/oder zeitlicher Ressourcen, um sich diesen Herausforderungen systematisch, planvoll und nachhaltig zu stellen.

Risiken am Übergang in die Grundschule

Im Rahmen der Erhebungen in Phase 2 des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens wurden insbesondere zwei Indikatoren bemüht, die soziale Benachteiligung mit einer ungleichen Verteilung von Lebenschancen am ersten Übergang im Bildungssystem, von der Kita in die Grundschule, verbinden: zum einen ist dies die Anzahl der Zurückstellungen vom Schulbesuch zum Schuljahr 2011/12, zum anderen sind es die Einschulungen in eine Förderschule zum Schuljahr 2011/12 (insbesondere Sprachheilschule, Schule für Erziehungshilfe, Schule zur Lernförderung). Für beide Indikatoren wird für die Kitas im Handlungsprogramm ein Mittelwert von je ca. 2,5 Kindern ermittelt. Es gibt nur zwei Kitas im Handlungsprogramm, in denen weder das eine noch das andere zutrifft. Es gibt aber

auch Kitas, in denen zum Schuljahr 11/12 bis zu 6 Kinder vom Schulbesuch zurückstellt wurden und somit ein weiteres Jahr die Kita besuchen. Eine Einschulung in die genannten Förderschulformen ist im Durchschnitt bei 2,7 Kindern aus den Handlungsprogramm-Kitas erfolgt. Der Maximalwert liegt bei 10 Kindern in einer Kita - wobei hier ein hoher Anteil an heilpädagogischen Indikationen vorliegt.

Generell spielt das Thema der Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Grundschule im Rahmen der Zielstellungen des Handlungsprogramms eine zentrale Rolle, der sich bereits einige Kitas angenommen haben. Für die Perspektive auf gelingende Übergänge (nicht nur von benachteiligten Kindern) lässt sich mit Bezug auf das Handlungsprogramm einiges ableiten. Die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule liegt nicht allein beim Kind, sondern hängt auch vom Grad einer gelingenden Interaktion der zentral beteiligten Systeme Familie, Kindergarten und Grundschule ab (vgl. die ökopyschologischen Ansätze von Bronfenbrenner 1979 und Nickel 1990 sowie den Transitionsansatz bei Griebel/Niesel 2004). Innerhalb des Interaktionsrahmens der beteiligten Akteursgruppen geht es a) um das Vorhandensein einer Art „Schulfähigkeitsphilosophie“ (Kammermeyer), b) um eine konzeptionelle Orientierung und c) um die Qualität der Interaktionen zwischen den Systemen.

Eine kindorientierte und lebenslagensensible Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule vermeidet dauerhafte Frustrationen, Minderwertigkeitsgefühle, latente Ängste, Stigmatisierung, Unter- oder Überforderung, Desinteresse, Reduktion des Übergangsprozesses auf die Vermittlung vermeintlich wichtiger Fertigkeiten sowie unangemessene Anforderungen und Aufgaben. Stattdessen unterstützt das oben genannte Interaktionssystem Kinder darin, gestärkt und optimistisch ihren Übergang zu bewältigen.

Dabei ist *erstens*) eine bestimmte Aufbaustruktur der kindlichen Entwicklung zu beachten: Wenn spezifische Grundbedürfnisse befriedigt sind (z.B. Wertschätzung, Vertrauen, Akzeptanz, Sicherheit), können sich entsprechende Fähigkeiten aufbauen. Erst dann werden Fertigkeiten entwickelt und diese zu Kompetenzen ausgebaut. Deshalb kann die vorschulische Arbeit nicht allein und ausschließlich auf die Förderung und das Training kognitiv orientierter „schulnaher Vorläuferfähigkeiten“ und Fertigkeiten im sprachlichen und mathematischen Bereich reduziert werden.

Zweitens) sind Kinder in ihrer Rolle als aktiv Lernende (im Gegensatz zu passiven Rezipienten) ernst zu nehmen und

drittens) mit entwicklungsangemessenen Anforderungen und Aufgaben zu konfrontieren. Als entwicklungsgemäß gelten Lerngelegenheiten dann, wenn sie a) auf den Fähigkeiten der Lernenden aufbauen, sie trainieren und herausfordern und b) wenn beachtet wird, dass Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen einem individuellen, zeitlich biografischen Verlauf folgen, aufeinander aufbauen und sich sukzessive herausbilden. Lerngelegenheiten sind entwicklungsgemäß, wenn sie c) die Kinder ermutigen und ihnen helfen, ihre Einzigartigkeit (Interessen, Talente, Ziele) zu entfalten und wenn sie dann angeboten werden, wenn die Kinder aufnahmebereit und in der Lage sind, sie zu bewältigen und zu verarbeiten (vgl. Shouse 2000, S.157).

Viertens) geht es um die Beachtung und Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder (nicht nur) für eine gelingende Auseinandersetzung mit komplexen Wandlungsprozessen (vgl. Berwanger/Griebel 2009, S.8) wappnet. Die Stärkung von Resilienzfaktoren i.S. des Ausbaus psy-

chischer Widerstandsfähigkeit gegenüber Stress und Belastung (vgl. Wustmann 2004) steht für diese Kategorie der „Übergangsbewältigungskompetenzen“.

Und *fünftens*) müssen die Kinder (und Eltern) Gelegenheiten haben, sich z.B. durch Erkundungen ein „Bild“ von der Schule zu machen, die sie wahrscheinlich besuchen werden. Die Wahrnehmungen, Annahmen und Befürchtungen werden in eingehenden Gesprächen miteinander diskutiert und reflektiert. Dokumentationen dieser „Bilder“ können schließlich helfen, im Übergangsprozess dicht an den Themen der Kinder (und Eltern) zu bleiben und diese im Interaktionssystem als Kommunikationsanlässe im Übergangsprozess zu nutzen.

Soweit einige eher theoretische Einlassungen. Wenn in den Kitas über die Gestaltung der Übergänge gesprochen wurde, dann kam es nicht selten vor, dass die Kooperation mit der oder den Grundschulen als nicht gut bzw. gar nicht gegeben beschrieben wurde. Wenn es mit der Grundschule zwei Mal im Jahr ein Treffen gibt, kann dies nicht als Kooperation i.e.S. bezeichnet werden. Oder es existiert keine tragfähige Kooperationsvereinbarung bzw. die Schule steht aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte einer Partnerschaft ablehnend gegenüber und lässt sich auf keine Zusammenarbeit ein. Oftmals wird von der Existenz zweier verschiedener „Kindbilder“ bzw. von divergierenden Bildungsverständnissen gesprochen, die wie zwei Welten weit voneinander entfernt liegen. Die Zusammenarbeit mit der Grundschule ist in einigen Teams ein Reizthema. Festgestellt werden hier Differenzen im Bildungsverständnis und in den Vorstellungen von „Schulreife“. Aufgrund eines systemabgrenzenden Beharrungsvermögens, teilweise auf beiden Seiten, scheint ein Brückenschlag nicht ohne weiteres zu gelingen.

Ergebnisse der 4-Jährigen Untersuchung des KJÄD (Sprachbefunde und erzieherischer Mehraufwand)

Die erste Phase des Handlungsprogramms im Jahr 2008 bezog vor allem jene Kitas ein, deren Sprachbefunde der Vierjährigen-Untersuchung überdurchschnittlich hoch waren. Mit der Qualifizierung des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens seit 2012 kommt diesem Indikator nach wie vor Bedeutung zu, er führt aber nicht mehr allein zu einer Beteiligung einer Kita im Handlungsprogramm. Dennoch können diagnostizierte sprachliche Auffälligkeiten einen Hinweis auf Folgen sozialer Benachteiligung geben. Sprachliche Kompetenz und kommunikative Versiertheit von Kindern steht durchaus im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status, dem Bildungsniveau sowie der kulturellen, kommunikativen und sozialen Praxis der Herkunftsfamilien. Statusungleichheiten können sich entsprechend bei den Kindern auswirken.

Auf der anderen Seite weisen pädagogische Fachkräfte in puncto sprachlicher Kompetenz auch auf ein schichtenübergreifendes Phänomen hin. Sie sehen nicht ausschließlich einen Zusammenhang zwischen Armut und Sprachentwicklung, sondern nehmen ähnliche Phänomene auch bei Kindern aus anderen Familien wahr. Sprachliche Probleme sind – so die These – ein Phänomen, welches durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen schichtenübergreifend zunimmt und andererseits auch verstärkt wahrgenommen und problematisiert wird (z.B. durch den gewachsenen Anteil an Berufsbildern, die hohe laut- und schriftsprachliche Kompetenzen erfordern). Sprache

spiele aus Sicht der Fachkräfte zu Hause immer weniger eine Rolle. Sprachliche Entwicklungsauffälligkeiten würden somit auch die Folge eines Kulturverfalls sein.

Dem Belastungsindex wurden zwei standortbezogene sekundärstatistisch erfassbare Indikatoren zugeordnet:

- Einrichtungsbezogene Screeningergebnisse der Kita-Untersuchung in den Schuljahren 2008/09; 2009/10 und 2010/11 hinsichtlich Sprachentwicklung (Sprachauffälligkeiten bei 3-4-jährigen Kindern)
- Der verstärkte Förderaufwand am Standort in den Schuljahren 2008/09; 2009/10 und 2010/11 (Auffälligkeiten hinsichtlich der Screeningergebnisse der Feinmotorik, Grobmotorik und Sprachentwicklung). Die Variable drückt die Mehranforderung an die Erzieherinnen aus. Die Daten beziehen sich nicht auf Kinder mit sog. Integrationsstatus.

Die folgende Tabelle zeigt die Quoten für die beteiligten Handlungsprogramm-Kitas. Diese liegen jeweils deutlich über den städtischen Mittelwerten.

	Sprachbefunde bei 4J (Quote 08/09/10) [MW 26,30]	Förderaufwand bei 4J (Quote 08/09/10) [MW 30,31]
Kita 1	80,43	89,13
Kita 2	52,99	51,38
Kita 3	81,82	72,73
Kita 4	55,56	61,11
Kita 5	43,02	37,84
Kita 6	49,21	52,38
Kita 7	53,85	57,69
Kita 8	46,48	44,78
Kita 9	50,77	53,23
Kita 10	39,66	36,36
Kita 11	50	56,45
Kita 12	40,15	45,26
Kita 13	37,18	35,71
Kita 14	50,88	44,68
Kita 15	43,33	44,32
Kita 16	32,47	36,36
Kita 17	43,08	53,85
Kita 18	42,31	35,29
Kita 19	41,18	43,14
Kita 20	43,75	43,75
Kita 21	42,17	41,1
Kita 22	29,55	33,33

	Sprachbefunde bei 4J (Quote 08/09/10) [MW 26,30]	Förderaufwand bei 4J (Quote 08/09/10) [MW 30,31]
Kita 23	34,94	50,6
Kita 24	34,38	36,26
Kita 25	37,04	51,85
Kita 26	36,84	38,46
Kita 27	36,26	39,56
Kita 28	34,21	41,89

Ohne eine statistische Beziehung nachweisen zu können, kann aber vermutet werden, dass die enorme Anzahl der Kinder in logopädischer und/oder ergotherapeutischer Behandlung die Quoten des KJÄD untermauern – es sind in allen Handlungsprogramm-Kitas über 600 Kinder [MW 24 Kinder/Kita; max 50 (21% der Kita)].

Grundsätzlich lässt sich formulieren, dass die beiden KJÄD-Quoten in ihren Größenordnungen in den Gesprächen bestätigt, manchmal sogar mit einer steigenden Tendenz kommentiert wurden. Den pädagogischen Fachkräften fiel es nicht schwer, die Quoten auch illustrativ und beispielhaft zu unterlegen. Es entstand allerdings der Eindruck, dass die genannten Quoten altersunspezifisch auf die gesamte Einrichtung projiziert wurden (wobei im Interview auch nicht explizit hervorgehoben wurde, dass nur die damals Vierjährigen bedacht werden sollten, sondern ein Gesamteindruck erfragt wurde) und hierbei auch subjektive Kategorien der Urteilsbildung angelegt wurden. Vor allem der erzieherische Mehraufwand wurde von vielen pädagogischen Fachkräften in erster Linie auf herausforderndes und auffälliges (auch abweichendes) Verhalten von Kindern bezogen („Eigentlich haben alle Kinder einen Integrationsbedarf.“). Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte können beide Angaben/Indikatoren als ein Indiz für eine Beteiligung der Kita im Handlungskonzept gelten.

In Bezug auf die beiden KJÄD-Indikatoren gab es aber auch Irritationen und Diskussionsbedarf. Die Sprachbefunde der 4-Jährigen-Untersuchungen wurden zum Teil ambivalent diskutiert. Es wurden z.B. die Diagnosekriterien sowie die Testsettings kritisch diskutiert. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass manche Befunde durch die weitere Entwicklung bis zum Vorschulalter ausreichend kompensiert seien und somit von den Fachkräften nicht weiter problematisiert würden. Eine weitere Debatte der Befunde entspann sich vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit von Kindern. In der Erfahrung der Fachkräfte wird dieser besonderen sprachlichen Entwicklung im Rahmen der Diagnostik keine Rechnung getragen.

Auch die Quoten des erzieherischen Mehraufwands wurden z.T. konträr diskutiert. Von „ich bin erschrocken über diesen Wert“ bis „das ist viel zu hoch“ lauten beispielsweise die Kommentierungen. Es gibt zwar Kinder, die eine besondere Aufmerksamkeit benötigen, diese Entwicklungen

hätten durchaus auch eine steigende Tendenz, aber die genannte hohe Anzahl der Kinder würden die pädagogischen Fachkräfte in diesen Kitas keinesfalls der Kategorie erzieherischen Mehraufwands zuordnen. Sicherlich auch wieder eine Frage subjektiver Perspektiv- und Kategoriensetzung.

Eine andere Ebene wird mit der kritischen Perspektive auf die Zusammenarbeit mit dem KJÄD berührt. Diese wird zum Teil als nicht sehr partnerschaftlich erlebt – vorausgesetzt es werden hier Ansprüche an eine bestimmte Qualität der Zusammenarbeit formuliert. Man arbeite dem KJÄD eher zu, aber die fachlichen Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte würden weder nachgefragt noch wertgeschätzt. Nicht wenige pädagogische Fachkräfte wünschen sich, dass ihre Expertise im Rahmen der Untersuchungen als auch in der Diskussion und Deutung der Ergebnisse stärker berücksichtigt und einbezogen würde. Manche fordern auch eine Mitbeteiligung bei der Diskussion und Weiterentwicklung der Verfahren der kinder- und jugendärztlichen Untersuchungen, um diese den aktuellen frühpädagogischen Wissensständen und Erfahrungen anzupassen und damit die Aussagekraft (aus ihrer Sicht) zu erhöhen.

Kompetenz-und Entwicklungsbereiche von Kindern

Erste Anzeichen für mögliche Folgen sozialer Benachteiligung boten im Rahmen des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens die eben genannten Quoten für Sprachstände und erzieherischen Mehraufwand der kinder- und jugendärztlichen Untersuchungen (siehe auch Grafiken in der Anlage). Diese Quoten wurden aus der Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte und sicherlich auch deren subjektiven Kategorien größtenteils bestätigt. Der KJÄD testet mit seinen Instrumenten die Bereiche Hören, Sehen, Sprache, Grob- und Feinmotorik. Als Sprachtest wird das anerkannte und evaluierte „Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)“ von Hannelore Grimm verwendet. Dieser Test untersucht v.a. das phonologische Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (Nachsprechen von Pseudowörtern) und das Satzgedächtnis (Nachsprechen von Sätzen). Anhand kleiner „Sportaufgaben“ wie Schlusssprung, Einbeinstand und Einbeinspringen wird die Grobmotorik eingeschätzt. Spielerische Aufgaben im Bereich der Feinmotorik (z.B. visomotorische Übungen, Beurteilung der Stifthaltung) komplettieren die Untersuchung (KJÄD 2007).

In den Befragungen in den Kitas (Phase 2) wurden weitere Entwicklungs- und Kompetenzbereiche von Kindern diskutiert. In der Überarbeitung des Erhebungsinstrumentes für die Gruppenbefragungen in den neuen Handlungsprogramm-Kitas orientierten wir uns bei der Formulierung dieser Entwicklungsbereiche stark am Resilienzkonzept, auf das am Beginn des Berichts eingegangen wurde (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Dörner, Rönnau-Böse, 2012).

Zunächst sollen einige Perspektiven aus den Erhebungen zu den Entwicklungsbereichen in den angestammten Handlungsprogramm-Kitas dargestellt werden („Alteinrichtungen“). Die Entwicklungsbereiche wurden unter Verweis auf die Beachtung des Alters der Kinder anhand folgender Fragestellungen mit den pädagogischen Fachkräften diskutiert:

Kommunikation und Sprache

Kommt es vor, dass (deutschsprachige) Kinder sprachliche Probleme haben? Sie sprechen bspw. nicht altersgemäß. Sie verfügen z.B. über einen geringen und/ oder wenig differenzierten Wortschatz oder können sich nicht gut mitteilen.

Explorationsverhalten, Neugier, Offenheit

Kommt es vor, dass Kinder auffällig wenig Interesse an den Dingen und Sachverhalten ihrer Umwelt zeigen bzw. sich auffallend unsicher verhalten? Diese Kinder zeigen z.B. selten ein eigenes und aktives Interesse daran, sich mit neuen, bisher unbekanntem Dingen zu beschäftigen. Sie gehen Anforderungen und Problemen eher aus dem Weg.

Aggressives, auffälliges Verhalten

Kommt es vor, dass Kinder häufig durch aggressives Verhalten auffallen? Diese Kinder streiten sich z.B. oft mit anderen Kindern, wobei sie meist schlagen, beißen oder kratzen, Spielzeuge oder Spielsituationen zerstören. Sie haben oft Wutanfälle oder sind schnell aufbrausend.

Rückzug, Internalisierung, Ausgrenzung, eingeschränkte soziale Kontakte

Kommt es vor, dass Kinder auffällig still und zurückgezogen erscheinen? Diese Kinder sind z.B. besonders still und zurückhaltend, sie sprechen sehr leise oder beteiligen sich kaum im Morgenkreis. Sie ordnen sich schnell unter. Diese Kinder spielen meist alleine.

Verhaltensregulation, situationsadäquates Verhalten, Regeln und Grenzen

Kommt es vor, dass Kinder Schwierigkeiten haben, Regeln, die für das Miteinander sinnvoll und notwendig sind, einzuhalten? Diese Kinder akzeptieren z.B. kaum Grenzen, sie schimpfen und schreien bei Verboten und verhalten sich provozierend, herausfordernd. Sie ignorieren Anweisungen und Verbote. Sie beziehen Aufforderungen an die Gruppe nicht oder selten auch auf sich selbst. Sie sind kaum in der Lage, ihre eigenen Bedürfnisse auch einmal zurückzustellen.

Beziehungsverhalten, Bindungsbedürfnisse der Kinder

Kommt es vor, dass Kinder in auffälliger Weise die Zuwendung und körperliche Nähe von Erzieherinnen oder anderen Erwachsenen suchen? Diese Kinder können sich nur sehr schwer von einer Bezugsperson lösen und klammern sich überproportional häufig und lang anhaltend an eine Erzieherin und suchen deren körperliche Nähe.

Motorische Unruhe, Bewegungsbedürfnis

Kommt es vor, dass Kinder motorisch sehr unruhig wirken? Sie können kaum still sitzen und scheinen nie richtig zur Ruhe zu kommen. Sie sind zappelig, wirken unruhig, dauernd unterwegs und immer auf dem Sprung. Diesen Kindern fällt es schwer, z.B. beim Vorlesen einer Geschichte still zu sitzen.

Selbständigkeit, erhöhter Betreuungs- und Pflegeaufwand

Wirken Kinder auffällig unselbständig für ihr Alter? Sie können sich z.B. nicht allein aus- und anziehen, waschen oder allein auf die Toilette gehen. Sie haben Schwierigkeiten, allein zu essen. Diese Kinder können sich auch nur schwer oder gar nicht allein beschäftigen.

Soziale Beziehungen

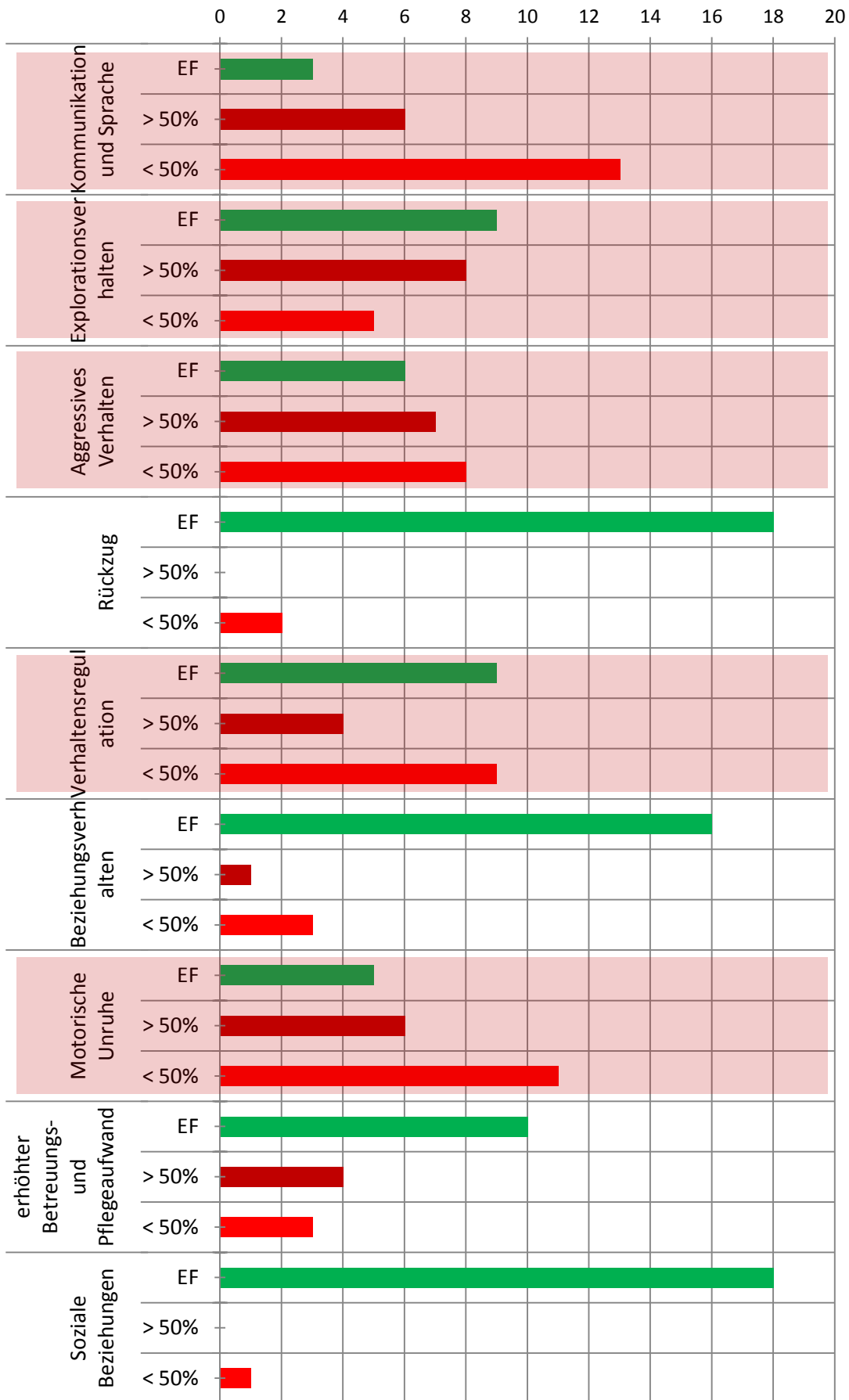
Kommt es vor, dass Kinder von anderen Kindern ausgegrenzt werden oder abgelehnt werden? Sie haben wenige Kontakte in der Gruppe. Diese Kinder sind unbeliebt bei anderen Kindern und haben kaum Freunde.

Bei den benannten Entwicklungsbereichen zeigte sich durchgehend ein komplexes und zusammenhängendes Gefüge aus individuellen Beeinträchtigungen von mehreren oder auch einzelnen Kindern. Dies führt zu teilweise beträchtlichem pädagogischen Aufwand sowie auch zu Belastungssituationen bei den pädagogischen Fachkräften.

Besonders oft werden Auffälligkeiten im Bereich „Sprache und Kommunikation“, „Explorationsverhalten, Neugier und Offenheit“, „aggressives Verhalten“, „Verhaltensregulation, Regeln und Grenzen“ sowie „motorische Unruhe“ beobachtet. Die Grafik (S.23) zeigt in der Übersicht eine grobe Auszählung der Diskussionsstände in den angestammten Handlungsprogramm-Kitas, die im Rahmen der Erhebungen in Phase 2 des ABV mittels des angewandten Befragungsinstrumentes gewonnen wurden.

Wenngleich für die meisten Entwicklungsbereiche oftmals auffällige Einzelfälle benannt werden, so werden die damit verbundenen Mehraufwendungen aufgrund der Intensität individueller Betreuung bzw. Zuwendung gegenüber den Kindern und/oder der Kommunikation mit deren Eltern ebenfalls als hoch bis sehr hoch eingeschätzt. Dies gilt insbesondere dann, wenn bestimmte Kinder große Anpassungsschwierigkeiten haben und deshalb mehr und dauerhaft Aufmerksamkeit benötigen.

Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass die diskutierten Entwicklungsbereiche nicht oder kaum isoliert voneinander zu betrachten sind, sondern dass bestimmte Auffälligkeiten oder Kompetenzdefizite in dem einen Bereich Auswirkungen auf andere Bereiche haben (können). Wenn Kinder sich beispielsweise nicht gut ausdrücken können oder Schwierigkeiten im Sprachverständnis haben, kann dies Auswirkungen auf das Sozialverhalten nach sich ziehen. Gering ausgeprägtes Explorationsverhalten korreliert u.U. mit Unselbstständigkeit, was wiederum den kognitiven Erfahrungsspielraum von Kindern einschränken kann. Die Verkettungen der Entwicklungsbereiche liegen zum Teil deutlich auf der Hand. Dies drückt sich auch in den Beschreibungen der pädagogischen Fachkräfte aus, die bei bestimmten Kindern Bedarfe in fast allen der genannten Entwicklungsbereiche erkennen. Der Zusammenhang zwischen kindlichen Dispositionen und institutionellen Reaktionen ist ebenfalls sichtbar. Fällt es Kindern z.B. in einem Alter von 5 bis 6 Jahren schwer, sich verständlich zu machen, erfordert dies ein intensives aktives Zuhören der Erzieherinnen, was wiederum in bestimmten institutionellen Kontexten und Settings nicht immer einfach und angemessen realisierbar ist. Oftmals fehlt schlicht Zeit und Ruhe, sich mit diesen Kindern in ausreichendem Maße zu beschäftigen. Nicht wenige pädagogische Fachkräfte berichten davon, dass Kinder zum Teil sehr hohe Anforderungen an die Beziehungsintensität zu Erzieherinnen stellen. Hier kollidieren dann mitunter auch die eigenen Ansprüche und Erwartungen an die pädagogische Arbeit mit den institutionellen Gegebenheiten und Strukturen.



Die erlebte Unselbstständigkeit der Kinder ist für einige pädagogische Fachkräfte ein großes Thema. Gerade in institutionellen Kontexten, wo es Abläufe, Regeln und Strukturen gibt, die den „Betrieb“ aufrechterhalten, ist altersangemessene Selbstständigkeit wichtig und es fällt auf, wenn diese nicht angemessen ausgeprägt ist. Hierzu gehört auch die Beurteilung, dass viele Kinder nicht (mehr) spielen können bzw. es ihnen sichtlich schwer fällt sich allein über eine überschaubare Zeitdauer (angemessen) zu beschäftigen. Diese Kinder werden auch als ideenlos und unkreativ beschrieben, wenn sie z.B. immer dasselbe Spiel nutzen. Auch hieran knüpfen sich besondere Herausforderungen und Ansprüche an die pädagogische Professionalität.

Eine nicht zu vernachlässigende Besonderheit markiert im Bereich Sprache/Kommunikation die bereits an andere Stelle angesprochene Tatsache, dass in einigen Handlungsprogramm-Kitas viele Kinder mit Migrationshintergrund betreut werden. So sind Auffälligkeiten im Entwicklungsbereich „Kommunikation und Sprache“ oftmals in diesem Migrationshintergrund begründet und verlangen eine entsprechende Gewichtung. Auch in anderen Bereichen wie motorische Unruhe und Beziehungsverhalten werden Auffälligkeiten mit dem Umstand nichtdeutscher Herkunft erklärt. So werden Kinder bspw. in bestimmten Situationen aufgrund von Verständnisproblemen unruhig, unkonzentriert bzw. zeigen aufgrund individueller Verunsicherung und Orientierungsbedürfnisse einen hohen Bedarf an sozialer und emotionaler Zuwendung und Unterstützung. Obwohl hierin nicht zwingend Entwicklungsbeeinträchtigungen gesehen werden können, sind diese Auffälligkeiten und Bedürfnisse der Kinder (und Familien) mit einem mitunter deutlichen Mehraufwand für die Fachkräfte in der Einrichtung verbunden.

Das Dresdner Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ geht davon aus, dass resiliente Kinder sich auch in benachteiligenden Lebenslagen besser entwickeln und entfalten können. In den Gruppenbefragungen der neuen Handlungsprogramm-Kitas wurden die Entwicklungsbereiche deshalb zugunsten resilienzorientierter personaler Ressourcen und Kompetenzen von Kindern verändert und entsprechend in den Fragestellungen des Instrumentes angepasst. Die pädagogischen Fachkräfte diskutierten, wie viele Kinder ihrer Kita noch deutliches Entwicklungspotenzial in den folgenden Kompetenzbereichen aufweisen:

Kommunikation (als Element sozialer Kompetenz)

Es gibt Kinder, die kaum ihrem Alter entsprechende Kommunikation aufnehmen (z.B. Mimik, Gestik, Worte, Angebote), aufrecht erhalten (z.B. ausreden lassen, zuhören, angemessene Distanz, Kritik üben und annehmen) und beenden (z.B. Abgrenzung) können. Sie können sich insgesamt nicht so gut mitteilen und/oder schwer verständlich machen.

Umgang mit Stress

Es gibt Kinder, die für sie stressige Situationen schlecht einschätzen und angemessen bewältigen können. Sie reagieren in bestimmten Situationen z.B. aggressiv oder ziehen sich zurück. Aus meiner Sicht (Erzieherin) fühlen sie sich ständig überfordert oder ängstlich.

Soziale Kompetenzen (*spezifisches Element: Lösung zwischenmenschlicher Konflikte*)

Es gibt Kinder, die sich in sozialen Situationen „unangemessen“ verhalten. Ihnen fällt es zum Beispiel schwer, eigene Ansprüche und Bedürfnisse in angemessener nicht-aggressiver Weise durchzusetzen.

Selbstwahrnehmung

Es gibt Kinder, die ihre eigenen körperlichen Zustände (z.B. Erschöpfung, Herzklopfen) sowie ihre Gefühle (z.B. Angst, Wut, Trauer) und Bedürfnisse selbst nicht gut wahrnehmen und zum Ausdruck bringen können.

Selbststeuerungsfähigkeit / Selbstregulation

Es gibt Kinder, denen es schwer fällt, sich und ihre Gefühlszustände (z.B. Wut, Trauer, Angst) zu regulieren. Sie können sich in bestimmten Situationen nur schwer oder gar nicht selber kontrollieren oder beruhigen. Sie verfügen offenbar auch über begrenzte Strategien zur Selbstregulation (z.B. Rückzug, Unterstützung suchen, Ablenkung, Selbstgespräche).

Problemlösekompetenz

Es gibt Kinder, die mit Problemen nicht gut umgehen können. Sie verfügen noch nicht über ausreichende Fähigkeiten und Kompetenzen zum Erreichen eines Zieles oder der Bewältigung eines konkreten Problems. Ihre Strategien bei der Problemlösung sind eingeschränkt, sie können kaum Lösungsmöglichkeiten entwickeln und gehen Herausforderungen daher eher aus dem Weg.

Selbstwirksamkeit

Es gibt Kinder, die ihre Fähigkeiten und Stärken nicht gut einschätzen und nutzen können. Sie können die (positiven) Effekte/Erfolge ihres Handelns nicht auf sich selbst beziehen. Es fällt ihnen zudem schwer, für sie kontrollierbare Ereignisse oder Situationen von für sie nicht kontrollierbaren zu unterscheiden.

In den Gesprächsrunden wurde immer wieder deutlich, dass die Kompetenzbereiche nur zum Teil trennscharf sind, ein Zusammenhang zwischen einzelnen Kompetenzbereichen besteht und eine ganzheitliche Betrachtung sinnvoll ist. Es war vor allem bei der Betrachtung von Einzelfällen so, dass immer wieder die gleichen Kinder in den verschiedenen Kategorien ins Blickfeld gerieten. Dennoch können aus den Diskussionen in den neuen Handlungsprogramm-Kitas einige spezifische Themen in der Betrachtung einzelner Kompetenzbereiche abgelesen werden.

Kommunikation (*i.w.S.*): In den Gesprächsrunden waren die meisten pädagogischen Fachkräfte der Ansicht, dass viele Kinder „Schwierigkeiten“ im Bereich kommunikativer Kompetenz haben bzw. hier Förder- und Entwicklungsbedarf besteht. Erzieherische Mehraufwände und Belastungssituationen werden je nach Problemstellung und Situation mehr oder weniger hoch eingeschätzt. So erfordern etwa Mitteilungsschwierigkeiten auf Seiten der Kinder einen höheren Aufwand (v.a. Zeit und Intensität) in der Kommunikation der pädagogischen Fachkräfte mit diesen Kindern. Man braucht länger und mehr Zeit, um an diese Kinder „heranzukommen“, man muss viel interpretieren, wenn sich die Kinder (gemessen am Alter) nicht oder nicht deutlich genug ausdrücken können. Zudem müsse man sich beständig vergewissern, ob man von den Kindern (richtig) verstanden wurde.

Des Weiteren geht es um basale Kommunikationsregeln, die nicht eingehalten werden, z.B. darum, dass Kinder einander nicht ausreden lassen und permanent dazwischen reden. Auf den kognitiven Bereich bezogen wird wahrgenommen, dass es Kindern besonders schwer fällt, sinngesetzt zu hören und zu verstehen – Inhalte einer Botschaft können nicht erfasst werden.

Auch die Entwicklungsrückstände von Vorschülern im Bereich kommunikativer Kompetenzen werden zum Teil als gravierend eingeschätzt. Von 30 Vorschülern einer Kita weisen gut die Hälfte der Kinder gravierende Einschränkungen auf. Es wird außerdem beschrieben, dass viele Kinder zwischen 5 und 6 Jahren nicht in der Lage sind, in zusammenhängenden Sätzen über ein Geschehnis zu berichten, andere Kinder aussprechen zu lassen oder einer Erzählung ausdauernd zu folgen. Diesen Kindern fällt es noch schwer, ein Gespräch angemessen zu gestalten und aufrecht zu erhalten.

Eine weitere Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte ist, dass eine ganze Reihe von Kindern beim Sprechen kaum Gestik und Mimik verwenden.

Gründe für kommunikative und sprachliche Schwierigkeiten von Kindern werden von den pädagogischen Fachkräften u.a. auf mangelnde sprachliche und kommunikative Anregungen im familiären Kontext zurück geführt.

Umgang mit Stress: Die Bewältigung stressiger, überfordernder Situationen ist eine wichtige Basiskompetenz resilienter Kinder. Auch im Kindergarten müssen Kinder verschiedentlich damit umzugehen lernen, sich z.B. in Räumen mit vielen, auch lauten Kindern aufzuhalten, Wartezeiten gut zu überbrücken und individuelle Bedürfnisse auch einmal aufzuschieben. Das Erkennen der eigenen Belastungsgrenze sowie der angemessene Umgang damit ist nicht nur für Kinder eine hohe Kunst. Die Tendenz, sich in stressigen Situationen zurück zu ziehen, nicht ohne fremde Hilfe wieder ins Gruppengeschehen zurückzufinden oder auch durch unangemessenes Verhalten auf Belastungssituationen zu reagieren, wird von vielen pädagogischen Fachkräften bei einer Reihe von Kindern beobachtet. Als Stressanzeiger werden ein erhöhtes Bewegungsbedürfnis („viel Rennen“) und eine sehr laute Stimme beschrieben. In einzelnen Fällen verhalten sich Kinder so, dass es schwierig ist, an sie heranzukommen, die „sind dann wie weg“. Wenn Kinder (für die Kita-Situation unangepasste) Stressreaktionen zeigen, dann wirkt sich dies aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte sehr massiv und belastend auf die anderen Kinder und die Erzieherin aus.

KollegInnen aus der Krippe beschrieben Stress für Kinder v.a. in der Eingewöhnungsphase. Stresssymptome zeigen sich u.a. auch psychosomatisch z.B. über Hautausschläge.

Stress i.S. dauerhafter psychischer oder physischer Belastung wird aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte von den Kindern unterschiedlich bewältigt: Während sich die einen Kinder eher zurückziehen und aus der Situation gehen, reagieren andere Kinder eher trotzig, aggressiv und körperbetont (z.B. schreien, auf den Boden fallen lassen, mit Sachen werfen). Auch Ängstlichkeit, die ihren Ausdruck in ambivalentem, unsicherem und handlungseinschränkendem (lähmendem) Verhalten findet, ist eine beobachtete kindliche Reaktion auf Überforderungssituationen.

Erhöhte Sensibilität gegenüber Stresssituationen wird auch für diejenigen Kinder beschrieben, deren familiärer Alltag aktuell oder über längere Zeiträume konfliktvoll verläuft. Situativ wird der Umgang mit solchen Kindern im Rahmen institutioneller Settings und Abläufe als sehr herausfordernd beschrieben, da sie einen engen, intensiven Kontakt zu dem Kind erfordern (1:1-Situationen)

und dieser manchmal nicht ausreichend gewährleistet werden kann. Je mehr Kinder Schwierigkeiten haben, Stress ihrem Alter entsprechend angemessen zu bewältigen, desto anstrengender und aufwändiger nehmen die pädagogischen Fachkräfte die Situation wahr. Vor allem, wenn die Kinder aggressiv und laut werden, erhöht sich der Betreuungsaufwand um ein Vielfaches. Man muss schlichten, besänftigen und viel mit einzelnen Kindern reden.

Soziale Kompetenz und Konfliktfähigkeit: Dass dieser Kompetenzbereich stark mit kommunikativen Fähigkeiten im Zusammenhang steht, ist deutlich. Entsprechend ist die Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte. Viele beobachten bei mehreren Kindern unangemessenes Verhalten in konflikthaften sozialen Situationen. Erzieherischer Mehraufwand und persönliche Belastung der pädagogischen Fachkräfte durch Konfliktsituationen, die im Kindergartenalltag immer wieder entstehen und von den Kindern (noch) nicht angemessen gelöst werden können, werden durchaus unterschiedlich, oftmals aber als recht hoch eingeschätzt.

Die Diskussionen in den Kitas innerhalb dieses Kompetenzbereichs sind vielfältig, berühren z.T. auch andere Verhaltensbereiche und verweisen auf weitere Themen. Sehr deutlich zum Tragen kommt u.a. die Beobachtung, dass Frustrationen der Kinder in sozialen Situationen häufig in Aggressionen münden. Andere Beobachtungen werden mit dem Stichwort „Gefühlskälte“ umschrieben. Eher in den Bereich kommunikativer Kompetenzen, aber auch im Umgang mit Stress gehört die Schilderung, dass Kinder, statt sich verbal zu äußern, oft „tierische Geräusche“ von sich geben. Auch das Thema „Individualisierung als gesellschaftliches Phänomen“ wird hier angerissen. „Die Individualisten werden immer mehr“, so in etwa beschreiben pädagogische Fachkräfte aus ihrer Sicht einen Hang zum Egozentrismus, der nach ihrer Erfahrung gleichzeitig mit einem Verfall sozialer Kompetenzen einhergeht.

Diskutiert wurde hier auch die Bedeutung primärer, familiärer Sozialisation. Bestimmte Kompetenzen oder Defizite würden in den Familien grundgelegt. Mit den Auswirkungen und Folgen bei den Kindern ist die Kita konfrontiert - mal so mal so. Einige pädagogische Fachkräfte erkennen in manchen Elternhäusern eine der Kita fast konträr gegenüberstehende erzieherische Grundhaltung und definieren dies als mangelnde Unterstützung der in der Kita gelebten Werte und Normen durch die Eltern (z.B. Verwöhnung, Inkonsequenz, Verwischen von Wünschen und echten Bedürfnissen der Kinder). Aufgrund der (vermeintlichen) Diffusität privater Erziehungsleistungen entwickeln die Kinder z.B. wenig Frustrationstoleranz, erkennen ihre Bedürfnisse schlechter und können diese auch nicht angemessen durchsetzen. Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte bleibt daher ein Löwenanteil der sozialen Bildung an der Kita „hängen“ und es gelingt zudem immer weniger, die Eltern dafür zu sensibilisieren und sie mit ins Boot zu holen. Manche pädagogische Fachkräfte sehen die Kinder im Kontext privater und öffentlicher Erziehung auch als „Wanderer zwischen zwei Welten“. Kinder erleben z.B. widersprüchliche oder unterschiedliche erzieherische Ansprüche und „Lebenskulturen“ (Lebenslagen) – einmal in der Kita und einmal in der Familie. Ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Kita und Elternhäusern zugunsten der Kinder ist aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte ein wichtiger, gleichwohl langer und schwieriger interaktiver Prozess.

Selbstwahrnehmung: Mit dieser Kategorie werden v.a. die Wahrnehmung und der Umgang mit eigenen Zuständen und Bedürfnissen angesprochen. Stellenweise wurden Bezüge zu dieser Dimension bereits im Kontext sozialer Kompetenzen hergestellt (siehe oben). In Kitas mit heilpädagogischen Gruppen werden bezogen auf diese Kinder andere Herausforderungen deutlich als für die so genannten Regelbereiche – zumindest, was die Anzahl der Kinder betrifft, die hier Schwierigkeiten mit ihrer Selbstwahrnehmung haben. In den Regelbereichen sind es eher einzelne Kinder, deren Selbstwahrnehmung aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte (noch) nicht so gut ausgeprägt ist. Insgesamt handelt es sich um einen Kompetenzbereich, dessen Einschätzung durch die pädagogischen Fachkräfte eine besonders hohe Beobachtungsqualität und –sensibilität erfordert. Einige GesprächspartnerInnen gaben offen an, dass es ihnen schwer falle, diese Fähigkeiten der Kinder einzuschätzen. Sie weisen darauf hin, dass es u.a. eine Frage von Zeit und Muße ist, sich mit einzelnen Kindern z.B. über deren Gefühlslagen auf angemessene Weise auszutauschen.

Selbstregulation: Im Zusammenhang mit der Selbstwahrnehmung und dem Umgang mit Stress steht die Frage nach der Fähigkeit zur Selbstregulation. Besondere Herausforderungen werden im heilpädagogischen Bereich gesehen. Im Regelbereich werden eher einzelne Kinder genannt, die hier auffällige Schwierigkeiten haben und Unterstützungsbedarf hätten. Ansonsten wird der Kompetenzbereich der Selbstregulation vor allem auf Fähigkeiten der Kinder im Umgang mit Stress sowie der angemessenen Bewältigung individueller Bedürfnislagen in sozialen Situationen und Gruppenkontexten bezogen.

Problemlösekompetenzen: Der Umgang mit Problemen (also Situationen mit unbekanntem Variablen und daher nicht mit routinierten Handlungsmustern zu bewältigende Sachverhalte) bzw. deren adäquate Lösung ist aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte für eine höhere Anzahl von Kindern ein Thema. Etliche Kinder vermeiden bewusst Herausforderungen. Besonders deutlich wird dies z.B. bei den Vorschulkindern. Stehen Kinder vor Problematiken, die sie herausfordern und für deren Bewältigung sie sich nicht gewappnet sehen, dann ziehen sie sich zurück oder reagieren in ihrem Verhalten unangemessen. Unabhängig von der sozialen Herkunft scheinen viele Kinder Herausforderungen in uneindeutigen bzw. für sie neuen und andersartigen Situationen eher zu vermeiden. Es gibt offensichtlich nicht wenige Kinder, die nicht nur innerhalb sich ergebender problematischer Situationen resignieren, sondern die bereits (möglicherweise als Folge derartiger Erlebnisse) Situationen meiden, die neu, nicht abschätzbar und deshalb möglicherweise mit Herausforderungen verbunden sind. Man kann dies auch als problemvermeidendes Handeln bezeichnen. Mit Blick auf die Eltern wird beschrieben, dass die Kinder vieles vorgesetzt bekommen oder dass Probleme stellvertretend für sie gelöst werden und sie so lernen, Problemen „aus dem Weg zu gehen“ oder deren Lösung zu delegieren. Eine andere mögliche Ursache könnte auch *zu wenig* elterliche Unterstützung in herausfordernden Situationen und somit ein mangelndes Gefühl für Selbstwirksamkeit oder einfach zu wenig Erfahrungen und Anregungen in der familiären Lebenswelt der Kinder sein. Resigniert beschreibt eine pädagogische Fachkraft: „Einige Kinder scheinen ihren Motor zur Entwicklung verloren zu haben“ – die kindliche Entdeckerfreude scheint abhanden gekommen zu sein, diese Kinder beschäftigen sich täglich mit den gleichen Materialien und zeigen keinerlei Suchhaltung mehr. Diesen Kindern in der großen Gruppe gerecht zu werden, sie mitzu-

nehmen, anzuregen und herauszufordern, bringt die pädagogischen Fachkräfte alltäglich an ihre Grenzen.

Diskutiert wurde im Rahmen der Problemlösekompetenz zum einen der Umstand, dass pädagogische Settings geplant werden müssen, in denen Kinder zunehmend lernen, Probleme angemessen und auf ihre Art zu lösen. Hierfür müssen gleichermaßen aber planerische und pädagogische Zeiträume zur Verfügung stehen – sowohl für die Arbeit mit einzelnen Kindern, spezifischen Gruppen oder aber im Kontext der Bezugsgruppen bzw. Bereiche. Hinzu kommt die Bedeutung von Reflexions- und Auswertungszeiten im Zusammenhang mit derartigen pädagogischen Handlungsstrategien.

Selbstwirksamkeitserleben: Die Diskussionen hierzu waren zum Teil kompliziert, was möglicherweise auch an der Formulierung der Fragestellung lag. Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben vor allem ein mangelndes Selbstvertrauen bei einzelnen Kindern. Diese wirken oft unsicher, verschlossen und zurückgezogen. Die Frage nach dem Empfinden eigener Wirksamkeit von Kindern wäre vielleicht einer gesonderten und sicherlich anders angelegten Erhebung zuzuführen. Des Weiteren ist Selbstwirksamkeit eher eine „Ermöglichungskategorie“, d.h. es steht vielmehr die Frage, ob die Kita Situationen arrangiert, in denen Kinder selbst wirksam werden können und ob genügend Raum für eine gemeinsame Reflexionen des Wirksamkeitsempfindens gegeben ist.

Als **zusätzliche Herausforderungen** im Hinblick auf die Kompetenzen wird die schwache Konzentrationsfähigkeit vieler Kinder genannt. Die pädagogischen Fachkräfte beobachten desweiteren bzw. damit im Zusammenhang stehend, eine geringe Ausdauer der Kinder, sich über längere Zeit mit einer Sache zu beschäftigen. Ihr Spiel wird als ideen- und variationslos beschrieben, es mangelt an Fantasie und Kreativität (siehe auch Problemlöseverhalten). Die pädagogischen Fachkräfte sehen sich daher beständig in der Rolle, bestimmte Dinge vorzugeben, anzuleiten und zu bestimmen, was wie zu tun sei (Entertainer-Rolle vs. Ermöglicher-Rolle) – was natürlich paradoxerweise bedeutet, dass die MitarbeiterInnen mit „mehr desselben“ antworten. Erklärungen für dieses kindliche Verhalten sehen die pädagogischen Fachkräfte einerseits in hochgradig mediengesteuerten Erfahrungen der Kinder in dem Sinne, dass ihnen mediale Vorgaben und Anregungen geliefert werden. Auch die Eltern gäben den Kindern andererseits wenig oder nur einseitige Anregungen und Impulse zu Beschäftigungen und Erfahrungen, in denen die Kinder lernen und sich ausprobieren können.

4.3. Sicht der pädagogischen Fachkräfte auf Eltern und deren Bedeutung als primäre Erziehungsinstanz

Auf die Rolle und Bedeutung der Eltern für kindliche Lebenssituationen, Entwicklungsstände und Verhaltensformen wurde an einigen Stellen bereits eingegangen. Grundsätzlich sehen die meisten pädagogischen Fachkräfte die Eltern als primäre Garanten für eine gelingende kindliche Entwicklung und deren gesellschaftliche Sozialisation. Hinzu kommt oftmals die implizite Aussage, dass

Eltern für das Gelingen oder Misslingen bestimmter institutioneller Abläufe und für Lust oder Frust der pädagogischen Fachkräfte in der (pädagogischen) Arbeit in der Kita mit verantwortlich sind. Eltern, so könnte die These heißen, werden teilweise als „Zulieferinstanz“ für Kinder in den pädagogischen Betrieb gesehen, und je nachdem, wie die Eltern die Kinder (vor)erzogen und (vor)gebildet haben, desto komplizierter oder unkomplizierter kann die elementarpädagogische Bildungsarbeit verlaufen. (Ohne Eltern geht es nicht mit aber auch nicht.) Viele pädagogische Fachkräfte sehen sich in der Rolle, die von ihnen reklamierten Auswirkungen zunehmender Erziehungsunsicherheit der Eltern auf deren Kinder auszubalancieren.

In den Gruppendiskussionen wurden mit den pädagogischen Fachkräften einige Herausforderungen im Zusammenhang mit familiären Lebenslagen und daraus sich ergebende Perspektiven auf Eltern diskutiert:

Es gibt viele Eltern, die sich mit der Bitte um Rat und Unterstützung bei familiären Problemen an die pädagogischen Fachkräfte wenden und das Gespräch suchen. Derartige Gesprächsanfragen gehen über die alltäglichen Gespräche, die mit dem Besuch des Kindes in der Kita verbunden sind, hinaus und berühren tiefere, teils sehr private Themen, die aber immer Auswirkungen auf die Lebenssituation des Kindes haben. Hier geht es z.B. um finanzielle Probleme, Zahlungsschwierigkeiten, Scheidungs- und Trennungsprobleme, die Lebenssituation mit einem neuen Partner, Ämter-sorgen, Fragen der Alltagsorganisation und natürlich um viele Fragen und Themen häuslicher Erziehungspraxis. Derartige Gesprächssituationen sind oftmals nicht zwischen Tür und Angel zu befriedigen und zeitlich aufwändig. Zusätzlich verlangen sie von den pädagogischen Fachkräften fachliche und beraterische Kompetenzen. Bestimmte Beratungsanfragen gilt es, differenzierter vorzubereiten, da sie sich von „normalen“ Entwicklungsgesprächen unterscheiden. Aber auch längere Tür-und-Angel-Gespräche müssen von den pädagogischen Fachkräften im pädagogischen Alltag bewältigt werden. Derartige lebenslagenbezogene Gesprächsbedürfnisse von Eltern fordern von den pädagogischen Fachkräften eindeutig mehr, als es im Rahmen eines erziehungspartner-schaftlichen Grundverständnisses der Fall ist. Der Bedarf einer Zusammenarbeit mit Eltern aufgrund problembelasteter familiärer und sozialsleistungsbezogener Nachfragen und Ansprachen ist in den Kitas unterschiedlich. Aber selbst wenn es um Einzelfälle geht, ist die fachliche Herausforderung hoch.

Eine besondere Form der Unterstützung für Eltern ist die Beratung und Begleitung bei der Beantragung von Sozialleistungen. Auch hiermit haben viele Handlungsprogramm-Kitas Erfahrungen gemacht. Es geht dabei z.B. um Fragen der Beantragung von Leistungen des Bildungs- und Teilhabepaketes, von Fahrtkostenunterstützung oder um Formulierungen in diversen Anträgen bis hin zu Beratungen über Leistungen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Diese Unterstützung wird vor allem von den SPMA sowie den LeiterInnen gewährt.

Eine gelingende Interaktion mit Eltern erfordert einen hohen zeitlichen und fachlichen Aufwand. Der Beziehungs- und Vertrauensaufbau als Grundlage einer guten Zusammenarbeit braucht Zeit, die man sich nehmen, die aber auch zur Verfügung stehen muss. Kommunikation auf gewohnten,

gruppenübergreifenden Informationswegen, z.B. über Aushänge, erreichen die Zielgruppe immer seltener, was dazu führt, dass Eltern persönlich und aktiv angesprochen werden müssen. Und das immer und immer wieder, sensibel, beharrlich und kontinuierlich. Auch dies ist für viele pädagogische Fachkräfte manchmal schwer auszuhalten und durchzusetzen.

Etliche MitarbeiterInnen thematisieren eine berufliche Belastung im Zusammenhang mit stellenweise wenig Wertschätzung, Ehrlichkeit und Vertrauen, die ihrer Arbeit von einigen Eltern entgegen gebracht wird. Die pädagogischen Fachkräfte sehen sich auch mit einem als dienstleistungsorientiert beschriebenen Habitus mancher Eltern konfrontiert. Sie beschreiben seitens der Eltern manchmal einen eher familienersetzenden statt eines familienergänzenden Betreuungsanspruch. Solche Eltern beschwerten sich oft und stellen Forderungen an die MitarbeiterInnen, die von diesen als nicht angemessen oder gerechtfertigt betrachtet werden. Die Zusammenarbeit mit einzelnen Eltern wird von den pädagogischen Fachkräften stellenweise als hoch belastend empfundenen, vor allem dann, wenn zum Gefühl geringer Wertschätzung der erzieherischen Arbeit noch direkte Konfrontationen seitens der Eltern hinzukommen.

In diesem Zusammenhang wünschen sich die pädagogischen Fachkräfte Unterstützung z.B. in Form von Gesprächstrainings zu verbalen Konfliktlösungen, auch verbunden mit dem Ziel, sich bestimmten Eltern gegenüber professioneller zu verhalten.

Alle KollegInnen sind sich darin einig, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern einen hohen zeitlichen und fachlich-inhaltlichen Aufwand erfordert. Gründe sind u.a. besonders intensive Vorbereitungen von Gesprächen mit Eltern über problematische Inhalte - etwa Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsdefizite oder bei privaten Problemen, z.B. im Zusammenhang mit Auswirkungen der Trennung der Eltern auf die Kinder. Zu bestimmten Themen müssen sich die KollegInnen inhaltlich einarbeiten oder sich auf intensivere Weise in den fachlichen Austausch begeben. Hierzu bedarf es neben der Bereitschaft auch Zeit. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass es oftmals nicht bei einmaligen Gesprächen bleibt, sondern dass die pädagogischen Fachkräfte permanent mit Beziehungsaufbau und deren Aufrechterhaltung zu tun haben.

Ein weiteres, vermutlich noch nicht sehr tradiertes Problem im Zusammenhang mit elterlichen Perspektiven auf die Kita und deren Bildungsverständnis, zeigt sich im Vorschuljahr bzw. am Übergang in die Schule. Nicht nur das in den letzten Jahrzehnten stark veränderte Bildungsverständnis der Kita gegenüber dem vieler Schulen wird von den pädagogischen Fachkräften als divergent beschrieben, sondern auch eine offensichtliche Solidarisierung der Eltern mit dem schulischen (formelleren, aus der eigenen Kindheit vertrauten) Bildungsverständnis macht ihnen zu schaffen. Das zeigt sich für die pädagogischen Fachkräfte u.a. daran, dass aus Sicht der Eltern die Kita insbesondere im letzten Jahr eine stärkere Bedeutung im Hinblick auf die Schule bekommt. „Zur Vorschule sind dann plötzlich alle Kinder pünktlich.“ Die Kita wiederum vertritt nun offenbar ein anderes Bildungsverständnis als manche Eltern. In dieser Konstellation sind die Konflikte programmiert. Der wahrgenommene Dissens im (sogenannten) Bildungsverständnis zwischen den Institutionen (und ihrer konkreten Ziele, Inhalte und Formen) ist für viele pädagogische Fachkräfte ein Thema, welches als belastend wahrgenommen wird.

Ähnlich wie bereits im Zusammenhang mit Armutslagen beschrieben, kommt es auch in Bezug auf elterliches Erziehungsverhalten und Wert- und Normvorstellungen der pädagogischen Fachkräfte zu Kollisionen und Dilemmata. Sie bemerken ein aus ihrer Perspektive erzieherisch unangemessenes Verhalten bei Eltern (z.B. während des Bringens und Abholens) und berichten von Eltern, die quasi vor ihren Kindern kapitulieren bzw. ihre Rolle als Mutter oder Vater nicht finden können. Das Dilemma besteht darin, dass die MitarbeiterInnen einerseits mit den Folgen familiärer Sozialisation umgehen müssen, jedoch nur begrenzt oder gar nicht auf deren Ursachen einwirken können. Die pädagogischen Fachkräfte bezeichnen dies als „Machtlosigkeit“ gegenüber den Eltern, die sich in ihren Augen unpassend in ihrer Elternrolle verhalten und es „tut in der Seele weh“, dies anzusehen. Das kann als klassische berufliche Belastung sozialer Arbeit beschrieben werden und es gilt, diese Belastungen in sinnvollen und realisierbaren Settings aufzugreifen.

Auch andere, eher auf familiäre Lebenswelten zurückführbare Herausforderungen müssen nicht nur in Einzelfällen bewältigt werden:

- Kinder kommen unregelmäßig bzw. spät in die Kita. Hier sind Telefonate und weiterführende Gespräche zu führen. Die Teams müssen sich mit den Auswirkungen auf den Tages- und Angebotsverlauf (konzeptionell) auseinandersetzen.
- Kinder sind familiären Situationen ausgesetzt, die sie psychisch labil machen können. Der institutionalisierte Gruppenalltag kann dies unter Umständen nicht auffangen oder sogar verstärken.
- Die Kommunikation mit manchen Eltern zur Absicherung der Kontinuität von Fördermaßnahmen für die Kinder bedeutet zusätzliches Engagement. Nicht selten unterstützen die pädagogischen Fachkräfte Eltern bei der Einhaltung von Förderplänen und –maßnahmen. Die Kita wird hier zum Scharnier zwischen Familie und sozialen Diensten, Förderstellen oder anderen sozialen Einrichtungen.

4.4. Institutionelle Aspekte

Eine Kindertagesstätte, die einerseits Kindern aus unterschiedlichsten Lebenslagen mit daraus erwachsenden Bedürfnissen sowie andererseits den daraus resultierenden Anforderungen und Belastungssituationen für die pädagogischen Fachkräfte gerecht werden will, braucht eine gute institutionelle Ausgangsbasis. Hierzu gehören u.a. angemessene kindzentrierte Wahrnehmungs-, Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sowie Möglichkeiten und Formen professionellen fachlichen Austauschs über Beobachtungen und Schlussfolgerungen im Hinblick auf pädagogisches oder institutionelles Handeln. Basal für ein den Bedarfen entsprechendes pädagogisches Planen und Handeln sind angemessen viele und arbeitsfähige MitarbeiterInnen.

Im Rahmen der Gruppenbefragungen sollten die pädagogischen Fachkräfte mit Blick auf institutionelle Zusammenhänge beurteilen, wie zufrieden sie u.a. mit folgenden Aspekten (siehe Tabelle) sind (1 bedeutet sehr zufrieden; 6 bedeutet sehr unzufrieden). An dieser Stelle ist es wichtig zu formulieren, dass die Einschätzungen der KollegInnen zur Zufriedenheit immer vor dem Hinter-

grund ihrer eigenen Erwartungen an ihre Profession verstanden werden müssen. Nachstehende Tabelle zeigt einige dieser Aspekte und die Verteilung einer Auszählung des Antwortverhaltens in den Kitas. Die Zahlen repräsentieren nicht die Anzahl der pädagogischen Fachkräfte, sondern stehen für den Wert, auf den sich die Teilnehmerinnen in den Kitas geeinigt haben.

	1	2	3	4	5	6
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Praxis der Wahrnehmung und systematischen Beobachtung von Kindern in Bezug auf spezifische Bedürfnisse, Entwicklungsstände und Kompetenzen?	3	7	5	5	6	0
Wie zufrieden sind Sie mit der Verständigung im Team über kindbezogene Beobachtungsergebnisse und den Schlussfolgerungen in Bezug auf das päd. Handeln?	5	8	5	3	5	0
Wie schätzen Sie die existierenden Formen des regelmäßigen kollegialen Austausches, der gegenseitigen Beratung und des kritisch-konstruktiven Dialogs in Ihrer Einrichtung auf einer Skala von 1 bis 6 ein?	4	5	5	4	1	0

Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit der Praxis der Wahrnehmung und systematischen Beobachtung von Kindern zeigt sich ein differentes Bild: Die pädagogischen Fachkräfte sind in den meisten Kitas eher mäßig zufrieden. Sie beschreiben vor allem, dass im Kita-Alltag viel zu wenig Raum und Zeit für eine systematische Beobachtung von einzelnen Kindern bleibe. Deshalb verlaufen Wahrnehmungs- und Beobachtungsprozesse weniger systematisch und zielgerichtet als es wünschenswert und notwendig wäre. In Bezug auf die Diskussionen mit den pädagogischen Fachkräften im Bereich personale Kompetenzen von Kindern, möchten wir darauf hinweisen, dass die Fähigkeit zur Alltagsbeobachtung und eine generelle Achtsamkeit in Bezug auf Ressourcen und Kompetenzen von Kindern bei vielen MitarbeiterInnen sehr ausgeprägt zu sein scheint.

Eine an Wahrnehmungen und Beobachtungen anschließende Auseinandersetzung und Verständigung im Team scheint, vorsichtig formuliert, durchaus vermehrt und zufriedenstellend stattzufinden. Ähnlich wie für gezielte Beobachtungen werden auch hier mangelnde Möglichkeiten zum schlussfolgernden Austausch über spezifische Wahrnehmungen und Alltagsbeobachtungen reklamiert. Der Austausch findet sehr oft unter Zeitnot, zu ungünstigen Zeitpunkten oder eben zwischen „Tür und Angel“ statt. In den Kleinteams – wenn es diese Strukturen gibt - funktioniert reflexive Kommunikation am ehesten.

Die allgemeine berufliche Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte hängt direkt mit Art und Umfang des regelmäßigen kollegialen Austausches, der gegenseitigen Beratung und des kritisch-konstruktiven Dialogs in den Einrichtungen zusammen.

Welche Formen des regelmäßigen kollegialen Austausches und der gegenseitigen Beratung in Bezug auf herausfordernde Alltagssituationen gibt es in den Einrichtung (z.B. zu Themen wie Umgang mit schwierigen Eltern, Gewalt in der Gruppe)?

- Teamzeiten (1X/Woche in den Bereichen, d.h. 2 Gruppen und 3 Erzieher)
- Bereichsweiser Austausch
- Arbeitskreise
- Dienstberatungen
- Teamtag(e)
- tägl. Austausch
- Kollegiale Beratungen
- Fallberatungen
- Gespräche im Garten

Regelmäßige Formen des strukturierten (bzw. methodisch gestützten) kollegialen Austausches und der kollegialen (Selbst)Reflexion brauchen gesonderte Settings und entfalten ihr Potential nicht im Rahmen beispielsweise der Dienstberatung. Die wenigsten Einrichtungen sind bislang in der Lage, ihren Teams die Rahmenbedingungen für die regelmäßige, systematische und methodisch gestützte Durchführung solcher kollegialen Reflexionsrunden zu bieten, obwohl sich dies viele Fachkräfte wünschen. Andererseits betonen sie, dass in besonders schwierigen Situationen („wenn es brennt“) alltagstaugliche Formen der kollegialen Unterstützung auf „kurzem Wege“ einberufen und durchaus als tragfähig erlebt werden.

Auf die Frage nach dem beruflichen Belastungsgrad schätzen die meisten Erzieherinnen ein, dass sie sich überlastet fühlen und dauerhaft im Stress sind. Zu diesem Thema berichtet bspw. eine pädagogische Fachkraft, dass zwar kein/e KollegIn dauerhaft krank sei, die „Personaldecke“ aber so dünn ist, dass jeder nur abwarte, bis ein fehlender Kollege endlich zurück sei, um dann selber „zusammenbrechen zu dürfen“.

5. Reflexion der Phase II des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens (Gruppendiskussionen)

Nach Abschluss des dreistufigen Auswahl- und Beteiligungsverfahrens lässt sich konstatieren, dass sich das Verfahren in der Praxis bewährt hat. Die kommunikative Validierung der statistischen Vorauswahl hat die Annahme bestätigt, dass allein auf Grundlage der Sozialdaten u.U. keine hinreichende Begründung für die Beteiligung im Handlungskonzept vorliegt. So wurde für vier Einrichtungen im Anschluss an die Phase II und nach Auswertung der Gruppendiskussion festgestellt, dass in diesen keine ausreichenden Befunde für das kumulierende Vorliegen erheblicher Entwicklungsrisiken und weiterer Folgen sozialer Benachteiligung für die Kinder vorliegen. Eine weitere Beteiligung im Handlungskonzept wurde daher in einem abschließenden Gespräch mit den betreffenden EinrichtungsleiterInnen und deren TrägervertreterInnen einvernehmlich ausgeschlos-

sen. Andererseits konnte für 28 Einrichtungen die Vorauswahl in Phase II bestätigt und damit dennoch eine recht hohe Belastbarkeit der gewählten Sozialdaten für das statistische Indexverfahren angenommen werden.

Von den Fachkräften der Kitas und der Träger, unabhängig ihres weiteren Verbleibens im Handlungskonzept, gab es durchweg positive Rückmeldung zum neuen, partizipativen Verfahren, insbesondere der Phase II (Gruppendiskussion). Das Instrument wurde als sehr gute Grundlage für den teaminternen Diskurs und für eine umfassende Bedarfslagenbeschreibung in der Einrichtung bewertet. Die in der Weiterentwicklungsphase des Interviewleitfadens hinzugezogenen Resilienz-faktoren (personale Ressourcen) laden zur differenzierten Ursachenforschung (familiäre Krisensituationen, Armutslagen, aber auch institutionelle Risiken) und pädagogischen Ableitungen ein. Sie führen zwangsläufig zur Auseinandersetzung mit den eigenen Angeboten für kindliche Resilienzentwicklung (Wann erleben sich Kinder in unserem Kita-Alltag selbstwirksam? Welche Erfahrungsräume bieten wir für kreatives Problemlösen oder nuancenreiche Formen kindlicher Kommunikation?). Durch die Ausweitung der befragten Teammitglieder (vorher i.d.R. Leitungsteam, SPMA und ein Teamvertreter) auf mindestens die Hälfte der MitarbeiterInnenschaft konnte nun ein großer Teil der Fachkräfte auch jenseits der Führungsebene erreicht werden.

Dadurch erlangen die beteiligten Teams einen hohen Sensibilisierungsgrad für die Themen im Handlungskonzept. In der durch die Befragung gesteuerten, fokussierten und reflektierten Beschäftigung der PädagogInnen mit den Folgen sozialer Benachteiligung für die eigenen Bezugskinder lag ausreichend Potenzial, um direkte Anknüpfungspunkte für die eigene pädagogische Arbeit und zukünftige Tätigkeitsfelder eines SPMA zu sehen. Aufgrund der weitreichenden positiven Erfahrungen mit dem Instrument wurde das Verfahren auch in einigen Bestandseinrichtungen wiederholt eingesetzt, um eine breitere Ausgangslagenbeschreibung für die weitere Ziel- und Maßnahmeplanung im Handlungskonzept nutzen zu können.

Nach Abschluss der Phasen I und II des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens ergeben sich als Resultat der Verbleib von 21 Einrichtungen, die bereits in der ersten Programmphase beteiligt waren, sowie der Neueinstieg von 7 weiteren Einrichtungen. Aktuell arbeiten demnach 28 Kitas im Handlungskonzept. Dabei wurde deutlich, dass der „Kern“ von ca. 2/3 der Kindertageseinrichtungen, welcher bereits 2008 für die Beteiligung identifiziert wurde, mit einer recht homogenen Belastungslage mit massiv prekären Familiensituationen der Kinder konfrontiert ist (Ortsamtsbereiche überwiegend Gorbitz, Prohlis, Altstadt).

Das neu hinzu gekommene weitere Drittel der Einrichtungen zeigt andere Charakteristika. Hier sind die Sozialräume keine ausgewiesenen „Brennpunkte“ (Cotta, Pieschen, Plauen). Die Kitas weisen heterogenere Besucherstrukturen auf und scheinen Herausforderungen auf anderer, nicht ganz so breiter Ebene auf (elterliche Unsicherheiten im Umgang mit ihren Kindern, Medienkonsum, familiäre Krisensituationen, Kompetenz“lücken“ von Vorschulkindern), die eher in Grenzbereichen zu materiellen Armutslagen begründet sind (prekäre Beschäftigungsverhältnisse, wenig Zeit für Kinder, keine ausreichenden sozialen Netzwerke). Symptomatisch für diese Einrichtungen war beim Einstieg in die Beteiligung bei einigen Teams eine gewisse Irritation, man kannte andere Dresdner Einrichtungen im Handlungsprogramm und fand dort die Unterstützung besser verortet.

Erst in der detaillierten Auseinandersetzung mit den Quoten aus dem Belastungsindex und der leitfadengeführten Beschreibung der tatsächlichen Bedarfslagen im Kita-Alltag wurde den MitarbeiterInnen bewusst, dass es durchaus Entwicklungspotenzial, aber vor allem großen Spielraum für Entlastung in der täglichen Arbeit gibt, welche maßgeblich durch die Folgen der beschriebenen familiären Lebenslagen für einen Teil der Kinder bestimmt wird.

6. Die Ziele und Handlungsthemen der Kindertageseinrichtungen im Handlungskonzept für 2012/13

Anschließend an die Gruppendiskussionen erfolgten auf Grundlage der durch das KBZ einrichtungsspezifisch erarbeiteten Auswertungsberichte Ziel- und Maßnahmegespräche mit den Einrichtungen.

Diese fanden seit Beginn der zweiten Programmphase für die neuen Einrichtungen wieder an den jeweiligen Kita-Standorten unter Beteiligung der LeiterInnen, ggf. TeamvertreterInnen (i.d.R. die potenziellen SPMA, so schon vorhanden), VertreterInnen des Trägers und MitarbeiterInnen des KBZ statt. Diese Konstellation hat sich bewährt, da in den meisten Einrichtungen die SPMA federführend für die nachfolgende Konkretisierung der Ziel- und Maßnahmeplanung verantwortlich zeichnen. In vielen Fällen wurde desweiteren die Unterstützung des KBZ in Form einer gemeinsamen Reflexion der erarbeiteten Maßnahmeplanung in Anspruch genommen.

Für eine zusammenfassende Darstellung des Themenspektrums haben wir auch die für 2012/13 vereinbarten Ziele und Handlungsthemen der „Alteinrichtungen“ in die Auswertung einbezogen. In den Klammern steht jeweils die Anzahl der Einrichtungen, die sich dem genannten Themenkomplex widmen.

Die erarbeiteten bzw. weiterentwickelten Ziele lassen sich auf drei wesentlichen Zielebenen darstellen: Kinder, Eltern und Team/Institution.

5.1 Zielebene Kinder

Bedürfnisorientierung (5)

Die individuellen Lebenssituationen der Kinder und ihre personalen Kompetenzen werden systematisch(er) in den Blick genommen. Dabei liegt der Fokus besonders darauf, die aus den unterschiedlichen Herkunftsbedingungen resultierenden Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen und im Kita-Alltag darauf einzugehen. Momente, die im Alltag für Konflikte oder individuelle Stressmomente sorgen, sollen reduziert werden, Kinder in ihrem Explorationsverhalten und ihrer Engagiertheit bestärkt und ermuntert.

In Einrichtungen, in denen Auslagerung, Rückzug oder Kapazitätserweiterungen anstehen, wird besonders auf die Wahrung des kindlichen Wohlbefindens während der Veränderungsprozesse geachtet.

Beispiel für Zielformulierungen:

„Wir ermuntern die Kinder, die bestehenden Lebensräume/Aktivräume nach ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen noch aktiver zu nutzen. Das kindliche Explorationsverhalten wird gefördert. Die Bedürfnisse einzelner, aggressiv agierender Kinder und von Kindern mit erhöhtem Bewegungsdrang sollen besser berücksichtigt werden.“

Individuelle Förderung/Kompetenzentwicklung (6)

Anknüpfend an die Erhebungsergebnisse zu resilienzförderlichen Basiskompetenzen von Kindern liegt in einigen Einrichtungen ein besonderes Augenmerk auf der Herstellung pädagogischer Settings und Erfahrungsräume für kindliches Selbstwirksamkeitserleben, Problemlösestrategien und den Umgang mit Stress. Die Fachkräfte möchten ihre Wahrnehmung dieser Ressourcen schulen und in individuellen Konstellationen bedarfsgerechte und strukturangepasste Förderung ermöglichen. Dabei werden nach Bedarf auch externe Dienste hinzugezogen oder vermittelt.

Beispiel für Zielformulierungen:

„Die Ergebnisse der 4-Jährigen-Untersuchung werden in einem stärkeren Maße für die Ableitung individueller Fördermaßnahmen genutzt.“

„Die sprachliche Förderung von Kindern findet in kleinen Gruppen im Alltag statt und wird durch logopädische Beratung/Begleitung fachlich unterstützt.“

Übergänge (3)

Um allen Kindern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gute Übergänge zu gewährleisten, werden Anliegen und Umsetzung insbesondere der Vorschularbeit kritisch auf den Prüfstand gestellt. Dabei soll noch stärker auf das individuelle Entwicklungspotenzial des einzelnen Kindes geachtet und Eltern besser einbezogen werden. Dafür ist es in diesen belasteten Sozialräumen oft notwendig, andere Formen der Kommunikation und Beteiligung von Eltern zu entwickeln (wenn bspw. sprachliche Barrieren bestehen oder andere Gründe dazu führen, dass klassische Informationskultur wie Aushänge/Elternbriefe die Eltern nicht erreichen), siehe auch Zielebene Eltern/Familien.

Beispiel für Zielformulierungen:

„Kinder verfügen i.d.R. beim Übergang in die Schule über die für einen gelungenen Schulstart notwendigen sozialen-emotionalen, kognitiven und physischen Fähigkeiten.“

Für Kinder, auf die dies eingeschränkt zutrifft, können vor dem Übergang in die Schule im Rahmen Einzelfallarbeit individuelle Arrangements getroffen werden, die einen erfolgreichen Schulstart begünstigen.“

Kinderschutz/Krisensituationen (3)

Einige Einrichtungen haben vermehrt mit Familien in akuten Krisensituationen oder Grauzonen von Kindeswohlgefährdung zu tun. Um hier präventiv wirksam zu werden, haben sich Leitungskräfte und SozialpädagogInnen zur Aufgabe gestellt, Verfahren zu entwickeln, um Kinder, Familien sowie Fachkräfte in solchen Situationen zu begleiten und zu unterstützen. Die Entwicklung von modell-

haften, fachkräfteübergreifenden Handlungskonzepten im Umgang mit familiären Krisensituationen, sozialpädagogische (Beratungs)angebote sowie Netzwerkpflege mit Fachkräften für Kindeswohlgefährdung stehen bei diesen Einrichtungen auf der Agenda.

Beispiel für Zielformulierungen:

„Kinder, deren Wohl in ihrer Familie latent gefährdet ist, werden engmaschig begleitet.“

„Es ist eine einzelfallbezogene sozialpädagogische (i.S. von Sozialarbeit) Begleitung und Unterstützung von Kindern in „Krisensituationen“ unter systemischer Perspektive etabliert.“

5.2 Zielebene: Eltern/Familien

Erziehungspartnerschaft/Angebote (10)

Die gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern ist in Kitas in besonders herausfordernden Sozialräumen wesentliche Grundlage für den Beziehungsaufbau zu den Kindern und deren Wohlbefinden in der Kita. So beschreiben die Fachkräfte ihre vielfältigen und arbeitsintensiven Bemühungen um ein gutes Miteinander sowie die Unterstützung und Begleitung der Familien als unhintergehbare Grundlage ihrer pädagogischen Arbeit mit den Kindern. Ein großer Teil der Einrichtungen nutzt daher die zusätzlichen Ressourcen über das Handlungskonzept, um sich systematisch und fachlich fundiert mit den Lebenssituationen der Eltern und Familien, deren Werten und Erziehungszielen auseinanderzusetzen und ein vertieftes Verständnis dafür zu entwickeln. Auf dieser Basis sollen Eltern in der Kita willkommen geheißen und nach ihren Möglichkeiten beteiligt oder bedarfsgerechte Angebote in der Kita etabliert (Eltern-Kind-Kochen, Eltern helfen Eltern, Elterncafé) werden.

Beispiele für Zielformulierungen:

„Eltern erleben eine an ihren Lebenslagen interessierte und sie unterstützende Mitarbeiterschaft in der Kita.“

„Alle Übergänge sind so gestaltet, dass sie von Kindern gut bewältigt werden können. Die Eltern werden in ihrer Rolle als Mitgestalter begleitet und gestärkt.“

Familienbildung/Beratung/sozialpädagogische Hilfen (5)

Wesentlicher Bestandteil des Portfolios der SPMA war und ist immer die niederschwellige Beratung und sozialpädagogische Begleitung von Eltern in der Kita. Neben den konkret an die Bedarfe in der Kita gekoppelten Unterstützungsleistungen z.B. zur Sicherung des warmen Mittagessens für die Kinder (Antragstellung für Erlass/Ermäßigungen, Schuldenberatung, Hilfestellungen im Mahnverfahren) fungieren die SozialpädagogInnen als Anlaufstelle bei unterschiedlichsten familiären und sozialen Problemstellungen und vermitteln ggf. an entsprechende Fachdienste.

Weiterhin ist es Anliegen vieler Einrichtungen, stärker in der Familienbildung wirksam zu werden, aktuell laufen noch die Analysen der tatsächlichen Bedarfe, bzw. werden erste Möglichkeiten entwickelt, um zunächst Kommunikationsräume und Austausch der Eltern untereinander zu ermöglichen.

Beispiele für Zielformulierungen:

„Eltern haben die Möglichkeit und unkomplizierten Zugang zu sozialpädagogischer Beratung und relevantem Wissen (bedarfsorientiert z.B. Erziehungsthemen, Recht).“

„Organisation von Maßnahmen der Elternbildung bzw. auch Herstellung eines Gesprächsrahmens für Eltern“

Handlungssicherheit in herausfordernden Situationen (7)

Viele Teams widmen sich der eigenen Stärkung und Professionalisierung im Umgang mit kritischen Situationen im Kontext der Elternarbeit (siehe auch Zielebene Team). Neben den zusätzlichen Angeboten der SozialpädagogInnen benötigen auch die pädagogischen Fachkräfte selbst zunehmend Kompetenzen der lösungsorientierten Gesprächsführung oder Konfliktdeeskalation, um mit entsprechender Handlungssicherheit agieren zu können. Auch hier spielt das Wissen um prekäre Lebenslagen, Familien in Krisensituationen und Armutslagen sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel eine gewichtige Rolle.

Beispiel für Zielformulierungen:

„Methodische Fundierung/Training von Handlungsalternativen für eine gelingende Zusammenarbeit mit herausfordernden Familien“

5.3 Zielebene Team/Institution:

Pädagogische Arbeit/Qualitätsentwicklung (9)

Die Bemühungen der Kindertageseinrichtungen um ein besseres Passungsverhältnis zwischen Bedarfslagen der Kinder und Familien im Sozialraum und dem pädagogischen Angebot führen immer wieder zu einer kritischen Überprüfung der eigenen konzeptionellen und institutionellen Voraussetzungen für eine solche Stimmigkeit. Von daher gehören die folgenden Zielstellungen – so wie sie in den Zielgesprächen 2012 diskutiert wurden - trotz äußerlicher Zugehörigkeit zu „regulären Qualitätsentwicklungsprozessen“ in weiten Teilen denknötwendig zu den Zielen im Handlungskonzept.

So wird die Etablierung des offenen Konzepts dahingehend evaluiert, wie es (besser) den Erfordernissen von einigen Kindern nach hoher Verbindlichkeit von persönlichen Beziehungen gerecht werden kann, wird ein Case-Management zur gezielten Förderung einzelner Kinder durch unterschiedliche Professionen implementiert oder soll das Bundesprogramm „Sprache und Integration“ besser mit dem Einrichtungs- und Handlungskonzept verknüpft werden. Zwei Einrichtungen entwickeln sich zur Integrationskita und nutzen die Möglichkeiten zum Diskurs im Team, um bspw. den Umgang mit Heterogenität zu thematisieren. Andere Einrichtungen sind bereits dabei, bewährte Verfahrensweisen und Konzepte im Umgang mit Folgen sozialer Benachteiligung zu evaluieren und weiterzuentwickeln.

Beispiele für Zielformulierungen:

„Weiterprofilierung der offenen Arbeit“

„Mit Unterstützung einer regelmäßigen fachlichen Begleitung hat das Team ein gemeinsames Grundverständnis zur offenen Arbeit im Hinblick auf die Bedürfnisse aller Kinder miteinander entwickelt.“

Professionalisierung (Teamentwicklung, Kollegiale Reflexion) (17)

Die meisten Einrichtungen haben sich die Erweiterung und Vertiefung des eigenen Handlungsrepertoires im Umgang mit herausfordernden und kritischen Alltagssituationen vorgenommen. Nach systematischen Bestandsaufnahmen und Analysen der entsprechenden Situationen erfolgt eine differenzierte Maßnahmeplanung. Abgestimmte Fortbildungskonzepte zu einrichtungsrelevanten Themen (Sprache, Resilienz, kollegiale Fallberatungen), Hospitations-, Reflexions- und Beratungsangebote durch SPMA, Teamentwicklungsvorhaben oder die Einführung kollegialer Reflexionen sind Beispiele für einige geplante oder begonnene Prozesse.

Weitere Beispiele für Zielformulierungen:

„Die pädagogischen Fachkräfte sind in der Lage, auf herausfordernde Alltagssituationen (die einen Zusammenhang mit prekären Lebenslagen im Sinne des Handlungsprogramms haben) flexibel und orientiert an den individuellen Bedürfnissen der Kinder zu reagieren und werden dabei durch die SPMA fachlich gestärkt und unterstützt.“

Arbeitsorganisation/Kooperation (8)

Parallel zu den bereits angeführten Vorhaben sind immer auch die Strukturen und Rahmenbedingungen im Fokus, so dass ein großer Teil der Ziele auch auf diese Ebene abhebt. In diesem Kontext wird die fachliche Steuerung der handlungsprogrammrelevanten Prozesse auf verschiedenen Leitungsebenen gesichert, die verfügbaren Zeiten für den kollegialen Diskurs gewährleistet sowie optimierte Rahmenbedingungen für eine angemessene ErzieherIn-Kind-Relation (im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten) angestrebt.

Einige der Einrichtungen, die bereits länger im Handlungskonzept arbeiten, fokussieren sich zunehmend auf die Erarbeitung und Pflege der Netzwerke im Sozialraum. Die Netzwerkarbeit erfolgt dabei zielbezogen und bedarfsorientiert (Bsp.: DaZ⁴-Ansprechpartner, Förderberatungsstelle, Freizeiteinrichtungen zur Pflege der Herkunftssprachen, Stadtteiltrunde, KJÄD).

Beispiele für Zielformulierungen:

„Schaffen von Rahmenbedingungen für engagierte Lösungssuche im Teamkontext“

„Sicherung einer fachlichen fundierten Steuerung durch Entwicklung eines Kleinteamprinzips (Etagen) als Teil einer dialogischen Führungskultur“

Sozialpädagogische MitarbeiterInnen (7)

In zehn Einrichtungen arbeiten im Handlungsprogramm erfahrene SPMA. In weiteren zehn Einrichtungen wurden seit September 2012 neue MitarbeiterInnen mit dieser Funktion betraut. Sieben Einrichtungen befinden sich derzeit im Verfahren der Ausschreibung und ihnen steht somit die Einarbeitungsphase des/der neuen MitarbeiterIn unmittelbar bevor. Ein Teil der Bestandseinrichtun-

⁴ Deutsch als Zweitsprache

gen hatte für 2012/13 eine Ziel- und Maßnahmeplanung ohne personelle Unterstützung der zusätzlichen Ressource durch eine/n SPMA (stattdessen Stunden ins Team) erarbeitet. Bei diesen drei Einrichtungen zeichnet sich derzeit deutlich ab, dass die Umsetzung der Ziele im HP auf diese Weise nicht in für die Teams zufriedenstellender Weise gelingen konnte. Alle drei Einrichtungen setzen nun wieder SPMA ein..

In den neuen Kitas wird diesen Prozessen Rechnung getragen, indem die gute Vorbereitung und Planung des Einstellungsverfahrens und der Einarbeitung Teil der Zielvorhaben dieser Einrichtungen ist. Die Bestandseinrichtungen dagegen haben zum Teil die kritische Überprüfung und nachfolgende Schärfung oder Erweiterung des Handlungsprofils der sozialpädagogischen MitarbeiterInnen auf der Agenda.

Beispiele für Zielformulierungen:

„Es liegt ein weiterentwickeltes Funktionskonzept für den sozialpädagogischen Mitarbeiter vor, das die unterschiedlichen Aufgaben und Kompetenzen empirisch fundiert fachlich-qualifiziert umfasst.“

„Reflexion, Präzisierung und Verankerung der Rollen sozialpädagogischer MitarbeiterInnen im Sinne einer systematischen Erweiterung des Handlungsprofils der Einrichtung.“

7. Reflexion der Ziel- und Maßnahmeplanungen

Legt man die erarbeiteten Zielstellungen und Handlungsthemen in der Gesamtschau neben die in der Phase II erhobenen Bedarfslagen, so ergibt sich eine recht hohe Stimmigkeit der Vorhaben. Ebenso wird der Bezug zu den Rahmenthesen des Handlungskonzepts deutlich. Die abgestimmten Rahmenthesen für das Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ verweisen u.a. auf eine gebotene sozioökologische Perspektive sowie eine systemische Bedarfsbeschreibung, die auch im Rahmen des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens eingenommen wurde bzw. erfolgt ist. Entwicklungsbereitschaft und Dialog wird z.B. in allen Bemühungen deutlich, weiterhin fachbezogene Kommunikationsstrukturen zu etablieren. Kooperation und Zusammenarbeit mit externen Partnern sowie eine kindzentrierte Elternarbeit erweitern die Grenzen traditioneller Kita-Arbeit. Einem pädagogischen und institutionellen Mehrbedarf wird man vor Ort durch unterschiedlichste und erweiterte thematische Zugänge und Perspektiven gerecht. Die Kitas mit ihren zum Teil verschiedenen und individuell ausgeprägten Bedarfslagen und Herausforderungen erarbeiten ein integriertes pädagogisches Handlungskonzept, das insbesondere Elemente der Resilienz, der Lebensweltorientierung sowie der Transition systematisch und handlungswirksam aufnimmt und integriert.

Betrachtet man die Gewichtung der einzelnen Zielebenen und Themenfelder, so wird jedoch auch klar, dass die Bereiche der Einrichtungsentwicklung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität (Zielebene Team/Institution) immer noch einen überproportionalen Anteil der aktuellen Prozesse einnehmen. Die Einbettung von Elementen der Organisations- und Personalentwicklung im Sinne einer beständigen Weiterentwicklung an professionellen Grundstrukturen (Wissen, Kön-

nen, Haltung) sind vor dem Hintergrund der Erwartungen an das Handlungsprogramm möglicherweise nicht immer ganz deutlich, bilden aber einen Kulminationspunkt für viele weitere Themen und Maßnahmen. Sie sind in diesem Sinne weder ersetzbar noch ausgrenzbar, sondern wichtiger integraler Bestandteil einer Gesamtstrategie im Umgang mit besonderen lebenslagenbedingten Herausforderungen der Kitas.

Bewerten lässt sich a) die Stimmigkeit der formulierten Zielstellungen und b) deren wirksame Umsetzung letztlich nur, wenn gesicherte Informationen und Beschreibungen zu deren tatsächlicher Verarbeitung und Umsetzung in der Praxis vorliegen. Auch sind dann Zusammenhänge, Positionen und Stellenwert verschiedener Themen und Maßnahmen im Rahmen eines vernetzten systemisch wirkenden Gesamtprozesses im Handlungsprogramm erkennbar. Dies sollte bisher in Form der turnusmäßig von den Kitas vorzulegenden Reflexionsberichte gewährleistet sein. Hier wird seitens des Programmträgers und des Kompetenz- und Beratungszentrums aber deutlicher Bedarf an einer dichteren Beschreibung der Prozesse im Sinne von Prozessdokumentationen und Ergebnissicherungen in den Einrichtungen gesehen. Die bisher vorliegenden Arbeitsdokumentationen geben eher chronologische und punktuelle Einblicke in die Entwicklungsvorhaben und deren Umsetzung in den Einrichtungen, spiegeln aber die tatsächliche Breite der Prozesse und deren Einbindung in den Qualitätskreislauf der übergeordneten Zielstellungen nicht ausreichend wieder. Hier sollte künftig stärker die Möglichkeit genutzt werden, eine Außenperspektive bspw. in Form eines leitfadengestützten Interviews durch MitarbeiterInnen des KBZ einzubinden.

Nur in der Retrospektive des gesamten Kreislaufes von

- (1) Ziel- und Maßnahmeplanung (im Idealfall auf Grundlage der aktuellen Phase II – Ergebnisse),
- (2) Formulierung der Ziele und Handlungsthemen,
- (3) Konkretisierung im Maßnahmeplan,
- (4) Ablauf der tatsächlichen Entwicklungsprozesse/Umsetzung in der Kita und schließlich
- (5) Reflexion und Selbstevaluation, abzulesen an einer mehrperspektivischen Prozessdokumentation, welche in das nächste
- (6) Ziel- und Maßnahmegespräch münden, lässt sich abschließend beantworten, wie passgenau und zielführend die Arbeitsweisen und Strukturen im Handlungskonzept tatsächlich ihre Wirkung entfalten.

8. Literatur

Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G.: Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: ZfE, 6. Jahrg., Heft 1/2003, S.46-72, S.56

Berwanger, D./Griebel, W.: Übergänge erfolgreich begleiten und gestalten. In: kinderzeit 1/2009; S. 8-10

Bronfenbrenner, U.: The Ecology of Human Development. Cambridge 1979

Griebel, W./Niesel, R.: Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel 2004

Hock, Beate / Holz, Gerda / Wüstendörfer, Werner: „Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter – Eine Annäherung anhand von Fallbeispielen“ Dritter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a.M., ISS Eigenverlag 2000

Hock, Beate / Holz, Gerda / Wüstendörfer, Werner: Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter. Frankfurt a.M., ISS Eigenverlag 2000

Hock/Holz/Simmedinger/Wüstendörfer: Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen für Politik, Wissenschaft und Praxis zur 1. AWO-ISS-Studie von 1997 bis 2000. ISS-Pontifex 4/2000

Holz, Gerda: Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Vorschulalter. In Zander, M. (Hrsg.): Kinderarmut. VS-Verlag, Wiesbaden 2005. S.88-110

Kinderschutzzentrum Berlin (Hg.): Kindeswohlgefährdung. Erkennen und Helfen. Berlin 2009

Lösel, F. / Bender, U.: Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen. Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In Opp, G. / Fingerle, M. / Freytag, A. (Hrsg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 37 - 58). München: Reinhardt 1999

Nickel, H.: Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. Psychologie in Erziehung und Unterricht 37 (1990), S.217 - 227

Shouse, A.C.: Das High/Scope Vorschulcurriculum in: Fthenakis, W./Textor, M. (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel 2000, S. 154-169

Wustmann, C.: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim, Basel 2004

Wustmann, C.: Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden 2011. S.350-259



Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung
an der ehs Dresden gGmbH

Konzeption für die Fortschreibung des Dresdner Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Teil 1: Verfahren für die Auswahl und Beteiligung von Kindertageseinrichtungen (S.3-9)

Teil 2: Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ (S.10-25)

Dresden im Januar 2012

Konzeption für die Fortschreibung des Dresdner Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Die Konzeption zur Fortschreibung des Dresdner Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ knüpft an die zwischen 2008 und 2011 in dessen praktischer Umsetzung gesammelten Erfahrungen. Ausgehend von der Analyse dieser Erfahrungen ebenso wie der Praxisentwicklungen und deren Rahmenbedingungen in den beteiligten Kindertageseinrichtungen umfasst das fortgeschriebene Handlungskonzept systematische Ableitungen für die weitere Planung und Umsetzung von Strategien und Maßnahmen der Prävention und Kompensation von Folgen sozialer Benachteiligung für das Aufwachsen von Kindern. In diesem Sinne bildet es in seiner Gesamtheit die konzeptionelle Grundlage für eine chancengerechte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen.

Im Handlungsprogramm arbeiten seit Juli 2008 insgesamt 32 Dresdner Kindertagesstätten. Diese wurden anhand überdurchschnittlich hoher Quoten sprachlicher Auffälligkeiten vierjähriger Kinder – diagnostiziert durch den Kinder- und Jugendärztlichen Dienst im Rahmen einer Regeluntersuchung – am Programm beteiligt. Mit der Beteiligung am Handlungsprogramm einher ging die Etablierung einer zusätzlichen Stelle in den Einrichtungen, die durch eine sozialpädagogische Fachkraft besetzt wurde. Diese Fachkraft war in ihrer Position weder als Leitung noch als GruppenerzieherIn tätig, sondern wurde vor allem mit dem Anspruch der Beförderung interner pädagogischer Entwicklungsprozesse vor dem Hintergrund der Auswirkungen sozialer Benachteiligung tätig. Schließlich wurde parallel ein Kompetenz- und Beratungszentrum (KBZ) geschaffen, welches die Kindertageseinrichtungen in der Realisierung der mit dem Handlungsprogramm verfolgten Zielstellungen, der darauf gerichteten Planungen und Handlungsschritte unterstützte und den Prozess der Umsetzung wissenschaftlich begleitete. Die vorliegenden Elemente des fortgeschriebenen Handlungskonzepts werden unter anderem durch die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Begleitung gestützt.

Im Folgenden werden die Elemente der Konzeption für die Fortschreibung des Dresdner Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ differenziert dargestellt. Die Fortschreibung beinhaltet ein optimiertes Auswahl- und Beteiligungsverfahren für Kindertageseinrichtungen, die mit großen Herausforderungen in Folge risikoreicher Lebenslagen von Kindern und Familien konfrontiert sind. Dieses Verfahren unterscheidet sich deutlich vom Auswahlverfahren im Jahr 2008; es integriert einen mehrperspektivischen Zugang zur Beschreibung von Risikofaktoren an den Standorten und ein von Beginn an partizipatives Verfahren mit Blick auf die Einrichtungen.

Des Weiteren – und dies ist Kernstück der weiteren Ausführungen – wird ein weiterentwickeltes Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ entfaltet, welches Aussagen zu Bedarfen, pädagogischen Leitlinien, institutionellen Rahmenbedingungen und nicht zuletzt zu notwendigen Entwicklungsprozessen auf der Einrichtungsebene sowie hierzu notwendigen Rahmenbedingungen und Unterstützungssysteme enthält und argumentativ aufeinander bezieht.

Konzeption zur Fortschreibung des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

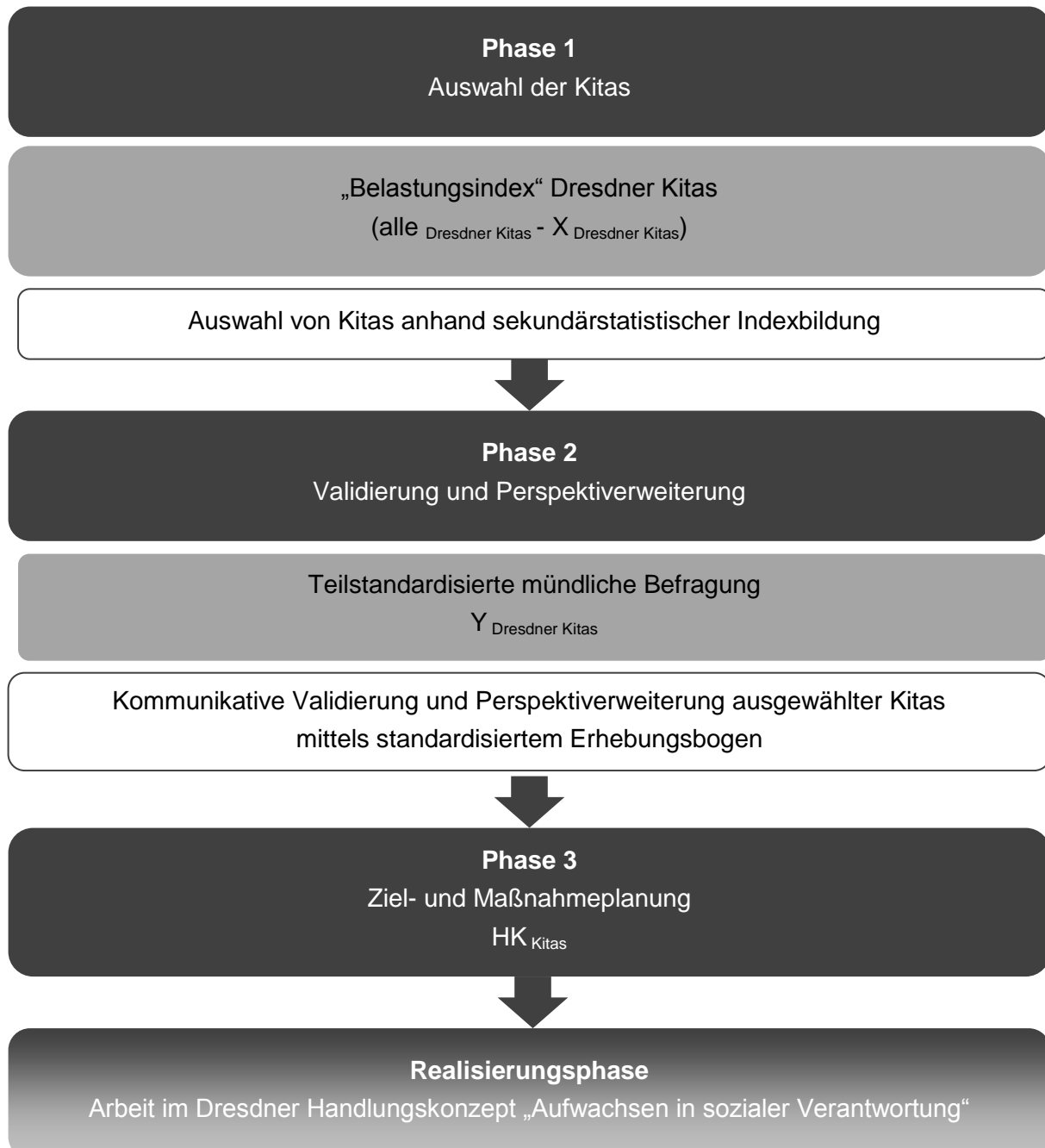
Teil 1

Verfahren für die Auswahl und Beteiligung von Kindertageseinrichtungen

Einleitung und Überblick

Das Dresdner Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ reagiert auf lebenslagenbedingte Risiken des Aufwachsens und der Entwicklung von Kindern in Folge sozialer Ungleichheit und Benachteiligung. Demzufolge sind diejenigen Kindertagesstätten zu unterstützen und zu beteiligen, in denen mehr als in anderen Einrichtungen Risiken und Folgen sozialer Ungleichheit existieren und besondere, je nach Standort teilweise auch unterschiedliche, pädagogische Herausforderungen zu bewältigen sind. Um einen solchen Zugang von vornherein zu gewährleisten, wird im Rahmen des Dresdner Handlungskonzeptes „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ ein empirisches, sozialwissenschaftlich begründetes dreiphasiges Auswahl- und Beteiligungsverfahren für Kitas entworfen. Das Verfahren ist in der Abb.1 schematisch dargestellt und wird nachfolgend erläutert.

Abb. 1: Auswahl- und Beteiligungsverfahren im Dresdner Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“



Phase 1: Auswahl der Kindertageseinrichtungen

In einer ersten Phase werden die Dresdner Kindertageseinrichtungen unter Bezugnahme auf vorliegende statistische Daten hinsichtlich prägender Merkmale untersucht, die im Zusammenhang mit Risiken sozialer Benachteiligung stehen und die Anhaltspunkte zu Entwicklungs- und Teilhabearisiken von Kindern liefern können. Ziel ist es, mittels eines Index-Verfahrens zunächst die Dresdner Einrichtungen zu identifizieren, bei denen gewichtige Anhaltspunkte für Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken festzustellen sind und bei denen deshalb mit erhöhten Herausforderungen in der Umsetzung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags zu rechnen ist. Die erste Phase zielt deshalb auf die Identifizierung und Auswahl von Kindertageseinrichtungen, die aufgrund statistisch relevanter Risikofaktoren für das Aufwachsen von Kindern im Handlungskonzept zu beteiligen wären. Hierzu werden alle Dresdner Kindertageseinrichtungen mit Hilfe eines sekundärstatistischen Indikatorensystems – dem sogenannten Dresdner Mehrbedarfsindex – bewertet. Dieses Indikatorensystem wird a) mithilfe von Daten zur sozialen Lage auf Stadtteilebene und b) aus Daten zu weiteren Entwicklungs- und Teilhabearisiken von Kindern auf Kitaebene gebildet. In den Mehrbedarfsindex gehen zwei Dimensionen mit jeweils 3 Indikatoren ein. (siehe Abb.2).

Abb.2: Dresdner Mehrbedarfsindex

Dresdner Mehrbedarfsindex Kita	
Dimension 1: Soziale Lage	Dimension 2: Entwicklungs- und Teilhabearisiken von Kindern
Bezugsebene: Dresdner Stadtteile	Bezugsebene: konkrete Kita
Sozialgeldempfänger <15	Sprachauffälligkeiten bei 3-4 Jährigen
Anzahl der nichterwerbsfähigen Empfänger von Sozialgeld nach dem SGB II und deren Anteil an den Einwohnern unter 15 Jahren (Quelle: LH Dresden: Sozialatlas, 3. Fortschreibung, Datenstand 31. Dezember 2009)	Anzahl der drei- bis vierjährigen Kinder an einem Kita-Standort mit diagnostizierten Sprachauffälligkeiten anhand „Sprachscreening für das Vorschulalter“ (Quelle: Gesundheitsamt Dresden, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst)
Ausländer	Erhöhter Förderbedarf bei 3-4 Jährigen
Anzahl aller Personen, die nicht Deutsche im Sinne des Art. 116 Abs. 1 des Grundgesetzes (GG) sind. Dazu zählen auch die Staatenlosen und die Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit. Deutsche, die zugleich eine fremde Staatsangehörigkeit besitzen, gehören nicht zu den Ausländern. (Quelle: Stadtteilkatalog (www.dresden.de, Zugriff am z.B. 15.12.2011)	Anzahl der drei- bis vierjährigen Kinder an einem Kita-Standort mit Bedarf an verstärkter pädagogischer Förderung durch das Personal im Kita-Alltag (Quelle: Gesundheitsamt Dresden, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst)
Alleinerziehende	Beitragserlass für die Betreuungskosten
Ein-Eltern-Haushalte und deren Anteil an allen Haushalten mit Kindern. (Quelle: LH Dresden: Sozialatlas, 3. Fortschreibung, Datenstand 31. Dezember 2009)	Anzahl der Beitragserlässe an einem Kita-Standort (Quelle: Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden)

Für jede Kindertagesstätte kann anhand zweier Indexwerte („Soziale Lage“ sowie „Entwicklungs- und Teilhabearisiken“) eine Art Belastungsprofil dargestellt werden, in dem stadtteil- und standortbe-

zogene Werte in eine aussagekräftige Beziehung gesetzt werden. Neben dem Belastungsprofil – also der Gegenüberstellung zweier Indexwerte – wird für jede Einrichtung schließlich ein Gesamtindexwert ermittelt, der beide Einzelindizes vereint und gewichtet. Je höher der Gesamtindexwert ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Einrichtungen mit besonderen Herausforderungen im Sinne des Handlungskonzeptes „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ konfrontiert sind und damit deren Einbezug in das weitere Beteiligungsverfahren im Rahmen dieses Handlungskonzeptes.

Die Bildung eines derartigen Mehrbedarfsindex im Rahmen der Fortschreibung des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ ist deshalb sinnvoll und notwendig, weil ein einzelner Indikator, wie z.B. die Quote der sprachauffälligen 4-Jährigen, wie er zu Beginn des Handlungsprogramms 2008 für die Auswahl der beteiligten Einrichtungen verwendet wurde, der Komplexität des Handlungskonzeptes, vor allem aber der Problemstellungen und Herausforderungen, auf die es reagiert, nur unzureichend gerecht wird. Stattdessen sollen mit dem Belastungsindex mehrere Einzelindikatoren auf verschiedenen, für die Zielstellung des Handlungskonzeptes relevanten Dimensionen, zusammengefasst und abgebildet werden. Der jeweilige Indexwert bezieht sich schließlich auf eine konkrete Kindertagesstätte in einem Dresdner Stadtteil und gibt darüber Auskunft, ob eine Einrichtung im Vergleich zu einer anderen potenziell überdurchschnittliche pädagogische Herausforderungen in Folge von markanten Sozialisations- und Entwicklungsrisiken zu bewältigen hat.

Phase 2: Validierung und Perspektiverweiterung

Die Indizierung und Auswahl der Einrichtungen für eine Beteiligung am Dresdner Handlungskonzept ist Zielstellung der ersten Phase. Die über den statistischen Zugang identifizierten Kitas, in denen von erhöhten Teilhabe- und Entwicklungsrisiken und damit von erhöhten strukturellen sowie pädagogischen Herausforderungen auszugehen ist, werden in einer zweiten Phase im Rahmen einer teilstandardisierten Erhebung zu weiteren kind- und herkunftsbezogenen Themen mündlich befragt. Ziele in dieser zweiten Phase sind zum einen, die statistischen Indexwerte kommunikativ zu validieren und zu diskutieren, zum anderen sollen erweiterte Perspektiven und Wahrnehmungen der Akteure in Bezug auf die Lebenslagen von Kindern festgehalten und zum Ausgangspunkt weiterer bedarfsorientierter Ziele und Maßnahmen in den Einrichtungen werden (vgl. Phase 3). Die Befragungsergebnisse in den über das Index-Verfahren ausgewählten Kitas untermauern und differenzieren schließlich die weitere Beteiligung der Einrichtungen im Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“.

Die Befragung erfolgt mittels eines standardisierten Erhebungsbogens. Dieser enthält Fragen zu standortspezifischen Größenordnungen, die in Erweiterung sekundärstatistischer Aussagen, die in Phase 1 im Rahmen der Indexbildung verwendet wurden, differenzierter Aufschluss über (beobachtete) Risiken und Folgen sozialer Ungleichheit geben. Des Weiteren werden die Befragten gebeten, Einschätzungen zu bestimmten relevanten Entwicklungs- und Verhaltensbereichen von Kindern der Einrichtung zu treffen. Darüber hinaus sollen einige familien- und herkunftsbezogene Sachverhalte eingeschätzt werden. Die kind- und familienbezogenen Einschätzungen erfolgen anhand vorgegebener Antwortskalen. Zu jeder Fragestellung sind Kommentare der Befragten

möglich. Im Zuge der Befragung werden neben allgemeinen Angaben Daten zu folgenden Inhalten erhoben:

1. Weitere Angaben zur Sozialen Lage

- Anzahl der Ermäßigungen beim Beitrag für die Essenversorgung zum Befragungszeitpunkt
- Anzahl der Verfahren zum Schutz des Kindeswohls (nach §8a SGB VIII) in 2011 und bis zum Befragungszeitpunkt
- Anzahl der Zurückstellungen vom Schulbesuch zum Schuljahr 2011/12
- Anzahl der Wechsel auf Förderschulen zum Schuljahr 2011/12 (insbesondere Sprachheilschule, Schule für Erziehungshilfe, Schule zur Lernförderung)
- Anzahl der Kinder in logopädischer und ergotherapeutischer Behandlung
- Anzahl der Kinder mit Kontakt zu anderen sozialen Fachdiensten (z.B. Hilfen zur Erziehung, ASD, Erziehungsberatung)
- Anzahl der Kinder nichtdeutscher Herkunft
- Anzahl der Nationalitäten in der Kita
- Einschätzungen zu Deutschkenntnissen der Eltern und Kinder nichtdeutscher Herkunft, deren Kinder die Einrichtung besuchen (Verstehen und Sprechen)

2. Einschätzungen zu Entwicklungsbereichen von Kindern der Einrichtung

Bereich Sprache

- Altersgemäße Sprache
- Interesse an Sprache

Bereich kognitive Entwicklung

- Merkfähigkeit und Gedächtnis
- Auffassungsgabe
- Explorationsverhalten

Bereich Verhalten

- Externalisierendes (aggressives) Verhalten
- Internalisierendes Verhalten (Rückzug)
- Regelverständnis / Anpassung
- (unangemessene) Distanzlosigkeit
- Überempfindlichkeit (Ängstlichkeit)
- Motorische Unruhe
- Ausdauer (bei Schwierigkeiten und Problemen)
- Selbstständigkeit
- Soziale Beziehungen
- Selbstvertrauen

3. Familienbezogene Einschätzungen

- Beratungsbedarf von Eltern (z.B. in schwierigen Lebenslagen oder bei Erziehungsproblemen)
- Sperrung des Mittagessens
- Unregelmäßiger Kita-Besuch
- Familienkonstellation (Alleinerziehende mit mehr als zwei Kindern)
- Familiäre Belastungen
- Eltern-Kind-Beziehung
- Erziehungsverhalten der Eltern (Überforderung)
- Entwicklungsförderliches Elternverhalten

Bei dem mündlichen Erhebungsverfahren sind vor allem zwei Dinge von Bedeutung: Zum einen werden die Einrichtungen nicht ausschließlich aufgrund eines statistischen Wertes am Handlungskonzept beteiligt, sondern auch aufgrund einer qualifizierenden und erweiterten Binnenperspektive. Zum anderen wird im Rahmen der kommunikativen Validierung einem partizipativen Grundgedanken Genüge getan. D.h., die Einrichtungen werden bereits frühzeitig am Prozess der weiteren Arbeit im Handlungskonzept beteiligt.

Im Rahmen der Befragung in den Kitas ist auf folgendes hinzuweisen:

- 1) Befragt werden die Leiterin sowie 2 Erzieherinnen der Einrichtung. Die Befragung erfolgt gemeinsam, also nicht getrennt voneinander.
- 2) Die Befragung bezieht sich nicht auf einzelne Kinder und Eltern einer Einrichtung, sondern die Befragten werden gebeten, aus ihrer Wahrnehmung und Perspektive heraus eine Einschätzung zu bestimmten Sachverhalten in Bezug auf die Gesamtheit der Kinder und Familien ihrer Einrichtung zu geben. Es handelt sich daher um generalisierte Einschätzungen der Befragten über Kinder und Eltern, nicht um eine Erhebung, die direkt und umfassend bei Kindern und Eltern ansetzt.
- 3) Die Befragung ist weitgehend standardisiert. Deshalb kann die Auswertung der Befragungsergebnisse mit Hilfe statistischer Verfahren erfolgen. Dies hat neben einer zügigen Auswertung zugleich den Vorteil Standort vergleichender Analysen.
- 4) Die zu den meisten Erhebungsfragen möglichen Kommentare dienen einerseits einer Qualifizierung und Einordnung der standardisierten Antwortvorgaben. Andererseits können sie weitere Hinweise der Befragten im Zusammenhang mit den Fragestellungen aufnehmen und auf besondere Problematiken und Herausforderungen hindeuten. Neben den quantifizieren Daten bieten die Kommentare weitere Ansatzpunkte für die anschließenden Ziel- und Maßnahmeplanungen mit den Einrichtungen im Rahmen ihrer Beteiligung am Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ (Phase 3).

Phase 3: Einrichtungsspezifische Ziel- und Maßnahmeplanung

An die Datenerhebung und -auswertung schließt sich Phase 3 an. Diese Phase ist im Verständnis systemischer Organisationsentwicklung und lernender Organisationen ein Prozess der Ziel- und Maßnahmeplanung durch und mit der einzelnen Einrichtung. In Phase 3 werden konkrete Ableitungen (Ziele und Maßnahmen) aus den Daten der ersten und zweiten Phase erarbeitet und die Frage nach unterstützenden Ressourcen und ggf. Rahmenbedingungen und Strukturen beantwortet. Diese Antworten sind notwendigerweise an die jeweilige Kindertageseinrichtung angepasst und können im Vergleich zu anderen Einrichtungen durchaus ungleich bzw. heterogen ausfallen.

Ausgangspunkt der weiteren einrichtungsspezifischen Ziel- und Maßnahmeplanungen und damit verbundener Unterstützungselemente bildet das vorliegende Datenmaterial. Hinzu treten erweiterte Perspektiven auf die Kindertagesstätte als pädagogische Handlungseinheit bzw. als Organisation (im Verständnis einer zweckrationalen interaktiven Konstruktion von Strukturen und Kulturen durch die Akteure in einer Einrichtung). Bei Bedarf werden daher weitere Ebenen der Organisation und deren Kultur betrachtet (z.B. Personal, Einrichtungsklima, Bedarfsorientierung, Kooperation, Räume und Ausstattung, Strukturen, Abläufe, Regeln, Organisationsentwicklung) als auch pädagogische Diagnostiken (z.B. PERIK, BEK oder Leuener Engagiertheitsskala) einzusetzen.

Die dritte Phase ist wichtig, um gemeinsam mit jeder der ausgewählten Einrichtungen konkrete, den Bedarfen angemessene Ziele und hieraus resultierende Maßnahmen abzustimmen. Die Ziel- und Maßnahmeplanungen sind das zentrale strategische Element der Organisationsentwicklung und Ausgangspunkt eines einrichtungsspezifischen Handlungskonzeptes. Gleichzeitig sind mit der einrichtungsspezifischen Bestimmung von Zielstellungen und Maßnahmen auch die zu deren Realisierung notwendigen Ressourcen und Unterstützungsleistungen zu formulieren. Die Ziel- und Maßnahmeplanungen verlaufen in 5 aufeinander folgenden Schritten:

Schritt 1) Diskussion und Beschreibung der Bedarfe anhand vorliegender Informationen und Daten über Lebenslagen von Kindern und Familien.

Schritt 2) Diskussion von bisherigen und weiteren Möglichkeiten (und Grenzen) prinzipiell aussichtsreicher und realistischer Einflussnahmen der Kita im Hinblick auf Bedarfslagen und deren ursächlichen Zusammenhänge.

Schritt 3) Definition von Zielstellungen: WAS ist zu tun?

Die Zielbeschreibungen sind präzise, anschaulich und passen zum Bedarf bzw. stehen in nachvollziehbarem Zusammenhang mit den beschriebenen Herausforderungen aufgrund sozialer Ungleichheiten und prekärer Lebenslagen, die sich nachteilig auf die Entwicklung von Kindern auswirken können. Gleichzeitig sind sie realistisch in Bezug auf die Bedingungen der Organisation und deren Kultur. Da, wo z.B. eine weniger gut ausgeprägte Teamkultur die inhaltliche Arbeit blockiert, sind Prozesse der Teamentwicklung ebenso in Betracht zu ziehen, wie die Entfaltung bestimmter pädagogischer Maßnahmen.

Schritt 4) Beschreibung und Planung von Maßnahmen: WIE soll das Ziel, sollen die Ziele umgesetzt werden? WIE wird der Zielzustand erreicht?

Schritt 5) Analog zu den Zielen und Maßnahmen sind die Fragen nach vorhandenen und zusätzlichen Ressourcen und Unterstützungsbedarfen zu beantworten. Die Frage nach Ressourcen und

unterstützenden Strukturen ist parallel mit Schritt 3 und 4 aber auch abschließend zu stellen. Bestimmte Ziele und Maßnahmen im Zusammenhang mit erhöhten Herausforderungen sind realistischer Weise nur im Hinblick auf tatsächlich verfügbare Ressourcen hin zu planen, wenn sie realistische Chancen auf Realisierung haben sollen.

Beginnend mit der zweiten Phase (Validierung und Perspektiverweiterung), insbesondere aber in der dritten Phase (Ziel- und Maßnahmeplanung), kommt der im Vergleich zum Handlungsprogramm im Jahre 2008 dezidiert aufgenommene Beteiligungsgedanke der Einrichtungen an den inhaltlichen und damit zusammenhängenden strukturellen Planungen zum Ausdruck. Damit wird eine ko-konstruktive und partizipative Entwicklungsstrategie der Einrichtungen verfolgt und schließlich, wie sie im Sächsischen Bildungsplan für die Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern beschrieben wird, auf die Einrichtung übertragen. Die Phase 3 leitet schließlich in diesen Prozess der Organisationsentwicklung sowie der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen im Sinne des Handlungskonzeptes über.

Konzeption zur Fortschreibung des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Teil 2

Handlungskonzept

„Aufwachsen in sozialer Verantwortung“



1. Einleitung

Diskussion und Praxis um die Prävention von Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei sozial benachteiligten Kindern speisen sich aus verschiedenen Diskursen. Im Gefolge der Debatten um die Ergebnisse der PISA-Studien gerieten der Bereich der institutionellen Kindertagesbetreuung sowie die frühe Kindheit in den Fokus der Aufmerksamkeit. Das schlechte Abschneiden deutscher SchülerInnen und insbesondere der Befund, dass das deutsche Bildungssystem wie kaum ein anderes die soziale Herkunft im Sinne von Bildungschancen bzw. -benachteiligungen manifestiert, führten zu der Frage, was getan werden kann, um soziale Herkunft und individuelle Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu entkoppeln. Ein weiterer Bezugspunkt liegt in der in den vergangenen zehn Jahren konstatierten Zunahme von Kinderarmut in Deutschland. In vielfältigen und umfangreichen Studien konnte ein Zusammenhang zwischen sozialer Benachteiligung, Entwicklungsproblemen und Sozialisationsrisiken in den verschiedensten Lebensbereichen von Kindern nachgewiesen werden (vgl. bspw. Hock u.a. 2000, Holtz 2005, World Vision 2007).

Ein dritter Bezugspunkt schließlich liegt in der gestiegenen Bedeutung der Kindertagesbetreuung, die unter anderem auf die Diskussionen im Nachgang zu den PISA-Studien zurückgeführt werden kann. Neben familien- und bildungspolitischen Implikationen spielten genuin fachliche Diskussionen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle: Wie u.a. an den Bildungsplänen der Bundesländer abgelesen werden kann, haben sich die Vorstellungen von Kindheit, das „Bild vom Kind“, in den vergangenen Jahren grundlegend gewandelt. Dieser Wandel vom Kind als Erziehungs- und Sozialisationsadressaten hin zum aktiv lernenden, sich die Umwelt aneignenden, sich selbst bildenden Subjekt hat seine Wirkungen bis hinein in die Praxis von Kindertageseinrichtungen entfaltet (vgl. Bertelsmann Stiftung etc.).

Dem – auch in der Folge dieser Entwicklungen eingetretenen – Bedeutungszuwachs von Kindertageseinrichtungen als gesellschaftlicher Institutionen der Erziehung, Bildung und Betreuung von (kleinen) Kindern außerhalb der Familie korrespondierte und korrespondiert ein Handlungsauftrag, der als sozialpolitischer beschrieben werden kann. Kindertageseinrichtungen avancier(t)en zu Institutionen, in denen Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken sowie manifeste Auffälligkeiten von Kindern als Folge eines Aufwachsens in sozialer Benachteiligung frühzeitig erkannt und gezielt begegnet werden sollen. Erreichungsgrad, lebensweltliche Nähe und die damit gegebene Möglichkeit, frühe und niedrigschwellige Hilfe und Unterstützung leisten zu können, sollten und sollen als Potenziale von Kindertagesstätten für die Förderung von benachteiligten Kindern und Familien systematisch genutzt und weiterentwickelt werden (vgl. bspw. die Stellungnahmen des Bundesjugendkuratoriums 2008 und 2009). Neben dem Erkennen und der Abwendung von potenziellen Kindeswohlgefährdungen als Folge prekärer Lebensbedingungen (soziale Frühwarnsysteme) richteten sich Konzepte und Praxis auf individuelle Entwicklungsbenachteiligungen bzw. Entwicklungsstörungen, die in einem Zusammenhang mit familialen Aufwuchsbedingungen und damit auch den sozioökonomischen Lebenslagen der Kinder stehen (Sprachentwicklung, Sozialverhalten, Gesundheitsvorsorge). Kindertageseinrichtungen, so kann stellvertretend für viele Veröffentlichungen konstatiert werden, sind prädestiniert, Aufgaben der Prävention und Kompensation von Sozialisationsrisiken als Auswirkungen eines Aufwach-

sens in sozialer Benachteiligung wahrzunehmen. Dazu ist es allerdings erforderlich, Kindertagesstätten und die in ihnen tätigen Fachkräfte fachlich und strukturell für diese Aufgabe auszustatten bzw. darauf vorzubereiten. Das Spektrum der diesbezüglich formulierten Anforderungen und Konzepte reicht von einer Aufstockung des Personalschlüssels über die Bildung von Frühwarnsystemen/Netzwerken, die Entwicklung spezifischer Fördermaßnahmen und Konzepte, bspw. im Bereich der Sprachentwicklung oder der Resilienzförderung, verstärkten Aktivitäten der Familienberatung und Familienbildung bis hin zu Forderungen, die Ausbildung von ElementarpädagogInnen zu professionalisieren (vgl. Bundesjugendkuratorium 2008; BMFSFJ 2006).

2. Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Das Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ (Juli/ September 2008 – Juni 2012) widmete sich der Umsetzung des sozialpolitischen Handlungsauftrages in insgesamt 32 Dresdner Kindertageseinrichtungen. Ausgehend vom Leitgedanken der „Organisationsentwicklung vom Kinde aus“ wurden in diesen Einrichtungen, unterstützt durch jeweils eine/n zusätzliche/n sozialpädagogische/n Mitarbeiter/in und ein Kompetenz- und Beratungszentrum, Maßnahmen und Angebote zur bedarfsgerechten Unterstützung und Förderung von Kindern und Familien entwickelt. Gleichzeitig sind auf der Ebene der Kindertageseinrichtung/der Teams die Grundlagen, d.h. die erforderlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen geschaffen worden für die fachlich-konzeptionelle Ausgestaltung einer entsprechenden pädagogischen Praxis.

Mit Blick auf die Erfahrungen aus den zurück liegenden Jahren des Handlungsprogramms wird seine Fortsetzung auf der Grundlage eines weiterentwickelten generalisierten Handlungskonzeptes empfohlen. Dieses Handlungskonzept berücksichtigt die wichtigsten Lernerfahrungen aus dem bisherigen Handlungsprogramm und integriert dabei gleichermaßen aktuelle Entwicklungen in der Elementarpädagogik sowie Ergebnisse aus Forschungen zur frühen Kindheit. Das generalisierte Handlungskonzept folgt dabei drei grundlegenden Leitgedanken:

1. *Das Kind im Mittelpunkt des Handelns von Kindertageseinrichtungen (Kapitel 3: Theoretische Leitlinien, insbesondere Abschnitte 3.1, 3.2, 3.3)*

Bildung und Erziehung im Allgemeinen, individuelle Förderung und Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsanforderungen unter erschwerten Lebensbedingungen im Besonderen erfordern eine ganzheitliche, die Lebenssituation von Kindern und deren Familien berücksichtigende Perspektive auf das Kind. Eine solche Perspektive rückt nicht allein und zuerst die Risiken und möglicherweise bereits eingetretenen individuellen Entwicklungsauffälligkeiten und -defizite und deren Bearbeitung in den Vordergrund. Sie geht aus von der konkreten Lebenswirklichkeit der Kinder und fragt nach den darin gegebenen oder nicht gegebenen (günstigen) Voraussetzungen für das Entwicklungsgeschehen, die individuellen Bildungs- und Lernaktivitäten von Kindern. In einer solchen Perspektive bündeln sich mithin moderne Vorstellungen von Kindheit und kindlicher Entwicklung und Elementarpädagogik, die Förderung von Resilienz, die reflektierte Ausgestaltung einer pädagogischen Beziehung sowie Bemühungen einer fachlich

qualifizierten wie pädagogisch sensiblen Wahrnehmung, Prävention und Kompensation von Sozialisationsrisiken und Entwicklungsbenachteiligungen.

2. Kindertageseinrichtungen als Orte der gezielten Förderung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien (Kapitel 4: Handlungsorientierungen und Schwerpunkte)

Das Potenzial von Kindertagesstätten, gezielt und niedrigschwellig Hilfe und Unterstützung leisten zu können, konkretisiert sich in der Entwicklung und Umsetzung bedarfsgerechter Maßnahmen und Angebote. Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung richten sich jedoch nur zu einem Teil auf konkrete individuelle Auffälligkeiten und Defizite bei Kindern. Ihre Basis finden sie in der Ausgestaltung eines sicheren, anregungsreichen und damit entwicklungsförderlichen pädagogischen Rahmens. Maßnahmen der individuellen Förderung folgen somit nicht mehr allein den Prinzipien Defizitorientierung und -beseitigung, sondern sichern deren Verknüpfung mit den Ressourcen und Bedürfnissen von Kindern. Dementsprechend spielt die qualifizierte Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder bei der Entwicklung und Realisierung von Maßnahmen und Angeboten durch Kindertageseinrichtungen eine wichtige Rolle, bis hin zur sozialarbeiterischen Begleitung und Hilfe im Einzelfall. Gleichzeitig werden damit die je konkreten – fachlichen und strukturellen – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen thematisiert.

3. Qualifizierte und angemessene Rahmenbedingungen in und für Kindertageseinrichtungen (Kapitel 5, auch Kapitel 3, Abschnitt 3.4, Kindertageseinrichtungen als lernende Organisationen)

Wenn, wie dargestellt, das Kind und seine Lebenssituation im Mittelpunkt eines ganzheitlichen pädagogischen Handelns steht und Kindertagesstätten gemessen an diesem Anspruch ihr pädagogisches Profil entwickeln und ausgestalten sollen, dann bedarf es entsprechender rahmengebender und -sichernder Bedingungen. Kindertageseinrichtungen können sich als Teil des gesellschaftlichen Bildungssystems nur so gut entwickeln und ihre sozialpolitischen Aufgaben nur übernehmen, wenn sie die hierzu erforderlichen Rahmenbedingungen vorfinden. Organisationsentwicklung geht in diesem Sinne über die Betrachtung der „Handlungseinheit Kindertageseinrichtung“ hinaus; sie bezieht die kommunal- bzw. sozialpolitischen sowie trägerseitigen Unterstützungsmöglichkeiten mit ein und fragt eine entsprechende Verantwortungsübernahme an. Hierzu zählen vor allem (zusätzliche) zeitliche und personelle Ressourcen, professionelle mehrperspektivische Zugänge und Handlungskonzepte sowie kontinuierliche fachliche Beratung und Begleitung und nicht zuletzt eine bedarfsgerechte Personalentwicklung, bspw. über Fort- und Weiterbildung.

Diese Leitgedanken werden in der nachfolgenden Konzeption differenziert dargestellt und begründet sowie mit verallgemeinerten Ableitungen aus der Praxis des Handlungsprogramms sowie der daran beteiligten Dresdner Kindertageseinrichtungen untersetzt.

3. Theoretische Leitlinien des Handlungskonzepts „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Handlungskonzepte benötigen eine theoretische Begründung, die in diesem Abschnitt in Form von Leitlinien vorgestellt werden. Das Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ rückt folgende Leitlinien in den Vordergrund, welche sowohl die Grundlagen pädagogischen Handelns und pädagogischer Haltungen in Kindertageseinrichtungen betreffen wie sie ebenfalls strukturelle Aspekte als auch solche der Programmsteuerung tangieren.

3.1 *Resilienz und Resilienzorientierung*

Kinder, die unter sozial belasteten Lebensbedingungen aufwachsen, sind nicht von vornherein auf Risiken in ihrer Entwicklung festzulegen. Zwar wirkt sich soziale Benachteiligung verstärkend aus auf die Entstehung von Sozialisationsrisiken und das Eintreten individueller Entwicklungsschwierigkeiten. Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht zwingend. Es hängt von vielfältigen Faktoren und Bedingungen ab, ob und in welchem Umfang aufgrund sozialer Benachteiligung tatsächlich Sozialisations- und Entwicklungsrisiken vorhanden sind bzw. sich in Form von individuellen Beeinträchtigungen manifestieren. Vor allem dann, wenn ein hoher Grad an Resilienz entwickelt werden konnte, steigt die Chance, dass sich Kinder auch unter schwierigen Bedingungen gut, d.h. frei von Beeinträchtigungen entwickeln. Umgekehrt sind Entwicklungsprobleme, Anpassungsschwierigkeiten und Sozialisationsdefizite umso wahrscheinlicher, je weniger Resilienz- und Unterstützungsfaktoren gegeben sind⁵.

Unter Resilienzfaktoren werden Kompetenzen und Bewältigungsstrategien zusammengefasst, mit denen Kinder trotz ungünstiger Lebensumstände altersangemessene Entwicklungsleistungen vollbringen (Anpassungsfähigkeit, Aufgeschlossenheit, Umgang mit Problemen, Stress und Frustrationen, Bereitschaft zu Alternativen/Kompromissfähigkeit, Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Stärkenbewusstsein). Diese Faktoren bzw. Fähigkeiten stehen nicht für sich, sondern korrespondieren mit sprachlichen, sozialen und kognitiven Kompetenzen sowie Ich-Kompetenz und Selbstwertgefühl. Zudem wirken diese Faktoren „im Verbund und können nicht einfach unabhängig voneinander betrachtet werden. [...] Demzufolge lässt sich [Resilienz] stärken, indem die zugrunde liegenden Faktoren und Fähigkeiten gezielt gefördert werden und auf diese Weise Kinder gestärkt mit Krisen und Belastungen umgehen oder [...] Entwicklungsaufgaben bewältigen können“ (Rönnau-Böse/ Fröhlich-Gildhoff 2010, S. 361f.).

Die Entstehung von Resilienz, die Förderung der damit verbundenen Faktoren und Kompetenzen ihrerseits hat eine Reihe von Bedingungen zur Voraussetzung. Fachliteratur und Forschung verweisen diesbezüglich insbesondere u.a. auf folgende förderliche Entwicklungsbedingungen:

- ✧ das Vorhandensein sicherer Bindungsmuster bzw. stabiler sozialemotionaler Beziehungen (innerhalb der Familie und/ oder zu anderen Bezugspersonen);
- ✧ die Schaffung eines emotional positiven, unterstützenden und strukturgebenden Erziehungsklimas;

5 Abgesehen von genetischen bzw. körperlichen und geistigen Dispositionen.

- ✧ die Möglichkeit der Erfahrung von Sinn und Wirkung eigenen Handelns und eigener Entwicklung;
- ✧ die Vermittlung von Handlungsmustern und Rollenvorbildern für konstruktives Bewältigungsverhalten, auch in Belastungssituationen (vgl. Garmezy 1991; Fingerle 2010).

Kindertageseinrichtungen als sekundäre Bildungs- und Erziehungsinstitution können Kindern in schwierigen Lebenssituationen einerseits als „Fluchtpunkt“, „Nische“, „Insel der Ordnung und Struktur“ oder „als Ort der persönlichen Zuwendung“ (Wustmann 2011, S.352) dienen. Neben dem Gedanken einer tendenziellen Kompensation der Risikofaktoren durch besondere Beachtung von Schutzfaktoren in Kindertageseinrichtungen liegt ein Handeln nahe, das die positive Bewältigung von Risiken oder Stressoren durch Kinder zum Ziel hat und hierzu pädagogische Settings bewusst gestaltet („Herausforderungsmodell“, Zander 2010, S.43). Sowohl das „Kompensationsmodell“ als auch das „Herausforderungsmodell“ wirken sich auf die Quantität und Qualität des Personals aus, zumal, wenn unter einer sozio-ökologischen Perspektive (vgl. Bronfenbrenner; siehe auch Absatz 3 in diesem Kapitel) auch die Eltern als Wirkfaktor zu berücksichtigen sind. Gleichzeitig stellen derartige Strategien Ansprüche an die zeitliche Verfügbarkeit von Personal und von Angeboten sowie deren koordinierte Vernetzung.

Hinzu kommt eine Perspektive, die die gruppenpädagogische Institution Kindertagesstätte um eine individualpädagogische erweitert. Dies bezieht sich auf die in diesem Kapitel dargestellten Anforderungen an die Planung, Begründung und Ausgestaltung pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund veränderter Bedarfslagen bei Kindern und Familien. Aber auch die Akzentuierung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen verweist auf eine gestiegene Bedeutung individueller ErzieherIn-Kind-Interaktion in einem pädagogischen Setting, das aus seiner Tradition heraus als gruppenpädagogisches angelegt ist. Insofern hat die Erweiterung der Institution Kindertagesstätte um eine individualpädagogische Perspektive sowohl fachlich-konzeptionelle als auch strukturelle Konsequenzen.

3.2 Bedeutung von Beziehungen

Wie die Ausführungen zu Resilienz zeigen, sind stabile Beziehungskontexte essenziell für eine gelingende kindliche Entwicklung (vgl. auch Ergebnisse der Bindungsforschung, Grossmann/Grossmann 2006). Wenn für Kinder in Kindertageseinrichtungen besondere Belastungs- und Risikokonstellationen angenommen werden und hiermit gleichzeitig eine Instabilität familialer Beziehungskontexte einher geht, ist die Kindertageseinrichtung in besonderer Verantwortung, eine tragfähige und stabile Beziehung herzustellen. Kinder mit familiären Sozialisationsrisiken sind in institutionellen Kontexten doppelt benachteiligt, wenn dort kein dauerhaft abgesicherter Betreuungs- und Beziehungsrahmen hergestellt werden kann. Umgekehrt garantieren sichere Beziehungen gerade in Belastungs- und Risikosituationen Vertrauen und notwendige Unterstützung. Zudem bilden sie die Grundlage für gelingende Lern- und Entwicklungsprozesse bei den Kindern.

Die Betonung von stabilen sozialemotionalen Beziehungen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen folgt aus der Annahme, dass bei Kindern aus sozial benachteiligten Ver-

hältnissen protektive Bedingungen bzw. Faktoren im Sinne von Resilienz durch deren Familien nicht oder nicht in ausreichendem Maße gewährleistet werden können. Gleichzeitig hat die damit verbundene Notwendigkeit einer Gestaltung von förderlichen Beziehungen zwischen PädagogInnen und Kindern (und Eltern, siehe unten) in Kindertageseinrichtungen durch die dort tätigen Fachkräfte Auswirkungen auf das pädagogische Handeln und seine Grundlagen wie Wissen, Haltungen, Entwicklungsvorstellungen und damit verbundene Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Das bedeutet zunächst, allen Kindern ein Gefühl des Angenommenseins und der Wertschätzung zu vermitteln, ihnen in dialogischer, gleichwürdiger Art und Weise zu begegnen und sensibel zu sein für Bedürfnisse nach individueller Zuwendung und somit dafür zu sorgen, Kindern, insbesondere im Falle belastender Erfahrungen, ein Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit zu vermitteln. In der pädagogischen Arbeit mit Kindern gewinnt das Bewusstsein um die Bedeutung förderlicher Beziehungskontexte weiterhin an Gestalt, wenn

- ✦ das Bildungs-, Entwicklungs- und Lerngeschehen bei Kindern nicht nur aus der Perspektive von Bildungsbereichen, Entwicklungsfortschritten oder Lernzielen wahrgenommen und gestaltet, sondern im Zusammenhang mit den sozialemotionalen Befindlichkeiten und Bedürfnissen von Kindern gesehen wird;
- ✦ Schwierigkeiten, Defizite und Beeinträchtigungen auch vor dem Hintergrund von Beziehungsstrukturen und -qualitäten in Familie *und* Kindertageseinrichtung betrachtet und analysiert werden;
- ✦ wichtige Schlüsselprozesse auf die Bedeutung von Beziehungen und ggf. besondere Anforderungen an die Beziehungsgestaltung im Kontext sozialer Benachteiligung hin überprüft bzw. (um)gestaltet werden (Eingewöhnung, Entwicklungsgespräche, Übergang in die Schule);
- ✦ in Verfahren und Methoden der Beobachtung und Dokumentation, der Entwicklungsbeurteilung, der kollegialen Beratung usw. Beziehungsaspekte berücksichtigt bzw. gezielt thematisiert werden.

Dementsprechend sind auf der einen Seite Erzieherin-Kind-Beziehungen, vor allem in Einrichtungen, die von Kindern aus sozial benachteiligten familialen Verhältnissen besucht werden, nicht nur durch Assistenz und Impulsgebung, sondern in verstärktem Maße auch von individueller Zuwendung und der Vermittlung von Sicherheit geprägt. Auf der anderen Seite müssen PädagogInnen in der Lage sein bzw. die Möglichkeit haben, ihrerseits Beziehungsaspekte zu thematisieren und zu reflektieren.

3.3 Ganzheitliche Perspektive auf Kinder

Wenn Kinder, worüber in der Elementarpädagogik Einigkeit besteht, die Akteure ihrer eigenen Entwicklung sind, dann müssen dieser Entwicklungsprozess und dessen Rahmenbedingungen insgesamt und in ihrem Zusammenwirken in den Fokus pädagogischen Denkens und Handelns rücken. Zu fragen ist dann, was Kinder für die Bewältigung der sich ihnen stellenden Entwick-

lungsanforderungen brauchen, wie sie als Akteure ihrer Entwicklung begleitet, unterstützt und gestärkt werden können (vgl. BMFSFJ 2006, S. 187ff.; Stickelmann/ Frühauf 2003).

Maßnahmen und Konzepte zur Prävention und Kompensation von Folgen sozialer Benachteiligung für die Entwicklung von Kindern nehmen ihren Ausgang in der Regel von bestimmten Risiken bzw. Auffälligkeiten (Sprachentwicklungsstörungen, motorische Defizite, Verhaltensauffälligkeiten) bzw. richten ihren Fokus auf ausgewählte Aspekte familialer und/ oder kindlicher Lebensführung wie bspw. gesunde Ernährung oder Gesundheitsfürsorge. Der verbreiteten Orientierung an Entwicklungsständen, Entwicklungsdefiziten und Auffälligkeiten wohnt jedoch eine Perspektive inne, die Kinder einerseits an Entwicklungsnormen „misst“, andererseits das Handeln für und mit diesen Kindern auf die Erreichung dieser Normen verengt. Aber: „Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder verlaufen individuell verschieden. [Dem kann] nur durch die Anerkennung individueller Geschwindigkeiten und Verläufe der Entwicklung sowie durch eine individuell abgestimmte Förderung“ (BMFSFJ 2006, S. 189) Rechnung getragen werden, auch in Kindertageseinrichtungen.

Dazu ist eine Perspektive vonnöten, die die Lebenslage und damit die Entwicklungsbedingungen von Kindern berücksichtigt. Nur so werden „individuelle Geschwindigkeiten und Verläufe“ versteh-, erklär- und beeinflussbar. Stickelmann und Frühauf konnten zeigen, dass dieses Wissen bzw. dessen Fehlen stark mit der Wahrnehmung von Kindern bzw. deren Auffälligkeiten und dem – ggf. darauf gerichteten – pädagogischen Handeln korrespondieren (vgl. 2003). Während fehlendes Wissen bzw. ein fehlendes Bewusstsein über diesen Zusammenhang dazu führen können, Entwicklungsprobleme zu individualisieren, also in die „Verantwortung“ des Kindes zu legen, hat dessen Vorhandensein relevante Auswirkungen auf das pädagogische Handeln und die Wahrnehmung von (betroffenen) Kindern bei Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Ein solches Wissen bildet mithin eine wichtige Grundlage für die Gestaltung bedarfsangemessener pädagogischer Konzepte und Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen.

Prävention und Kompensation von Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei sozial benachteiligten Kindern muss also das „ganze Kind“ und seine persönlichen Lebenskontexte in den Blick nehmen. Eine solche Perspektive schließt die Familie, das soziale Umfeld und nicht zuletzt Kindertageseinrichtungen selbst systematisch mit ein. Sie fragt nach der Befriedigung von seelischen, sozialen und körperlichen Grundbedürfnissen, nach Ressourcen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, deren Vorhandensein, Fehlen oder Verschüttetsein, ebenso nach Belastungen und Einschränkungen. Gemeint ist weiterhin, dass sich pädagogisches Handeln in Kindertagesstätten, gerade im Falle belastender Aufwuchsbedingungen, nicht allein von einem gewissermaßen pädagogisch-funktionalen Standpunkt aus definiert, wie dies bei einer defizitbezogenen Kompensationslogik der Fall ist. Das bedeutet, dass:

- ✧ das Bildungs-, Entwicklungs- und Lerngeschehen bei Kindern nicht nur aus der Perspektive von Bildungsbereichen, Entwicklungsfortschritten oder Lernzielen wahrgenommen und gestaltet, sondern im Zusammenhang mit den konkret verfügbaren sozialen und materiellen Ressourcen für deren Bewältigung gesehen wird;

- ♣ ferner, und damit verknüpft, Kinder und ihre Entwicklung nicht (allein) aus der Perspektive von Schwierigkeiten, Defiziten und Beeinträchtigungen betrachtet, sondern ihre Stärken und Potenziale in den Fokus gerückt werden;
- ♣ in Verfahren und Methoden der Beobachtung und Dokumentation, der Entwicklungsbeurteilung, der kollegialen Beratung usw. gezielt nicht nur nach Problemen und Auffälligkeiten, sondern ebenso nach Stärken und Potenzialen sowie beides, Probleme und Potenziale, zusammenführend nach Unterstützungsbedarfen gefragt wird;
- ♣ in pädagogischen und organisatorischen Abläufen in der Kindertageseinrichtung Zeit und Raum gelassen wird für individuelle Geschwindigkeiten und Rücksicht genommen wird auf unterschiedliche kindliche Ressourcen und Fähigkeiten der Alltagsbewältigung.

Gemeint ist damit nicht, individuelle Entwicklungsschwierigkeiten und Förderbedarfe zu verkennen oder zu ignorieren. Förderstrategien und -maßnahmen sind auf der Grundlage eines lebenslagenbezogenen Verstehenskontextes zu entwickeln, setzen nicht allein und isoliert an beobachteten Auffälligkeiten an, sondern bieten differenzierte Unterstützungsmöglichkeiten. Gemeint ist damit ebenfalls nicht, Kindertageseinrichtungen in die Verantwortung zu nehmen für die Beseitigung von Risiken und Belastungen. „Aufgabe der Fachkräfte ist [...] nicht zwangsläufig die Veränderung von Lebensbedingungen – was bei ihnen häufig zu Gefühlen von Frustration und Hilflosigkeit führt –, sondern Handlungsweisen und Orientierungen zu ermöglichen, die den Umgang mit Risiken und Belastungen zumindest erleichtern“ (Rönnau-Böse/ Fröhlich-Gildhoff 2010, S. 377). Ziel ist, der Perspektive auf die individuellen Förderbedarfe von Kindern (als Folge sozialer Benachteiligung) eine Perspektive auf die Entwicklung von Ich- und damit Lebenskompetenzen der Kinder, die diese fördernden oder begrenzenden Aufwuchsbedingungen und damit auf Möglichkeiten der Unterstützung und Stärkung von deren Familien an die Seite zu stellen.

3.4 Kindertageseinrichtungen als lernende Organisationen – Organisationsentwicklung

Politische Zielstellungen, veränderte Bedarfe und damit einhergehende gestiegene fachliche und strukturelle Anforderungen, wie sie sich in der Programmatik der Prävention und Kompensation von Sozialisationsrisiken durch Kindertagesstätten manifestieren, müssen mit den Zielstellungen, Orientierungen und schließlich der konkreten Praxis in Kindertageseinrichtungen (wie in jedem System, jeder Organisation) in Einklang gebracht werden. Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr einer Überforderung von System, Einrichtung und Personal oder die einer letztlich nur additiven Entwicklungspraxis, in der Kindertageseinrichtungen zwar um Angebote etc. erweitert, diese jedoch nicht oder nur rudimentär in Handlungsabläufe und die diese begründenden Orientierungen und Selbstkonzepte integriert werden. Daher sind auf der Ebene der konkreten Einrichtung umfassende Reflexions- und Entwicklungsprozesse notwendig, die diese im Sinne von Organisationsentwicklung in ihrer Gesamtheit thematisieren.

Die ganzheitlich-systemische Sichtweise auf kindliche Lebenslagen lässt sich von dieser individualistisch geprägten Perspektive auch auf das Verständnis der einzelnen Kindertageseinrich-

tung als Organisation oder „pädagogische Handlungseinheit“ übertragen. Genauso wie das Kind und seine Entwicklung in einer systemisch-ökologischen Perspektive betrachtet wird, wird auch die einzelne Einrichtung gesehen. Kindertagesstätten als Organisationen werden in diesem Sinne als kollektive Denk- und Handlungssysteme betrachtet, deren soziale Wirklichkeit durch die Akteure gestaltet und konstruiert ist. Eine derartige systemisch orientierte, organisationstheoretische Betrachtung stellt dann vor allem die Frage nach der Schaffung von Sinn und Identität der Mitarbeiterinnen innerhalb einer Einrichtung. Mit diesem Verständnis, das die Betrachtung der Kindertagesstätte als Institution um den Einfluss ihrer Konstrukteure erweitert, korreliert das dem Handlungskonzept angemessene Paradigma der „lernenden Organisation“ (vgl. Senge 2008, Argyris 2008). Eine solche Einrichtung zeichnet sich dadurch aus, dass ErzieherInnen und Leitung häufig, bewusst und gemeinsam über ihr **Selbstverständnis**, ihr **Handeln** und die dadurch erzielten **Ergebnisse bzw. gemachten Erfahrungen** nachdenken. Dabei werden Ideen für Veränderungen entwickelt und in Strukturen, Prozesse und Maßnahmen umgesetzt. Das Erkennen von Handlungsbedarf und die Entwicklung pädagogischer Strategien gehen dabei Hand in Hand mit den grundlegenden „Disziplinen“ der lernenden Organisation:

Erstens und selbstverständlich ist die Beherrschung bzw. die permanente Weiterentwicklung professioneller beruflicher Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personale Kompetenz, Sozialkompetenz). Neben einer elementarpädagogischen Fachlichkeit geht es ebenso um die kontinuierliche Klärung und Vertiefung pädagogischer Grundhaltungen als auch um den Anspruch eines möglichst objektiven Blicks auf die soziale Realität der Einrichtung wie auch bezogen auf die Lebenslagen von Kindern und Eltern. Schließlich gilt die Annahme, dass das Engagement einer Organisation zu lernen und sich zu entwickeln, nur immer so groß sein kann, wie das ihrer einzelnen Mitglieder.

Zweitens ist die permanente Auseinandersetzung der Erzieherinnen mit ihren eigenen mentalen Modellen, d.h. ihren subjektiven Theorien, persönlichen Landkarten und Paradigmen bedeutsam. Die Gestaltung des pädagogischen Alltags, welcher sich in den beobachtbaren Handlungen einer Erzieherin manifestiert, nimmt ihren Ausgangspunkt in der Verknüpfung subjektiver Bedeutungszuschreibungen, Annahmen, Schlussfolgerungen und Überzeugungen der einzelnen Fachkraft. In einem Handlungskonzept, das auf dem Verständnis von und der Reaktion auf kindliche Lebenslagen aufbaut, ist es deshalb in hohem Maße bedeutsam, die Annahmen, Verallgemeinerungen oder auch Bilder und Symbole, mit der die Fachkräfte die Welt wahrnehmen und aufgrund derer Handlungen vollzogen werden, offen und systematisch zu reflektieren.

Drittens integriert das Verständnis von einer lernenden Organisation die Existenz bzw. die Darstellung einer gemeinsamen Vision. Dies ist eine geteilte Vorstellung der pädagogischen Fachkräfte von den Zielen und Maßnahmen in der konkreten Einrichtung und deren Begründungen. Indem gemeinsame Vorstellungen und Konzepte von der angestrebten Zukunft entwickelt und Prinzipien sowie Methoden zu ihrer Erreichung geklärt werden, wird das Engagement der Beteiligten deutlich. Gemeinsam erarbeitete Ziele, Wertvorstellungen und Botschaften wirken somit als Motor der Weiterentwicklung.

Dies verweist auf einen vierten wesentlichen Aspekt. Das Ringen um bzw. die gemeinsame Auseinandersetzung über die Ziele und Maßnahmen kann nur so erfolgreich sein, wie gut oder schlecht die Zusammenarbeit und der Dialog im Team sind.

Entscheidend ist eine fünfte „Disziplin“, die alle organisationsrelevanten Elemente (Strukturen, Ereignisse, Handlungen) miteinander verbindet. Das hierzu erforderliche Systemdenken lässt übergreifende Muster, interagierende und referentielle Zusammenhänge erkennen und kann verhindern, dass bruchstückhafte Ausschnitte zum alleinigen Dreh- und Angelpunkt für bestimmte kausal begründete Anstrengungen, Angebote oder Ableitungen werden. Das „systemische Denken“ ist somit zentrales Element der lernenden Organisation, steht nicht für sich allein und hilft, alle anderen der genannten Aspekte zu integrieren.

Die lernende Organisation markiert keinen status quo. Lernende Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie die beschriebenen „Disziplinen“ – zunehmend – beherrschen und (selbst-)reflexiv im Sinne von Organisations- und Qualitätsentwicklung anwenden und (dabei) die „ihre Praxis der Disziplinen“ selbst weiterentwickeln. Insofern ist der Prozess zu unterstreichen, in dem Kindertagesstätten entsprechende Kulturen, Prozesse und Strukturen etablieren und fortentwickeln und damit gleichzeitig die Basis dafür schaffen, die in diese Disziplinen eingelagerten Anfragen und Anforderungen bewusst zu halten, gezielt zu thematisieren und zu bewältigen. In Kapitel 5 dieses Konzepts werden die hier getroffenen theoretischen Ausführungen durch exemplarische Aussagen zu adäquaten Handlungsformen sowie zu Rahmenbedingungen ergänzt.

4. Handlungsorientierungen

4.1 Resilienzförderung

Insbesondere die aus der Resilienzforschung bekannten kindbezogenen personalen Ressourcen (z.B. intellektuelle Fähigkeiten, wozu u.a. die sprachliche Kompetenz zählt) sowie die Resilienz- bzw. Bewältigungsfaktoren in engerem Sinne (z.B. Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz) legen eine entsprechend förderliche und passfähige elementarpädagogische Didaktik und Methodik nahe, die insbesondere sechs Kompetenzbereiche berührt (vgl. Rönna-Böse/ Fröhlich-Gildhoff 2011, S.368ff.): Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, Umgang mit Stress, Problemlösestrategien. Eine hieran anschließende, Resilienz fördernde, Didaktik und Methodik:

1. nimmt Kinder in ihrer Rolle als aktiv Lernende (im Gegensatz zu passiven Rezipienten) ernst;
2. konfrontiert sie die Kinder mit entwicklungsangemessenen Anforderungen und Herausforderungen. Als entwicklungsgemäß gelten Lerngelegenheiten dann, wenn sie
 - a) auf den Fähigkeiten der Lernenden aufbauen, sie trainieren und herausfordern;

- b) wenn beachtet wird, dass Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen einem individuellen, zeitlich biografischen Verlauf folgen, aufeinander aufbauen und sich sukzessive herausbilden;
- c) wenn Lerngelegenheiten die Kinder ermutigen und ihnen helfen, ihre Einzigartigkeit und ihre Stärken zu entfalten und wenn sie dann angeboten werden, wenn die Kinder aufnahmebereit und in der Lage sind, sie zu bewältigen und zu verarbeiten, und in diesem Sinne entwicklungsgemäß sind (vgl. Shouse 2000, S.157).

Die Rolle des Kindes als aktiv Lernendes wird in der Trias von Planen, Arbeiten und Überprüfen (i.S. des Erinnerns und Reflektierens) unterstützt. Die Kinder können basierend auf einem dialogischen Verhältnis mit pädagogischen Fachkräften Absichten äußern, eigene Erfahrungen machen und über das reden und nachdenken, was sie erlebt und getan haben (vgl. ebd. S.169).

3. beachtet und fördert Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder für eine gelingende Auseinandersetzung mit komplexen Anforderungen oder gar risikoreichen Lebenssituationen wappnet. Die Stärkung von Resilienzfaktoren i.S. des Ausbaus psychischer Widerstandsfähigkeit gegenüber Stress und Belastung (vgl. Wustmann 2004) steht für diese Kategorie von „Bewältigungskompetenzen“. Kinder brauchen eine sichere Basis, auf der sie ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln und sich ausprobieren können. Auf Grund von *Kompetenzerfahrungen*, die Kinder über sich machen, bekommen sie Selbstvertrauen und schätzen sich selbst anders ein und wert. Sie entwickeln ein Gefühl der *Selbstwirksamkeit*, in dem sie Wege finden, Probleme zu lösen, sich selbst zu steuern und realitätsbezogen eigene Stärken und Grenzen einzuschätzen (vgl. Weiß 2010, S.23).
4. schafft für Kinder, bspw. im Sinne des Situationsansatzes, lebensweltnahe Gelegenheiten zum Lernen und zur Entwicklung, die Methoden und Inhalte, mit denen Kinder konfrontiert werden, setzen an den Themen der Kinder an.

Grundlage dessen ist u.a. eine Verknüpfung von gezielten Beobachtungen zur kindlichen Resilienz sowie eine sich daran anschließende konzeptionelle Verankerung von Resilienzförderung im Profil sowie in Form von Angeboten und Maßnahmen in der Kindertageseinrichtung. Dafür bedarf es:

- ♣ einer gezielten Berücksichtigung von Resilienz und Resilienzfaktoren in der Beobachtung von Kindern;
- ♣ ggf. Methoden bzw. Instrumente zur gezielten Beobachtung von Resilienz und Resilienzfaktoren bei Kindern (bspw. PERiK „Beobachtungsbogen zu positiver Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag“ oder die Leuwener Engagiertheitsskala);
- ♣ Fachkenntnisse zu Resilienz und Resilienz fördernden Faktoren und Bedingungen bei den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen;
- ♣ daran anschließend der Entwicklung und Integration von Maßnahmen und Angeboten in den Alltag von Kindertageseinrichtungen (bspw. in Anlehnung an Programme wie PRIK „Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen“).

Resilienz stärkende Kompetenzen und Bewältigungsstrategien begünstigen ein gesundes Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern, wenngleich die Tatsache der sozialen Benachteiligung dadurch nicht grundsätzlich verändert wird. Denn neben dem „subjektiven Faktor“ Resilienz beeinflussen die objektiven Umwelt- und Sozialisationsbedingungen immer die Entwicklung von Kindern. Das bedeutet, dass Resilienzförderung sinnvoll, notwendig und hilfreich ist, aber allein nicht ausreicht, kindliche Entwicklung mit und für Kinder positiv zu gestalten. Umweltbedingungen und Sozialisationsressourcen spielen dabei eine tragende, d.h. wesentliche Rolle und deren Betrachtung darf daher über Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen nicht vernachlässigt werden. Dasselbe gilt für spezifische, individuelle Förderbedarfe im Zusammenhang bspw. mit Entwicklungsstörungen.

4.2 Förderangebote und Maßnahmen, Kooperation mit speziell qualifizierten Fachkräften

Beobachtete bzw. diagnostizierte Entwicklungsauffälligkeiten oder -defizite (bspw. in den Bereichen Sprachentwicklung, Motorik, Sozialverhalten) bei Kindern bedürfen der gezielten Bearbeitung und individuellen Förderung, um langfristige Benachteiligungen und Beeinträchtigungen zu vermeiden. Kindertageseinrichtungen sind prädestiniert dafür, sowohl entsprechende Bedarfe bei Kindern zu erkennen als auch entsprechende Förderangebote und -maßnahmen zu entwickeln und in ihre Praxis zu implementieren. Von Bedeutung ist dabei wiederum, den Fokus nicht vordergründig oder gar allein auf das vorliegende Entwicklungs- oder Kompetenzdefizit, sondern auf das Kind – sein Erleben, seine Bedürfnisse – zu richten. Darüber hinaus werden ausgehend von individuellen Förderbedarfen strukturelle Routinen und pädagogische Kompetenzen in der Kindertageseinrichtung reflektiert. Untersuchungen zu spezifischen Förderprogrammen haben gezeigt, dass deren Wirkungen (z.T. sehr) begrenzt sind, wenn diese nicht mit der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung verknüpft sind.

Individuelle Förderung im Falle von Entwicklungsdefiziten beschränkt sich nicht allein auf spezifische Methoden und Formen, sondern findet ihren Niederschlag im Alltag von Kindertageseinrichtungen. So gilt für Sprachförderung, dass

- ♣ trotzdem sie integraler Bestandteil jeglicher Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen ist, diese bewusst zu reflektieren und auszugestalten ist, gerade im Falle des (gehäuften) Auftretens entsprechender Förderbedarfe;
- ♣ sie grundsätzlich bei Bewusstsein und Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte beginnt, d.h. dass durch entsprechende Fortbildungen der Fachkräfte ggf. größere und nachhaltigere Effekte für die pädagogische Arbeit *und* für die Kinder erzielt werden können;
- ♣ eine ganze Palette von Handlungsmöglichkeiten und Projekten zur Verfügung steht, um bspw., und oftmals nicht nur, die Sprachentwicklung von Kindern zu fördern, die auf den ersten Blick mglw. nur wenig damit zu tun haben.

Daran wird auch deutlich, dass die Fixierung lediglich auf ein spezifisches Defizit die Gefahr in sich birgt, die in einer Kindertageseinrichtung zur Verfügung stehenden Möglichkeiten einer spezifischen wie allgemeinen Förderung nicht wahrzunehmen bzw. auszuschöpfen. Grundlegende Voraussetzung ist schließlich, dass Maßnahmen und Angebote der individuellen Förderung (dies meint hier auch Gruppenangebote) bedarfsgerecht geplant und methodisch kompetent ausgestaltet werden und zudem Stigmatisierungen vermeiden müssen.

Insbesondere dann, wenn die individuelle Förderung von Kindern in spezifischen Settings durch speziell qualifizierte Fachkräfte erfolgt, ist deren Verknüpfung mit der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen erforderlich. Dies betrifft erstens die Zusammenarbeit mit Eltern mit dem Ziel der Information, der gegenseitigen Abstimmung in Bezug auf bestimmte Anforderungen und Aufgaben im Zusammenhang mit der Fördermaßnahme bzw. Therapie und ggf. der weiterführenden Beratung und Unterstützung der Eltern bei deren Umsetzung. Zweitens ist zu prüfen, inwiefern die Kindertageseinrichtung förderlich tätig werden kann im Interesse des Therapieerfolges bzw. einer allgemein gelingenden Bewältigung eines Entwicklungsdefizites, bspw. durch komplementäre Fördermaßnahmen (siehe oben).

Dies setzt, drittens, die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und speziell qualifizierten Fachkräften voraus. Eine solche Zusammenarbeit, ggf. sogar innerhalb der Kindertagesstätte, richtet sich aus der Perspektive der Maßnahme auf die bereits genannten Aspekte der Information, Abstimmung und komplementären Förderung. Sie basiert auf klaren Verantwortlichkeiten in Form von festen AnsprechpartnerInnen in der Kindertageseinrichtung für alle Beteiligten – speziell qualifizierte Fachkräfte, Eltern, Bezugs- und andere ErzieherInnen. Diese Fachkraft hält den roten Faden zu den Beteiligten, weiß, wo das Kind weshalb ist, und gewährleistet, dass in der pädagogischen Arbeit darauf Bezug bzw. Rücksicht genommen und so auch für das Kind ein kohärenter Erlebenszusammenhang hergestellt werden kann. Eine solche Funktion ist zudem ggf. auf die Kooperation mit Beratungsinstitutionen, Sozialdiensten, Erziehungshilfeeinrichtungen auszudehnen.

4.3 Zusammenarbeit mit Eltern

Qualifizierte Konzepte und Formen der Zusammenarbeit mit Eltern repräsentieren einen grundlegenden Qualitätsstandard in Kindertageseinrichtungen (Stichwort: Erziehungspartnerschaft). Die Lebenssituation von sozial benachteiligten Familien ist indessen durch verschiedene, stellenweise sich überlagernde, Faktoren und Belastungen gekennzeichnet, wie finanzielle Armut, ggf. damit einher gehende Versorgungsprobleme, beengte Wohnverhältnisse, begrenzte soziale Kontakte, Migrationshintergrund, Ein-Eltern-Status etc. Damit verbunden sind nicht selten Probleme und Schwierigkeiten in der Lebensbewältigung, die Auswirkungen haben auf das Zusammenleben und das Erziehungsgeschehen in der Familie (u.a. konfliktbelastete Familienbeziehungen, Schwierigkeiten in der Alltagsorganisation, ein anregungsarmes bis inadäquates Erziehungsverhalten, die unzureichende Befriedigung der Grundbedürfnisse von Kindern bis hin zu Vernachlässigungstendenzen, Tendenzen der Überforderung, Rückzug, Resignation).

Elemente einer Zusammenarbeit mit Familien unter diesen Voraussetzungen sind Kindzentrierung und Entwicklungsbegleitung, Aktivierung und Beteiligung, Unterstützung und Hilfe. Eltern verfügen über ein einzigartiges Wissen über ihre Kinder. Fachleute sind gut beraten, dieses Wissen zu entfalten und gemeinsamen Nutzen daraus zu ziehen. Die Einbeziehung der Eltern ist wesentlichste Voraussetzung für die Gestaltung entwicklungsfördernder Beziehungen zu den Kindern. Das muss in der Zusammenarbeit mit allen Eltern berücksichtigt werden. Institutionelle Bezüge ersetzen familiäre Beziehungskontexte nicht. Die Fachkräfte in Kindertagesstätten werden zu einem sehr wichtigen Partner von Eltern, gerade wenn diese sich in familiär schwierigen Lebenslagen befinden. Damit Eltern und Fachkräfte gemeinsam Entwicklungs- und Sozialisationschancen von Kindern reflektieren und wirksam verbessern können, bedarf es seitens der Fachkräfte besonderer Anstrengungen bei der Gestaltung vertrauensvoller, individueller Interaktionsbeziehungen zu den Eltern. Die Grundlage für eine solche gelingende Zusammenarbeit ist eine konsequent dialogisch orientierte Grundhaltung der PädagogInnen, in der Eltern sich auch bei Erziehungsschwierigkeiten, Kommunikationsproblemen etc. als zentrale Bezugspersonen und als Partner bei der Bildung und Erziehung der Kinder anerkannt fühlen. Fachkräfte und Eltern benötigen dazu gleichermaßen Beziehungskompetenz im Umgang miteinander und im Umgang mit dem Kind, das im Mittelpunkt des Interesses steht.

Beziehungskompetenz ist die Fähigkeit, das wahrzunehmen und wiederzuspiegeln, was ein Kind essenziell braucht, wer es als Persönlichkeit ist, welche Themen es innerlich beschäftigt, welche Gefühle es dabei hat, wie es sein Leben bewältigt und was es dazu benötigt. Dies herauszufinden, braucht es Erwachsene – ErzieherInnen und Eltern –, die hilfreiche, d.h. authentische, gleichwürdige Beziehungen zu den Kindern herstellen. Erst auf der Grundlage von Beziehungen in dieser Qualität erkunden Kinder aktiv und angstfrei ihre Umwelt, eignen sich selbstständig und neugierig Wissen an, stellen Zusammenhänge zwischen ihren Erkenntnissen her, entfalten mutig Fähigkeiten und üben eifrig ihre Fertigkeiten – sie bilden sich. Es liegt in der Verantwortung und an der Fähigkeit der Fachperson, eine solche gleichwürdige Beziehung herzustellen und sich gegenüber Eltern klar bezüglich fachlicher Problemstellungen ausdrücken zu können.

Eltern, auch Eltern in schwierigen Lebenslagen, legen das Hauptaugenmerk ihrer pädagogischen Einflussnahme oft zu einseitig auf das funktionale Potenzial des Kindes, auf seine intellektuellen, physischen oder sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Neben die Auseinandersetzung mit Eltern über die Fragestellung, was ein Kind kann oder nicht, gesellt sich also die Perspektive auf das Selbst(wert)gefühl des Kindes, d.h. die Frage nach seiner Integrität und seiner persönlichen Verantwortung für sein Wohlbefinden. Dieses gilt sowohl für Kinder als auch in gleicher Weise für Eltern. Auch sie sind in ihrer Integrität und ihrer Selbstverantwortung ernst zu nehmen. Angebote und Formen der Zusammenarbeit mit Eltern gelingen nur, wenn sie in dieser Qualität durchgeführt und reflektiert werden: angefangen beim Aufnahmegespräch über den alltäglichen Kontakt, Entwicklungs- und (um diese Perspektive erweiterte) Elterngespräche, Beteiligungsformen, Formen der Beratung und Begleitung bis hin zu konkreter Unterstützung/ Intervention im Falle von Krisen.

Aktivierung und Beteiligung verweist auf sinngebende Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern/ Familien an der Gestaltung der Kindertagesstätte, wodurch die Einrichtung für Familien als Le-

bensort ihrer Kinder wie als Ort der Beratung und Begleitung erfahrbar wird. Gleichzeitig werden darüber Potenziale der Selbsthilfe, der gegenseitigen Unterstützung und für das Knüpfen von sozialen Beziehungen bzw. sozialen Netzwerken der Familien untereinander aktiviert bzw. bereit gestellt. Förderliche Maßnahmen und Angebote sind u.a.:

- ✧ verschiedene Formen von offenen Elterntreffs wie Elterncafés, Familiennachmittage, Elternausflüge;
- ✧ verschiedene Formen von Elternkursen bzw. regelmäßigen Gruppenaktivitäten,
- ✧ Angebote bzw. Maßnahmen der Beteiligung von Eltern in Form von Projekten, wie bspw. Theateraufführungen o.ä. für Kinder oder bei der Raumplanungen, Gartengestaltung usw.

Solche Maßnahmen und Angebote mit und für Eltern sind keineswegs neu; oftmals gelingt ihre Umsetzung nicht, nur kurzzeitig oder nicht in der erhofften Art und Weise. Erforderlich ist hier ein „langer Atem“, Experimentieren, Reflexion und ein Bewusstsein darum, dass nicht alle Eltern von diesen Angeboten erreicht werden. Aber: ebenso, wie gelingende (Formen der) Zusammenarbeit mit Eltern auf einer konstruktiven Beziehung zwischen diesen und den MitarbeiterInnen beruht, befördert gelingende Zusammenarbeit eben diese Beziehungsgestaltung.

In Kindertageseinrichtungen bestehen vielfältige Ansatzpunkte für Hilfe und Unterstützung von Eltern bzw. Familien. Entscheidend ist, dass diese in Inhalt und Form bedarfsgerecht ausgestaltet sind und darüber hinaus fachliche und zeitliche Ressourcen für deren Umsetzung zur Verfügung stehen bzw. akquiriert werden können. Sie beziehen sich sowohl auf Fragen der Lebensführung, der Erziehung und Förderung von Kindern und greifen damit gewissermaßen grundlegende Handlungsformen in Kindertageseinrichtungen auf. Dazu zählen vor allem Informationsangebote bzw. Angebote der Familienbildung. Thematisch knüpfen diese an Bedarfe von Familien (Erziehungsfragen, Übergang in die Schule, Grenzen setzen, Erste Hilfe bei Kindern) an. Ebenso sind Themen relevant, denen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte, ggf. aufgrund der Lebenssituation von Kindern, besondere Bedeutung zukommt (gesunde Ernährung und Ernährungsverhalten, Freizeitgestaltung, Umgang mit Medien), bspw. in Form von (extern begleiteten bzw. unterstützten) Elternkursen.

Schließlich sind Kindertageseinrichtungen gefordert, fachlich kompetent auf individuelle Bedarfe von bzw. Schwierigkeiten in Familien zu reagieren. Maßnahmen reichen hier von der Information über punktuelle Unterstützung bis hin zu längerfristiger Beratung, Begleitung und Hilfe. In Kindertageseinrichtungen in sozial belasteten Quartieren sind Angebote, Konzepte und Strukturen bedarfsgerecht, die:

- ✧ Informationen zu individuellen Rechtsansprüchen geben können, verbunden mit der Beratung und Unterstützung bei deren Wahrnehmung (bspw. Bildungspaket nach dem SGB II, Beantragung von Wohngeld usw.);
- ✧ Unterstützung im Umgang mit Behörden zur Verfügung stellen (im Handlungsprogramm insbesondere bei Familien mit Migrationshintergrund bzw. bei ausländischen Familien von Bedeutung);

- ✧ bei der Bewältigung individueller Lebensprobleme beraten, begleiten und unterstützen bzw. in entsprechende Institutionen vermitteln können (Schuldnerberatung, Familien- und Erziehungsberatung);
- ✧ die, bspw. bei Zahlungsver säumnissen oder Versorgungsdefiziten, einerseits die Versorgung der Kinder (Teilnahme an Mahlzeiten, Bereitstellung von sauberer bzw. witterungsgerechter Kleidung usw.) gewährleisten, andererseits und parallel dazu den Eltern gezielte Beratung und Unterstützung bspw. bei der Vermeidung von Essenssperrungen aufgrund von Essensgeldschulden zur Verfügung stellen.

Niedrigschwelligkeit von Kindertageseinrichtungen bedeutet, Förderbedarfe und besondere, belastende Lebenssituationen frühzeitig zu erkennen und darauf zu reagieren. Die Zusammenarbeit mit den Familien, gerade im Falle von Problemen, die Entwicklung darauf zugeschnittener Maßnahmen und Angebote lässt Niedrigschwelligkeit konkret, die Kindertagesstätte als Ort der Erziehung und Bildung von Kindern, der Begleitung und Unterstützung von Familien erfahrbar werden.

4.4 Einzelfallhilfen und Helfernetzwerke (Sozialarbeit)

Besonders kritische Lebenslagen von Familien und/oder Kindern erfordern speziell zugeschnittene Maßnahmen und Angebote der Begleitung, Unterstützung und ggf. der Intervention. Wenngleich dafür spezialisierte Dienste und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung stehen, so bieten Kindertageseinrichtungen auch in diesem Zusammenhang besondere Potenziale, die ebenfalls unter dem Stichwort Niedrigschwelligkeit zusammengefasst und charakterisiert werden. Im Falle schwieriger Lebenssituationen (psychische Erkrankung von Eltern, Gewalt in Familien, Überforderung) oder von Beratungs- und Begleitungsbedarfen definiert sich lebensweltliche Normalität und damit Niedrigschwelligkeit von Kindertageseinrichtungen nicht allein über den Zugang zu oder den Verweis auf spezialisierte Dienste, sondern oftmals auch über den Prozess der Begleitung und Unterstützung in Hilfeprozessen. Das heißt, dass Kindertageseinrichtungen auch als Ort, an dem und von dem aus Hilfe organisiert *und* geleistet wird, bedeutsam werden. Kindertageseinrichtungen bzw. deren Einbeziehung in Hilfeprozesse gewinnt schließlich vor dem Hintergrund an Bedeutung, dass diese zentraler Bestandteil der kindlichen wie familiären Lebenswelt und die dort tätigen Fachkräfte für die Eltern „zweitwichtigste Ansprechinstanz in Erziehungsfragen“ (Rönnau-Böse/ Fröhlich-Gildhoff 2010, S. 365) sind.

Im Rahmen des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ haben sich Einzelfallhilfen, case management, Kooperation mit sozialen Diensten, Handlungskettenentwicklung, Beteiligung an/ Wissen um Hilfeprozesse als hilfreich und wirksam erwiesen. Dafür bedarf es:

- ✧ Kompetenzen und Methoden der Bedarfsbeobachtung und Bedarfsermittlung auf der Ebene des Einzelfalls;
- ✧ begründeter und professioneller Leitlinien der Ansprache bzw. Intervention gegenüber Familien;

- ⤴ eines professionellen Wissens und der Kompetenzen, um geeignete Maßnahmen der Begleitung und Unterstützung von Kindern bzw. Familien bedarfsgerecht zu planen und umzusetzen, ggf. im Zusammenwirken mit anderen Einrichtungen und Diensten;
- ⤴ Kenntnisse von der (sozialräumlich erreichbaren) Unterstützungseinrichtungen und -diensten, verbunden mit verlässlichen, im Bedarfsfalle schnell aktivierbaren Kontakten;
- ⤴ ggf. ausgearbeiteter Kommunikations- und Handlungsketten auf Basis institutionalisierter Kooperationsbeziehungen bspw. mit Allgemeinen Sozialen Diensten, und schließlich allgemein
- ⤴ offener, aber fachlich qualifizierter Beratungsangebote für Familien innerhalb der Einrichtungen, getragen von einer personell identifizierbaren, professionell qualifizierten Fachkraft.

Die damit verbundenen professionellen Anforderungen verweisen auf ein sozialpädagogisches Kompetenzprofil. Sozialpädagogische Fachkräfte fungieren in dieser Funktion aus der Perspektive von Familien als Ansprechpartner, Einzelfallhelfer, Vermittler in andere Hilfesysteme und/oder als case manager, die für und gemeinsam mit Eltern Hilfeprozesse organisieren und koordinieren. Aus der Perspektive von Einrichtungen und Fachkräften zeichnen sie verantwortlich für (Methoden und Prozesse der) Einzelfallberatung und -reflexion, Konzeptentwicklung/ -erweiterung sowie für den Aufbau, die Pflege und bedarfsgerechte Aktivierung von Handlungsketten, Helfernetzwerken und Kooperationsbeziehungen zu spezialisierten Einrichtungen und Diensten (siehe Kapitel 5.2).

5. Qualifizierte und angemessene Rahmenbedingungen in und für Kindertageseinrichtungen

Die Diskussion um die präventiven und kompensierenden Möglichkeiten und Aufgaben von Kindertageseinrichtungen im Zusammenhang mit den potenziellen Folgen sozialer Benachteiligung, ihren sozialpolitischen Handlungsauftrag, wird vor dem Hintergrund standardisierter struktureller Ressourcen und Ausstattungsniveaus geführt. Kindertagesstätten mit besonderen Herausforderungen und ihren Trägern stehen in der Regel nur sehr eingeschränkte und oftmals mit hohen Stigmatisierungspotenzialen behaftete Wege der Ressourcensteigerung zur Verfügung (so geht bspw. der Status der „Integrationskita“ mit verbesserten Personalressourcen einher, verlangt aber den „Nachweis“ entsprechend bedürftiger, d.h. individuell beeinträchtigter Kinder).

Heterogene Lebenslagen von Kindern und Familien und die damit verbundenen Anforderungen und Herausforderungen an die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen benötigen daher, jedoch nicht nur, eine entsprechend differenzierte, d.h. bedarfsadäquate Ausstattung mit fachlichen und strukturellen Ressourcen. Grundlage dessen ist neben der Bereitstellung dieser Ressourcen die Anerkennung der in diesem Konzept formulierten Leitgedanken im Sinne von Richtlinien und Zielstellungen durch Kommunalpolitik sowie die Träger von Kindertageseinrichtungen. Dies konkretisiert sich auf drei zentralen Ebenen: Beförderung von Organisationsent-

wicklungsprozessen in Kindertagesstätten, Bereitstellung von förderlichen, d.h. ggf. erweiterten strukturellen und fachlichen Ressourcen sowie verlässliche und darin zielbezogene Formen der fachlichen Beratung und Begleitung.

5.1 Bedeutung von Organisationsentwicklungsprozessen im System Kindertageseinrichtung und deren Gelingensbedingungen

Die Umsetzung des sozialpolitischen Handlungsauftrages von Kindertageseinrichtungen hat umfassende Auswirkungen, nicht nur auf die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen insgesamt, sondern ist ebenso mit Fragen nach der fachlichen und strukturellen Ausstattung, Begleitung und Unterstützung derselben und der Bereitstellung der dafür erforderlichen Ressourcen verbunden. Die Herstellung und Sicherung entwicklungsförderlicher Beziehungen zu Kindern (und Eltern) erfordert sowohl eine ausreichende Ausstattung mit Fachpersonal in den Einrichtungen (Sicherung des praktischen Schlüssels) als auch personelle Kontinuität (Träger, Rahmenbedingungen) sowie fachlich-pädagogisch anschlussfähige Kompetenzen und Einstellungen bei den Fachkräften. Konkret bedeutet das:

- ♣ eine ausreichende Ausstattung von Kindertageseinrichtungen in sozial belasteten Quartieren mit, ggf. zusätzlichem, Personal entsprechend eines konkret auf Einrichtungsebene zu beschreibenden Bedarfs;
- ♣ eine Ausstattung mit Fachkräften, die dem jeweiligen Bedarf entsprechende fachliche Kompetenzen und Qualifikationen besitzen oder diese im Rahmen von systematischer Fort- und Weiterbildung erwerben können (bspw. entsprechend der Qualifikationsprofile der Robert-Bosch-Stiftung);
- ♣ die Schaffung von Bedingungen in Kindertageseinrichtungen, die die „Resilienz“ der Fachkräfte, d.h. deren individuelle Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen zur Bewältigung anspruchsvoller pädagogischer Herausforderungen, befördern bzw. weitestgehend sicher stellen, bspw. indem ausreichend Zeit für Reflexion und Austausch zur Verfügung steht bzw. grundsätzlich positive Rahmenbedingungen, auch im Sinne von Anreizsystemen, in den Einrichtungen geschaffen werden.

In Kindertageseinrichtungen selbst sind diesbezügliche Voraussetzungen:

- ♣ methodisch gestützte und im pädagogischen Alltag abgesicherte regelmäßige Verfahren bzw. Formen der kollegialen Reflexion und/oder (teambezogenen) Selbstreflexion;
- ♣ eine ebenso offene wie fachlich anspruchsvolle Teamkultur, die Reflexion und Entwicklung als genuine Elemente pädagogischen Handelns begreift, im Sinne eines kritischen Dialoges praktisch etabliert und sich fachlich bewusst mit den (besonderen) Anforderungen an die Ausgestaltung und Fortentwicklung einer herausfordernden pädagogischen Praxis auseinandersetzt (Visionsentwicklung, Maßnahmenplanung);

- ✧ das Vorhandensein von Methoden der zielorientierten Planung und Steuerung von Praxisreflexion und -entwicklung, deren konzeptionelle Ausarbeitung und Nutzung für die systematische Weiterentwicklung des Einrichtungsprofils;
- ✧ eine qualifizierte und profilierte Leitungs- und Führungskultur, die in der Lage ist, Anforderungen an Veränderungs- und Entwicklungsprozesse zu erkennen, diese fachlich konsequent zu verfolgen, d.h. sie zu planen, ihre Umsetzung zu organisieren und zu begleiten sowie deren Ergebnisse wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren.

Strukturelle Rahmenbedingungen und fachliche Ausstattung von Kindertageseinrichtungen (im Sinne der Zielstellungen des Handlungsprogramms) stehen folglich nicht allein mit veränderten Bedarfslagen bei Kindern und Familien und dementsprechend gewandelten Anforderungen an das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen im Zusammenhang. In den Fokus rücken darüber hinaus institutionelle Routinen, fachliche Kommunikations- und Handlungsweisen, Reflexionspraxen und konzeptionelle Grundlagen. Diese bilden nicht nur die Basis für eine – adäquate – Ausgestaltung des alltäglichen pädagogischen Handelns, sondern auch für den Umgang mit und die Bewältigung von gewandelten Anforderungen an die Kindertagesstätten und die in ihnen tätigen Fachkräfte.

Die Entwicklung und Profilierung von Kindertageseinrichtungen im Sinne des Handlungskonzepts geht dementsprechend aus von einer systemischen Perspektive auf die Organisation Kindertageseinrichtung. Damit muss eine Praxis korrespondieren, die Einrichtungsentwicklung als Organisationsentwicklung begreift und realisiert (siehe für beides Abschnitt 3.4), also sowohl gewandelte Anforderungen und damit einhergehende Veränderungsimpulse als auch die – strukturellen, fachlichen und organisatorischen – Bedingungen und Erfordernisse zu deren Bewältigung in Betracht zieht, systematisch analysiert und weiterentwickelt. Ziel ist die Herstellung einer Einheit zwischen politisch gewollten, fachlich gebotenen und den einrichtungsspezifischen Handlungszielen, verbunden mit der Schaffung der dafür erforderlichen Kompetenzen und Voraussetzungen (siehe oben).

Wenn Einrichtungen Entwicklung in diesem Sinne leisten sollen, braucht es adäquate Rahmenbedingungen im Sinne der Passfähigkeit von Erwartungen und Ressourcen. Gemeint sind damit u.a.:

- ✧ zeitliche und personelle Ressourcen, bspw. für Reflexionsprozesse, aber auch zur Sicherung einer adäquaten pädagogischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit, für ausreichende Fachberatungskapazitäten,
- ✧ fachliche Ressourcen wie Fachberatung, Fort- und Weiterbildung, Qualitätsentwicklungsprozesse/-verfahren,
- ✧ konzeptionelle und strategische Ressourcen wie (bedarfsgerechte) Personalentwicklungs- und damit verknüpfte Qualifizierungskonzepte, Orientierung gebende Rahmenkonzepte, Zukunftsstrategien, Förderstrategien und -programme.

Die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen (Personalressourcen, Zeit, Mittel für Fort- und Weiterbildung sowie Fachberatung) fällt in den Verantwortungsbereich der örtlichen öffentlichen

Träger sowie des Landes. Fachliche, konzeptionelle und strategische Ressourcen sind sowohl durch die Träger als auch die Politik zur Verfügung zu stellen bzw. zu entwickeln.

5.2 Erweiterte fachliche Ressourcen

Die Prävention und Kompensation von Sozialisationsrisiken und Entwicklungsbenachteiligungen als Folge eines Aufwachsens in sozialer Benachteiligung stellen eine substanzielle Erweiterung des Handlungsprofils von Kindertageseinrichtungen (in sozial belasteten Quartieren) dar. Damit korrespondieren erhöhte und darin z.T. spezifische Anforderungen an das Handeln und die fachliche Qualifikation der Fachkräfte. Individuelle Auffälligkeiten und/oder Entwicklungsverzögerungen bei Kindern müssen frühzeitig erkannt und adäquate Unterstützung bei deren Bewältigung, teilweise durch speziell geschulte Fachkräfte, sichergestellt werden. Kindertageseinrichtungen gewinnen diesbezüglich zunehmend an Bedeutung. Sie sehen sich in wachsendem Maße mit sozialpädagogisch zu nennenden Bedarfsanfragen konfrontiert (und versuchen diese zu bewältigen, Unterstützung zu geben; vgl. Rönnau-Böse/ Fröhlich-Gildhoff 2010). In Modellprogrammen werden Konzepte der Kooperation und Integration von speziell qualifizierten Fachleuten in Kindertagesstätten erprobt.

Um adäquat auf die gewandelten Bedarfslagen von Kindern und deren Familien reagieren und das Handlungsprofil von Kindertagesstätten als Institutionen sowohl der Erziehung und Bildung, als auch der gezielten Förderung, Begleitung, Beratung und Hilfe im Falle problematischer Auswirkungen sozialer Benachteiligung auf das Aufwachsen von Kindern ausbauen zu können, sind entsprechend erweiterte fachliche Kompetenzen und Ressourcen vonnöten. Sowohl die beobachtbaren individuellen Auffälligkeiten als auch die Lebenslagen von Kindern und Familien, die darin eingelagerten förderlichen und hemmenden Bedingungen, stellen diesbezüglich zentrale Bezugspunkte dar. Zusätzliche sozialpädagogische Fachkräfte sind in diesem Sinne – in quantitativer ebenso wie qualitativer Hinsicht – eine solche erweiterte, zusätzliche fachliche Ressource für Kindertagesstätten im Umgang mit Risiken und Folgen prekärer Entwicklungsbedingungen von Kindern. Sie entfalten ihre Aufgaben und Tätigkeiten im Anschluss an spezifische, im Alltag beobachtbare und zu bearbeitende Phänomene, die unmittelbar mit den Risiken und Folgen sozialer Benachteiligung zusammenhängen. Zugleich initiieren und befördern sie aufgrund ihrer spezifischen professionellen Perspektiven und Handlungskompetenzen als Impulsgeber, Reflexionsagenten, Berater, Maßnahmen- und Konzeptentwickler Prozesse der Praxis- und Organisationsentwicklung (vgl. Abschnitt 3.4 sowie vorheriger und folgender Abschnitt). Nicht zuletzt sind sie wegen ihres Handlungsprofils gleichzeitig Element von Praxis- und Organisationsentwicklung, indem sie die Handlungsmöglichkeiten von Kindertageseinrichtungen strukturell und fachlich erweitern.

Je nach phänomenologischer Differenzierung initiieren, begleiten oder verantworten die sozialpädagogischen MitarbeiterInnen präventive, intervenierende und kompensatorische Maßnahmen und Angebote, deren Zielgruppen zuallererst die Kinder, aber auch die Eltern und Erzieherinnen sein können (Fallebene, Angebote und Maßnahmen, vgl. Kapitel 4). Ihre Vorgehensweisen und Maßnahmen orientieren sich an den Methoden und Handlungskonzepten der Sozial-

pädagogik/Sozialarbeit und nehmen gleichzeitig Bezug auf die „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit“ (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011). So geht es mit Bezug auf Kinder in schwierigen Lebenssituationen um die Verknüpfung von Problemanalysen, diagnostischen Einschätzungen, der Klärung von Zielen, der Ableitung von Handlungsplänen zur Zielerreichung sowie der Auswertung von Prozessen. Diese Vorgehensweise wird in den allgemeinen Handlungskonzepten der sozialen Arbeit wie zum Beispiel klientenorientierten Beratungskonzepten, Lebensweltorientierung oder den Ansätzen zum Empowerment, der Einzelfallhilfe, Sozialen Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit wirksam (vgl. Galuske/Rauschenbach 2011). Dies korreliert und ergänzt sich mit dem Qualifikationsprofil professioneller Akteure in Kindertagesstätten. Hier sind zum einen Prozessschritte pädagogischen Handelns benannt (Wissen und Verstehen; Analyse und Einschätzung; Recherche und forschendes Handeln; Planung und Konzeption; Organisation und Durchführung; Evaluation), als auch elementarpädagogische Handlungsfelder beschrieben, die auch für das (sozial-)pädagogische Handeln von bzw. in Kindertageseinrichtungen prägend sind: Arbeit mit Kindern, Zusammenarbeit mit Familien, Organisation und Management von Reflexions- und/oder Hilfeprozessen, Vernetzung im Sozialraum, Arbeit in Unterstützungssystemen, Bezug auf Wissenschaft und Forschung (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S.62ff.) (Praxis- und Organisationsentwicklung).

Entscheidend ist: Sozialpädagogische Fachkräfte werden in diesem Sinne als eigenständige Akteure in Kindertageseinrichtungen wirksam. Damit ist auf der einen Seite ein Handlungsauftrag gemeint, der einrichtungskonkret zu prüfen und bei vorliegendem Bedarf entsprechend zu formulieren ist. Damit korrespondiert auf der anderen Seite notwendigerweise eine entsprechende Funktion der sozialpädagogischen Fachkraft innerhalb einer Kindertagesstätte. Die Entfaltung der sozialpädagogisch-spezifischen diagnostischen, beraterischen, konzeptionellen und methodischen Kompetenzen setzt, sowohl mit Blick auf potenzielle Einzelfallbedarfe als auch auf Einrichtung und Team, einen autonomen (d.h. nicht: losgelösten) Handlungsrahmen sowie eine klare, identifizierbare Position dieser Fachkräfte in einer Kindertagesstätte voraus. Konkret bedeutet das zu klären, in welchen Einrichtungen Bedarf für den Einsatz einer zusätzlichen sozialpädagogischen Fachkraft besteht und wo ihre Handlungsschwerpunkte liegen bzw. zu entwickeln sind. Es bedeutet auch, dass sozialpädagogische Handlungskompetenz nicht nebenbei entfaltet und wirksam werden kann.

5.3 Konzeptbezogene fachliche Beratung und Begleitung

Entwicklung und Profilierung von Kindertageseinrichtungen im Sinne des Handlungskonzepts finden ihren Ausgangspunkt in einer differenzierten Situations- und Bedarfslagenbeschreibung. Mit Blick auf die theoretischen Leitlinien und die Erfahrungen aus dem Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ muss diese – wie bereits betont – sowohl die (individuellen) Bedarfe von Kindern und deren Familien, als auch zentrale strukturelle, organisatorische und fachlich-konzeptionelle Aspekte der Situation in Kindertageseinrichtungen erfassen. Für die Entwicklung der Organisation Kindertageseinrichtungen haben sich die Dimensionen Einrichtungs- und Teamkultur, der Quantität und Qualität von kollegialen Reflexions- und Beratungsprozessen innerhalb der Einrichtungen sowie fachliche Begleitung und Unterstützung (Fachberatung) als bedeutsam erwiesen. Ferner spielen die Konzeption, fachliche Kompetenzen, All-

tagstheorien und Haltungen der Fachkräfte, ihr Fachwissen, die Alltagsorganisation und das damit verknüpfte konkrete pädagogische Handeln eine wichtige Rolle.

Das Erfordernis differenzierter fachlicher Zugänge – Perspektiven, Bedarfsbeschreibung, Handlungsweisen – im Zusammenhang mit sozial benachteiligten Kindern und Familien gilt ebenso für Kindertageseinrichtungen und stellt die Basis von Organisationsentwicklung im Sinne des Handlungskonzepts dar. Organisationsentwicklung braucht externe Analyse und Begleitung. Dies um einerseits – interne und, systemisch gesprochen: selbstreferenzielle, tendenziell verdeckte – Strukturen, Routinen, (kollektive) Haltungen in Kindertageseinrichtungen herauszuarbeiten, zum Gegenstand der Reflexion zu machen und diese zu strukturieren. Andererseits um gezielt Entwicklungsimpulse zu setzen, methodische Kompetenzen zu vermitteln, Verfahren zu entwickeln und deren Umsetzung und Integration fachlich zu fundieren und zu begleiten (bspw. Zielentwicklung und Maßnahmenplanung, Teamentwicklung, Entwicklung und Implementation von Formen der kollegialen Reflexion und Beratung, Konzeptentwicklung, Reorganisation des pädagogischen Alltags, Zusammenarbeit mit Familien, Kooperation und Vernetzung, Bedarfsbeschreibung und Angebotsentwicklung). Hinzu treten die Vermittlung und Erweiterung relevanten Wissens sowie die Qualifizierung fachlicher Kompetenzen im Kontext soziale Benachteiligung, Sozialisationsrisiken und Prävention, bspw. in team- bzw. einrichtungsübergreifenden Fortbildungen (Resilienz, Migration, Wandel von Familienformen, Lebenslagen und Lebensbewältigung).

Von entscheidender Bedeutung ist dabei, einen zeitlich ebenso flexiblen wie kontinuierlichen und schließlich inhaltlich konkreten Bezug zu den jeweiligen Kindertageseinrichtungen zu gewährleisten (Verfügbarkeit bei Bedarf – kontinuierliche Zusammenarbeit – Relevanz der bearbeiteten Themen). Organisationsentwicklung ist ein längerfristiger Prozess, der an den konkreten Gegebenheiten einer konkreten Organisation (Kindertagesstätte) ansetzt und dessen Realisierung kontinuierlicher Anleitung, Unterstützung und Begleitung bedarf. Dies übersteigt normalerweise die fachlichen Möglichkeiten und zeitlichen wie personellen Ressourcen regulärer Fachberatung bei Trägern von Kindertageseinrichtungen. Es setzt vielmehr spezifisches know how, zeitliche Verfügbarkeit und damit qualifizierte Fachkräfte (mit einem entsprechend klar konturierten Handlungsauftrag) voraus.

Ähnliches gilt für die Ebenen Wissens- und Kompetenzerwerb und – einrichtungsübergreifender – Praxisberatung und -entwicklung. Punktuelle Fortbildungen ebenso wie anlass-/problembezogene Praxisberatung entfalten, sofern sie nicht hinreichend thematisch begründet und kontextualisiert, längerfristig begleitend und evaluierend angelegt sind, eine zwar (zunächst) hilfreiche, normalerweise aber (zeitlich, praxisverändernd) nur begrenzte Wirkung. Die Planung, Durchführung, Organisation bzw. Koordination von thematisch gezielter Fort- und Weiterbildung sichert auf der einen Seite die Passfähigkeit von Inhalten und kann auf der anderen einrichtungsindividuelle Themen und Interessen systematisch erfassen und berücksichtigen (Schnittstelle zwischen Zielen des Handlungskonzepts und einrichtungsspezifischen wie -übergreifenden Qualifizierungsanforderungen). Praxisbegleitung und -beratung, bspw. bei der Entwicklung von spezifischen Maßnahmen und Handlungskonzepten (vgl. Kapitel 4, Handlungsorientierungen) durch speziell dafür zuständige Fachkräfte ergänzt Fachberatung, gewähr-

leistet aber vor allem aufgrund des spezifischen Kompetenzprofils dieser Fachkräfte deren qualifizierte Fundierung und Ausgestaltung.

Literatur

Argyris, Chris/ Schön, Donald A. (2008): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methoden und Praxis, Stuttgart

Bundesjugendkuratorium (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen, München

Bundesjugendkuratorium (2009): Kinderarmut in Deutschland: Eine drängende Handlungsaufforderung an die Politik, München

Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht, Berlin

Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (2006): 12. Kinder- und Jugendbericht, Berlin

Fingerle, Michael (2011): Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In: Zander 2011, S.208-218

Galuske, Michael (2011): Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung, Weinheim und München

Garnezy, Norman (1981): Children under stress: Perspectives on antecedents and correlates of vulnerability and resistance to psychopathology, in: Rabin, I. A./Arono , J./Barclay, A. M./Zucker, R.A. (Eds.): Further explorations in personality, Wiley, New York 1981, S. 196–269

Garnezy, Norman (1991): Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty, in: American behavioural scientist, 1991, Jg. 34, H. 4, S. 416 – 430

Grossmann, K./ Grossmann, K.E. (2006): Bindungen – Das Gefüge psychischer Sicherheit, Stuttgart

Hock, Beate/ Holtz, Gerda/ Simmendinger, Renate/ Wüstendörfer/ Werner (2000): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Frankfurt am Main

Holz, Gerda (2005): Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Vorschulalter in: Zander, Margherita: Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und Soziale Praxis, Wiesbaden

Stickelmann, Bernd/ Frühauf, Hans-Peter (2003): Sozialpädagogische Zugänge zur Kindheit, in: dies.: Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung, Weinheim und München

Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in der Pädagogik der Kindheit, Stuttgart

Rönnau-Böse, Maike/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Präventionsprogramme für Kindertageseinrichtungen – Förderung von seelischer Gesundheit und Resilienz. In: Zander 2011, S. 360-382

Senge, Peter M. (2008): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart

Senge, Peter M./ Kleiner, Art/ Smith, Bryan/ Roberts, Charlotte/ Ross, Rick (2008): Das Fieldbook zur "Fünften Disziplin", Stuttgart

Shouse, A. Clay (2000): Aus: Das High/Scope Vorschulcurriculum. In: E. Fthenakis, Wassilios/ Textor, Martin R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel, S. 154-169

Hans Weiß (2011): So früh wie möglich – Resilienz in der interdisziplinären Frühförderung in: Zander Margherita (Hrsg.) (2011): Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden, S. 330 - 349

World Vision (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie, Frankfurt am Main

Wustmann, Corina (2011): Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: Zander 2011, S. 350-359

Zander, Margherita (2010): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden

Zander Margherita (Hrsg.) (2011): Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden