

**Implementierung des Orientierungsplans
für Bildung und Erziehung
für die baden-württembergischen Kindergärten
Pilotphase**

Dritter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung

Berichtsjahr 2008

Sachstand. 31. Dezember 2008

**Landesprojekt Baden: Prof. Dr. Norbert Huppertz,
Pädagogische Hochschule Freiburg**

wiss. Mitarbeit: Dipl.-Päd. Klemens Gebhard
Dipl.-Päd. Moritz Meurer

**Landesprojekt Württemberg: Prof. Dr. Edeltraud Röbe, Sprecherin,
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg**

wiss. Mitarbeit: Dipl.-Päd. Marion Aicher-Jakob (ab 01.09.2008)
Efrosini Caravassili, abg. Lehrerin (bis 31.07.2008)
Dipl.-Soz.-Päd. Nicole Käsemann

**Teilprojekt „Frühförderung“: Prof. Dr. Iris Füssenich,
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg**

wiss. Mitarbeit: Ottilie Merkel-Wörner, abg. Sonderschullehrerin

Zwischenbericht

Teil I: „Für den eiligen Leser“ – Kurzfassung der Ergebnisse

Vorbemerkungen: Prof. Dr. Edeltraud Röbe	3
Landesteil Baden: Prof. Dr. Norbert Huppertz	6
Landesteil Württemberg: Prof. Dr. Edeltraud Röbe	9
Teilprojekt „Frühförderung“: Prof. Dr. Iris Füssenich	12

Teil II: INHALTSVERZEICHNIS der Langfassung 15

Teil A: Prof. Dr. Edeltraud Röbe	18
Teil B: Prof. Dr. Norbert Huppertz	49
Teil C: Prof. Dr. Iris Füssenich	72

Teil I: „Für den eiligen Leser“ – Kurzfassung der Ergebnisse

Vorbemerkungen – Prof. Dr. Edeltraud Röbe

Die Ergebnisse des dritten Zwischenberichts (2008) resultieren im Wesentlichen aus **drei Datenquellen:**

Die quantitative Erhebung

Für die zweite landesweite Erhebung konzipierten die Forscherteams aus Freiburg und Ludwigsburg den Erhebungsbogen so, dass ein Großteil der Fragen aus der Ersterhebung (2006) erhalten blieb, jedoch durch neue Items erweitert und ergänzt wurde. Neben den Rahmenbedingungen, der Umsetzung der sechs Entwicklungs- und Bildungsfelder interessierte nun vor allem die praktizierte Implementierung, die darin wirksamen Faktoren, die Fortbildungen, die Kooperation mit Eltern sowie mit schulischen und kommunalen Einrichtungen und Qualitätsentwicklung und -sicherung. Der Rücklauf ist mit ca. 60 % (1826 ausgefüllte Bogen) wiederum bemerkenswert hoch; er belegt eindrücklich das große Engagement der Erzieherinnen im Implementierungsprozess.

Die wissenschaftliche Begleitung der 30 Pilotkindergärten

Der intensive Kommunikations- und Rückmeldeprozess mit den WiBeOr-Einrichtungen wurde auf drei Ebenen fortgesetzt:

Es wurden regelmäßig Fachtagungen an den Pädagogischen Hochschulen zu zentralen Themen des Orientierungsplans durchgeführt.

Jede Einrichtung erhielt im Rahmen von Hospitationstagen Rückmeldung über den Umsetzungsprozess.

Die pädagogischen Teams setzten sich durchgängig mit dem Orientierungsplan auseinander und erarbeiteten konstruktive Überarbeitungsvorschläge.

Das Teilprojekt „Frühförderung“

verfolgte die Frage, inwieweit die Zielsetzungen des Orientierungsplans auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Lebenslagen wirksam werden können und welche Bedingungen dafür (z. B. im Schulkindergarten) unverzichtbar sind.

Zum Stand der Umsetzung des Orientierungsplans

Die Umsetzung des Orientierungsplans schreitet voran. Er ist bereits flächendeckend in den Kindergärten angekommen.

Auf die Frage „Wie weit sind Sie in der Umsetzung des Orientierungsplans bereits gekommen?“ ergab sich folgendes Bild (vgl. Abb. 1): Mehr als 80% sehen sich auf einer 8-stufigen Skala im Wertebereich zwischen 3 und 6. Rund 5% geben an, dass sie alles bzw. fast alles (Wert 7) umgesetzt haben. Nur 1% der Befragten räumt ein, mit der Umsetzung noch nicht begonnen zu haben.

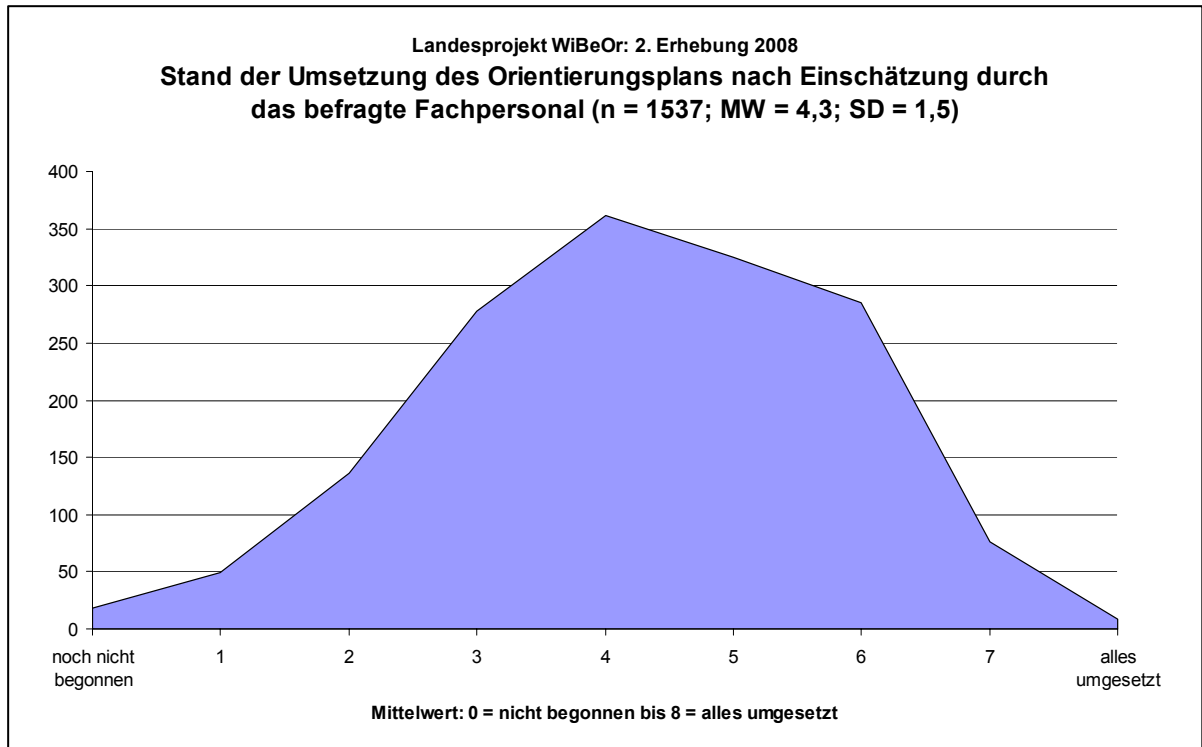


Abbildung 1: „Wie weit sind Sie in der Umsetzung des Orientierungsplans bereits gekommen?“

Je länger sich die Befragten mit dem Orientierungsplan beschäftigen, desto höher schätzen sie den Grad der Umsetzung ein und bestätigen seine Realisierbarkeit (vgl. Abb. 2):

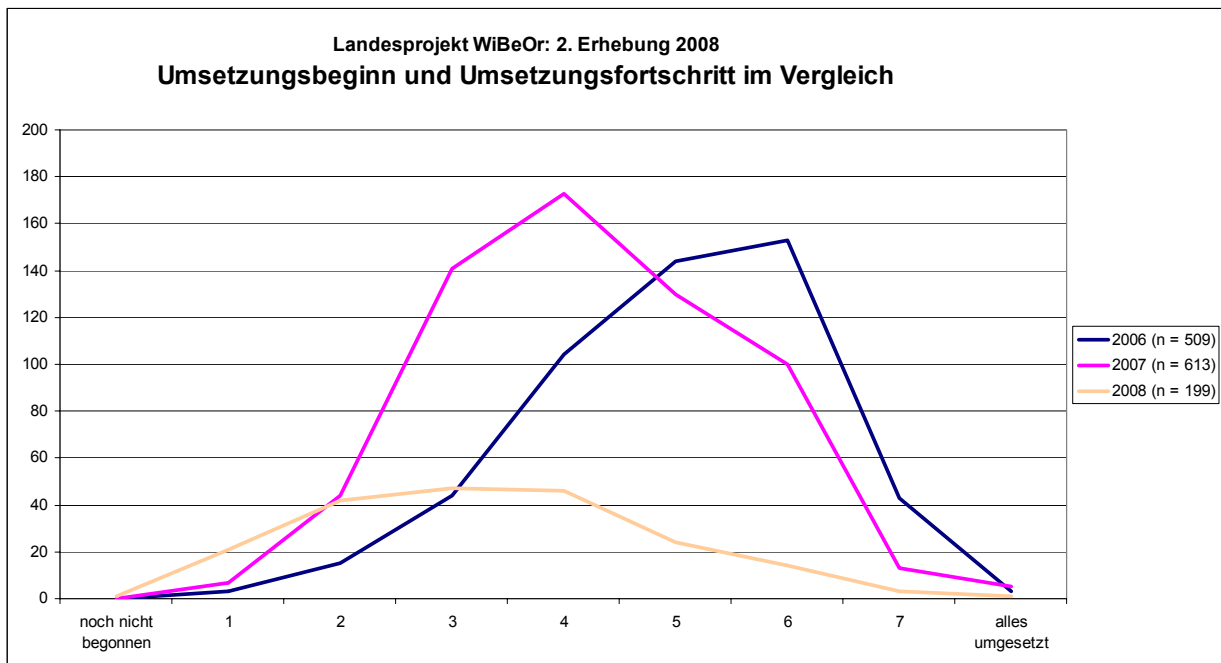


Abbildung 2: „Wie weit sind Sie in der Umsetzung des Orientierungsplans bereits gekommen?“ und „Haben Sie mit der Umsetzung bereits begonnen? Falls ja, wann?“

Die Kenntnis des Orientierungsplans ist innerhalb von zwei Jahren auf über 80% gestiegen. 2006 waren erst 59,9% der Befragten überzeugt, über „gute“ bzw. „sehr gute“ Kenntnisse zu verfügen.

Der Orientierungsplan wird von Emotionen begleitet und steigert das Selbstwertgefühl der Erzieherinnen.

73,0%: Der Orientierungsplan regt die pädagogische Reflexion an;

72,7%: Er löst Freude aus.

66,4%: Er lässt sie Wertschätzung erfahren.

63,2%: Er belebt die professionsorientierte Kommunikation im Team.

50,0%: Er gibt Sicherheit.

Eine skeptische Haltung zeigt sich an der Schnittstelle zum konkreten Handeln; ca. 75% der Befragten sehen die enorme Herausforderung im Kindergartenalltag und mehr als ein Drittel empfindet, dass der Orientierungsplan Druck ausgelöst hat.

Zugleich hat sich bestätigt: „Sicherheit“, „Freude“, „Wertschätzung“ und „Berufszufriedenheit“ wirken positiv auf den „Umsetzungsfortschritt“; „Druck“ dagegen wirkt gegenläufig.

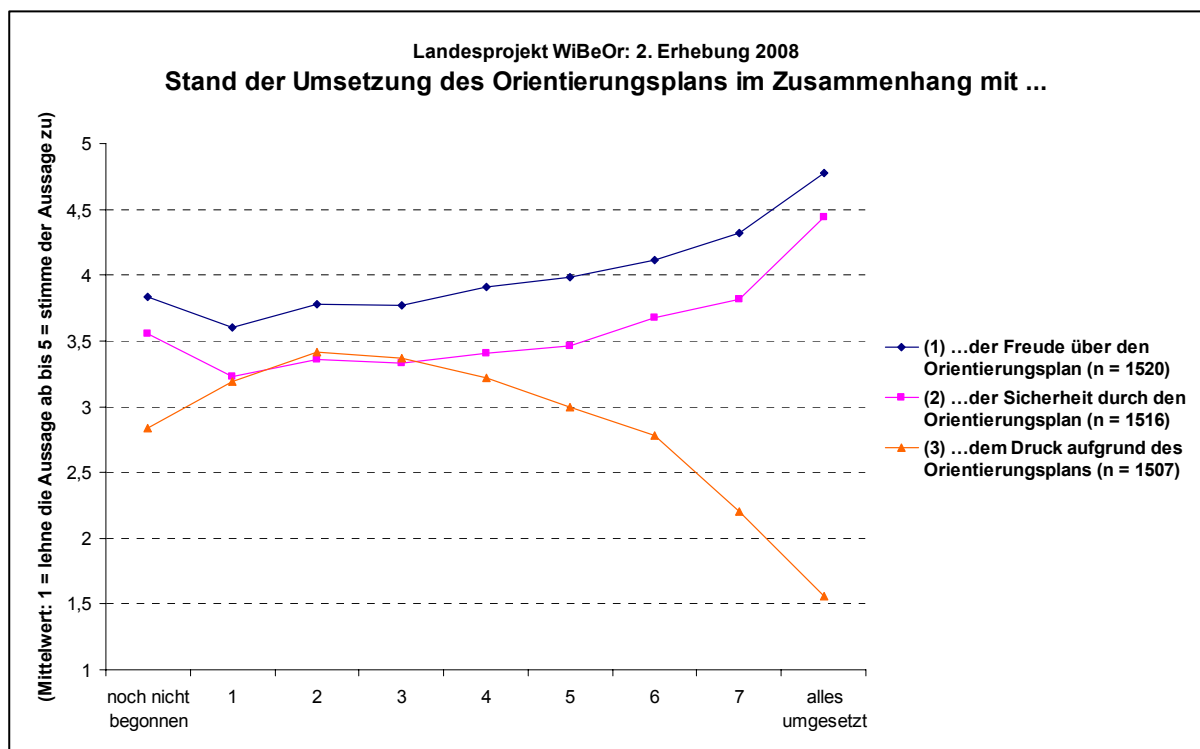


Abbildung 3: „Wie weit sind Sie in der Umsetzung des Orientierungsplans bereits gekommen?“ und „Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“

Für den eiligen Leser aus dem 3. Zwischenbericht für den Landesteil Baden – Prof. Dr. Norbert Huppertz

Empfehlungen für die Umsetzung des Orientierungsplans – auf einen Blick

Die großen Anstrengungen bezüglich der Implementierung des baden-württembergischen Orientierungsplans, die bei zahlreichen Erzieherinnen¹ trotz ihrer großen Belastungen sichtbar sind, dürfen nicht übersehen werden. Mancherorts und in vielen Bereichen verzeichnen wir positive Entwicklungen. Demgegenüber dürfen aber auch die im Folgenden noch einmal pointiert benannten Problemlagen nicht übersehen werden. Ihre Benennung dient der Weiterentwicklung. Im Anschluss an die Benennung der Problemlage wird jeweils eine Empfehlung ausgesprochen.

Die folgenden Punkte beziehen sich auf die landesweite Erhebung zur Implementierung des Orientierungsplans (Sommer 2008; n = 1826) sowie auf Erkenntnisse, die in der Zusammenarbeit mit den Pilotkindergärten gewonnen wurden.

1. Bildungs- und Entwicklungsfelder

Problemlage:

Handlungsbedarf zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Bildungs- und Entwicklungsfelder „Körper“, „Denken“ und „Sinne“. Weniger als die Hälfte der Befragten gaben in der vorliegenden Untersuchung an, diese Bildungsfelder „gut“ bis „optimal“ umzusetzen (Skalenpunkte 7-9 auf einer neunpoligen Skala von 1 = gar nicht umgesetzt, bis 9 = optimal umgesetzt).

Empfehlung:

Einige Bildungsfelder sind nach eigenen Angaben der Erzieherinnen durchaus erfreulich umgesetzt, andere weniger gut. So müssen die Anstrengungen in den Bereichen Körper (u. a. Bewegung), Sinne (u. a. Musik und Kunst) und Denken (u. a. Naturwissenschaften) wohl verstärkt werden; evtl. sind auch deutlichere Akzente im Orientierungsplan zu setzen, z.B. bei den „Fragen“.

2. Steuerung durch den Plan

Problemlage:

37% der Befragten äußerten in der vorliegenden Untersuchung, ihre pädagogische Arbeit bislang noch nicht nach dem Orientierungsplan zu planen. Immerhin scheinen 63 % sich bei der Planung ihrer pädagogischen Arbeit auf den Orientierungsplan zu beziehen. Das dürfte u.a. auch mit dem Verständnis des Orientierungsplanes zusammenhängen. Die Selbstreflexion und Selbstüberprüfung dient nicht nur der Selbsterkenntnis, sondern schlägt sich nach der landesweiten Befragung vom Frühjahr 2008 auch in besseren Werten bezüglich der Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder nieder. So setzen diejenigen pädagogischen Fachkräfte, die den Plan zur Selbstüberprüfung ihrer Arbeit nutzen, nach eigenen Angaben alle Bildungsfelder deutlich besser um, als diejenigen, die den Orientierungsplan nicht zur Selbstüberprüfung ihrer Arbeit nutzen.

Empfehlung:

Was wirklich neu am Orientierungsplan ist, wird von manchen nicht oder falsch verstanden. Motto: „Das haben wir schon immer so gemacht und ist nichts Neues“. Dieser Auffassung müsste man vorbeugen, indem der Orientierungsplan an manchen Stellen deutlicher „spricht“ oder mehr Interpretationshilfen bietet.

¹ Aufgrund des 99%-igen Frauen-Anteils der pädagogischen Fachkräfte wird im Bericht nur die weibliche Form verwendet.

3. Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule

Problemlage:

Zwei Drittel der baden-württembergischen Erzieherinnen machen wohl gute Erfahrungen in der Kooperation mit der Grundschule. Andererseits: 33% der Befragten im Jahr 2006 und 32% im Jahr 2008 machten keine positiven Erfahrungen in der Kooperation mit der Grundschule.

Empfehlung:

Bei aller Wertschätzung der positiven Erfahrungen: Dieses Kooperationsfeld scheint nach wie vor besonders prekär zu sein. Verbesserungsanstrengungen von allen Seiten bleiben weiter erforderlich.

4. Qualitätsentwicklung und -sicherung

Problemlage:

Bei 67% wird laut eigenen Angaben keine systematische Qualitätsentwicklung praktiziert. Bei fast 61% der Befragten wird die Qualität der pädagogischen Arbeit in der gesamten Einrichtung nicht systematisch erhoben. 38% der Befragten nutzen den Orientierungsplan nach eigenen Angaben „wenig“ bis „gar nicht“ zur Selbstüberprüfung ihrer Arbeit. Positiv betrachtet, sind immerhin erfreuliche Ansätze zu verzeichnen.

Empfehlung:

Qualitätsentwicklung und -sicherung wurden je nach Träger während der vergangenen Jahre bereits mehr oder weniger in Angriff genommen. Insgesamt muss hier jedoch erheblich zugelegt und auf die zur Umsetzung erforderlichen Voraussetzungen geachtet werden. Dies gilt vor allem bezüglich der Abstimmung des Qualitätsmanagementkonzeptes des Trägers und der Einrichtungen mit Blick auf die Vorgaben des Orientierungsplans.

5. Schwierigkeiten bei der Umsetzung einzelner Aufgaben

Problemlage:

„Eher schwierig“ bis „sehr schwierig“ gestalten sich für die pädagogischen Fachkräfte die Aufgaben: „Beobachtung und Dokumentation“ (49,4%), „Kooperation mit der Grundschule“ (58,3%) und „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ (59,3%).

Empfehlung:

Das in dieser Form nie da gewesene Spektrum an Aufgaben der Erzieherin sollte besser geklärt werden. Das bisherige Zeitbudget dürfte die anstehende Vielfalt an Aufgaben nicht zulassen (Erziehung, Bildung, Betreuung, Beobachtung, Entwicklungsdokumentation, Qualitätsentwicklung ...)

Die folgenden Punkte beziehen sich auf die ergänzende Leiterinnenbefragung im Landesteil Baden zur Implementierung des Orientierungsplans (Frühjahr 2008; n = 155)

6. Auseinandersetzung im Team mit einzelnen Inhalten des Orientierungsplans

Problemlage:

72% der Leiterinnen beschäftigten sich intensiv in ihren Teams mit „Beobachtung“; 64,7% mit „Entwicklungsdokumentation“ über das einzelne Kind.

Eine „intensive“ Beschäftigung mit Bildungs- und Entwicklungsfeldern fällt demgegenüber stark ab: „Sinn, Werte, Religion“ bei nur 20%, Sprache bei nur 38%.

Etwa 50% der Leiterinnen haben sich in ihren Teams „weniger“ bis „gar nicht“ mit „partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Eltern“ und „Qualitätsentwicklung und -sicherung“ befasst.

Empfehlung:

Beobachtung und Dokumentation als neue Aufgaben gehören noch nicht zum „Kerngeschäft“ der Erzieherinnen. Sollen sie wirklich qualitativ dazugehören, dann verschieben sich die professionellen Aufgaben der Erzieherin in einer Form, die umwälzende Folgen hat. Damit muss gerechnet werden.

7. Mangelhafte Rahmenbedingungen bei der Umsetzung des Orientierungsplans

Problemlage:

Zentrale Hinderungspunkte sind z.B.: die „Vielzahl sonstiger Aufgaben“ (82,6%); „fehlende Zeit“ (80,1%); „zu große Gruppen“ (63,4%) usw.

Empfehlung:

Die Debatte um die Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Plans ist derzeit in vollem Gange. Hierzu liegen im Wesentlichen ungeklärte Forderungen von Seiten der Praxis vor, die bislang nicht, z.B. durch umfassende Zeitbudgetanalysen oder konkrete Arbeitsnachweise der Fachkräfte, bei der Umsetzung des Plans untermauert werden können. Derlei Zeitbudgetanalysen sollten in der Praxis auf breiter Ebene erfolgen. – Über die politische Zuständigkeit und Verantwortlichkeit für die strukturellen Voraussetzungen besitzen die Praktikerinnen und Praktiker zu wenige Kenntnisse. Konkrete Informationen dazu sind dringend erforderlich.

8. Bessere Planung des Bildungsgeschehens

Problemlage:

Erfreulich ist, dass an die zwei Drittel der befragten Erzieherinnen auf der Basis des Orientierungsplanes für sich einen Plan für ihre pädagogische Arbeit erstellen; 37 % hingegen verneinen dies. Die bevorzugten Planungsweisen (Tages-, Wochen-, Monats-, Jahresplan) sind sehr unterschiedlich. Insgesamt stellt die pädagogische Arbeit unter dem Planungsaspekt kein geringes Problem dar.

Empfehlung:

Nachweislich setzen Erzieherinnen mit einer planungsfreundlichen Einstellung und Arbeitsweise den Orientierungsplan besser um. Bezüglich der Frage, ob die Umsetzung des Orientierungsplans überhaupt der Vorbereitung und Durchführung von gezielten Bildungsangeboten bedarf, scheint bei den Erzieherinnen insgesamt eine allgemeine Unsicherheit vorzuherrschen; so dass häufig der mehrperspektivische Bildungsgedanke des Orientierungsplans weniger Berücksichtigung findet und vielerorts Bildung ausschließlich als „Selbstbildung“ des einzelnen Kindes definiert wird. Dieser Gesichtspunkt ist kritisch zu überdenken. Ihm muss durch Aus- und Fortbildung sowie durch die Fachberatung, aber auch durch den Orientierungsplan selbst, besser Rechnung getragen werden.

Für den eiligen Leser aus dem 3. Zwischenbericht für den Landesteil Württemberg - Prof. Dr. Edeltraud Röbe

Empfehlungen für die Umsetzung des Orientierungsplans – auf einen Blick

Der Implementierungsprozess wird zweifelsohne von einem großen Reformeifer der Erzieherinnen getragen, was die zweite quantitative Studie (2008; N = 1826) und die wissenschaftliche Begleitung der Pilotkindergärten eindrucksvoll belegen. Diese landesweite Dynamik zeitigt zweifelsohne viele positive Veränderungen in der Orientierungs- und Handlungsqualität der Teams. Es zeichnen sich aber auch problematische Punkte und ungewollte Wirkungen ab, die einer Beachtung und Bearbeitung bedürfen. Deshalb werden die problematischen Punkte jeweils mit einer Empfehlung verbunden.

1. Gestaltungsmerkmale des Orientierungsplans

Problemlage:

Während 90% der Befragten den dargestellten Themenbereichen „Grundlagen und Ziele der Bildungsarbeit“, „Verbindliche Ziele der Bildungs- und Entwicklungsfelder“ sowie den 196 „Fragen als Denkanstöße“ zustimmen, finden 25% der Befragten die „Bildungsmatrix“ (Orientierungsplan S. 66) nicht hilfreich. Noch kritischer wird sie von den Teams der Pilotkindergärten beurteilt; ein Drittel hält sie für überarbeitungsbedürftig.

Empfehlung:

Soll die zentrale Programmatik des Orientierungsplans erkennbar werden, dann muss das „Herzstück“ – die Bildungsmatrix“ als anthropologisches Modell deutlicher hervortreten. Dazu gehören z. B.: die Schärfung der Subjektperspektive in den kindlichen Motivationen, die enge Verbindung der sechs Entwicklungs- und Bildungsfelder sowie die Betonung der Mehrperspektivität, die in jeder Bildungssituation gegeben ist.

Auch die „kulturellen Felder“, in die hinein die Kinder sich entwickeln und bilden sollen, müssen wenigstens kurz erläutert werden. Es reicht nicht, zu erwähnen, dass diese nicht mit den Schulfächern identisch sind.

2. Verbindlichkeiten benennen

Mehr als einem Drittel (38%) macht der Orientierungsplan Druck und 75% gehen davon aus, dass sich der Orientierungsplan nicht problemlos umsetzen lasse. Dabei treten drei Problembereiche besonders hervor:

2.1 Beobachten – Dokumentieren

Problemlage:

Beobachten – Dokumentieren tritt als mittelbare Tätigkeit der Erzieherin zu den unmittelbaren Tätigkeiten dazu. Die Erfahrungen zeigen, dass die Aufgabenerweiterung zu neuen Problemen führt: z.B. die Zeit reicht nicht mehr; die unmittelbare Tätigkeit mit den Kindern wird zurückgenommen; die Beobachtungsinstrumente werden formalisiert; die Normierung nimmt zu; die Dokumentationen wachsen an, ohne dass Zeit für eine pädagogische Reflexion der Konsequenzen bleibt.

Empfehlung:

Es müssen grundlegende Fragen geklärt werden, wie z.B. folgende: „Wie viel an Beobachtungen ist unverzichtbar?“, „Wem gehören die Unterlagen?“, „Wer erhält Einblick in die „Personalakte“ des Kindes?“

2.2 Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Problemlage:

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern gründet in unterschiedlichen Kontaktformen, wobei ein strukturiertes Elterngespräch verbindlich ist (Orientierungsplan S. 52).

Empfehlung:

Auch darüber sollte ein Protokoll geführt werden, das die Dokumentationsunterlagen des Kindes ergänzt.

2.3 Kooperation Kindergarten - Schule

Problemlage:

Die Frage nach den bestehenden Kooperationen wurde mit der Frage nach der „Zufriedenheit“ verknüpft. So weist die Grundschule viele Nennungen (1765) als Kooperationspartner auf; davon sind zwei Drittel Zufriedenheitsnennungen.

Empfehlung:

Die Kooperation von Kindergarten und Grundschule, die bereits eine jahrelange Programmatik der beiden Institutionen darstellt, kann nicht auf der persönlichen Kontaktebene zwischen Lehrerin und Erzieherin erreicht werden. Sie muss institutionell abgesichert und in die Schul- und Kindergartenqualitätsentwicklung aufgenommen werden. Ihr Bezugspunkt ist das gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverständnis. Als Kriterium gelingender Zusammenarbeit muss die Anschlussfähigkeit der kindlichen Bildungsprozesse gelten. Dies schließt ein, dass die Grundschule mit veränderten und zunehmend heterogenen Eingangsvoraussetzungen ihrer Anfänger und Anfängerinnen zu rechnen hat. Beide Institutionen sollten Zielvereinbarungen treffen, in denen die Kooperation verlässliche Strukturen gewinnen kann.

3. Passung von Orientierungsplan und Kindergartenprofil

Problemlage:

25% der Befragten geben an, dass ihre Einrichtung weder über ein pädagogisches Profil noch über einen pädagogischen Schwerpunkt verfüge und 84% meinen, dass sie den Orientierungsplan bereits dadurch erfüllen, indem sie ihre bestehende Konzeption bzw. das Profil ihrer Einrichtung umsetzen. Dabei kann beruhigen, dass davon etwa zwei Drittel ihre Konzeptionsschrift im Sinne des Orientierungsplans weiter entwickeln. Dennoch gehen 20% der Fachkräfte davon aus, dass ihre Konzeption mit dem Orientierungsplan bereits kompatibel sei und keiner Überprüfung bedürfe.

Empfehlungen:

Die Träger sind aufgerufen, die Qualitätsentwicklung und -sicherung weiter zu intensivieren und vor allem ihre Qualitätsmanagementkonzepte mit dem Orientierungsplan abzustimmen.

4. Unzureichende Rahmenbedingungen

Problemlage:

Bedenkt man, dass im Implementierungsprozess der Einrichtungsleitung eine Schlüssel-funktion als Planinterpretin, Managerin, Personalentwicklerin, Ansprechpartnerin, Beraterin, Netzwerkerin, Finanzverwalterin usw. zukommt, dann ist eine Freistellung von 8% knapp bemessen. In Verbindung mit einem als unzureichend empfundenen Personalschlüssel (Absinken um 4 Messeinheiten auf einer 5er-Skala (MW 3,1 auf MW 2,7) nahmen innerhalb von zwei Jahren Druck und Berufsunzufriedenheit zu.

Empfehlungen:

Die Debatte um die Rahmenbedingungen und deren Verhältnis zum „neuen“ Aufgabenspektrum bewegt das pädagogische Fachpersonal seit Beginn der Umsetzung. Als wichtige Maßnahmen bieten sich an: Arbeitsplatzanalysen zur Klärung der Aufgabenanteile und des Kompetenzprofils des pädagogischen Personals; Entlastung durch Verbesserung der Infrastruktur; Aufklärung über das Finanzierungskonzept und die Strukturqualität der Kindergärten.

5. Fortbildung

Problemlage:

86,5% der Befragten betonen, dass die Fortbildungen zum Orientierungsplan nicht ausreichen. Sie fordern – nur geringfügig abhängig von ihrem Lebensalter – mehr Fortbildungen. Das derzeitige Fortbildungsprogramm sieht für die pädagogischen Fachkräfte bis zu acht Fortbildungstage vor. Dies bedeutet, dass die fünf Entwicklungs- und Bildungsfelder („Körper“, „Sinne“, „Denken“, „Gefühl, Mitgefühl“ sowie „Sinn, Werte, Religion“ als Wahlmodule und nur die „Sprache“ als eigener Fortbildungsbaustein angeboten werden. Damit ist nicht gewährleistet, dass sich jede Erzieherin in jedem Bildungs- und Entwicklungsfeld fortbildet.

Zugleich kennzeichnet die Teams eine relativ hohe Personalfuktuation. Die Differenz der Stichprobe zwischen 2006 und 2008 zeigt, dass ca. 13% der Fachkräfte im Laufe des Implementierungsprozesses „neu“ eingestiegen sind, zum Beispiel als Fachkräfte, die aufgrund von Personalwechsel, Stellenausbau, Neueinstellung in den Beruf eingestiegen, zurückgekehrt oder ausgeschieden sind. Dadurch entsteht einer „permanenten“ Informations- und Integrationsbedarf in den Einrichtungen.

Empfehlungen:

Für jedes Entwicklungs- und Bildungsfeld sollten die Fortbildungen für jede Erzieherin verbindlich sein. Nur dann kann die Mehrperspektivität der frühen Bildung und Erziehung wirksam erfasst und umgesetzt werden.

6. Nachhaltigkeit

Problemlage:

Betreuung, Erziehung und Bildung bestimmen die tägliche Anforderungsstruktur des pädagogischen Personals. Die Professionalität und Persönlichkeit der Erzieherin ist durch den Orientierungsplan in ganz besonderer Weise herausgefordert. Sie ist nicht nur mit einer Vielfalt von Tätigkeiten konfrontiert, sondern sie agiert stets in unauflösbaren Spannungsfeldern: zwischen Vielfalt und Gemeinsamkeit; zwischen Organisation und Interaktion, zwischen Planung und Offenheit gegenüber den Kindern, zwischen traditioneller und zukunfts-offener Orientierung der Einrichtung.

Empfehlungen:

Die Fortbildung sollte über die dreijährige Implementierung hinaus fortgesetzt werden. Dies entspricht dem Prinzip des lebenslangen Lernens ebenso wie die Schaffung von Konsultationseinrichtungen, die auf kollegialer Ebene Praxisberatungen für andere Einrichtungen anbieten. Ihr besonderer Vorteil liegt in ihrer geographischen und kollegialen Nähe. Dem Prinzip „Praxis lernt von Praxis“ folgend wirken sie als Modelleinrichtungen nicht nur bei der Implementierung des Orientierungsplans mit, sondern auch darüber hinaus als Innovationszentren (vgl. z. B. Niedersachsen, Sachsen, Rheinland-Pfalz).

Ferner gilt eine supervisorische Begleitung der Teams als wesentliche Bedingung für die Klärung der pädagogischen Arbeit und die Stärkung der Teams in Bildungsinstitutionen.

Für den eiligen Leser aus dem 3. Zwischenbericht – Prof. Dr. Iris Füssenich

Die wissenschaftliche Begleitung im Schwerpunkt Frühförderung verfolgt die Fragen:

1. Wie können pädagogische Fachkräfte erkennen, ob die Entwicklung eines Kindes unbedenklich verläuft?
2. Welche Beobachtungsverfahren sind geeignet, Entwicklungen von Kindern zu erfassen?
3. Ab welchem Entwicklungsverlauf sehen pädagogische Fachkräfte, dass zur Einschätzung der Entwicklung eines Kindes zusätzliche Unterstützungssysteme zu Rate gezogen werden müssen?
4. Inwieweit können Zielsetzungen des Orientierungsplans auch in sonderpädagogischen Einrichtungen umgesetzt werden?

Methodisches Vorgehen

Bei der Implementierung des Orientierungsplans, Schwerpunkt *Frühförderung* werden ein Kinderhaus und zwei Schulkindergärten aus Reutlingen begleitet. Die Vernetzung mit der wissenschaftlichen Begleitung in Baden und Württemberg ist durch die Kooperation jeweils mit einer Einrichtung aus Baden und Württemberg gewährleistet. Für die wissenschaftliche Begleitung wird ein qualitatives Vorgehen gewählt.

Um die Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung, Schwerpunkt *Frühförderung* im Abschlussbericht beantworten zu können, wurden in den Jahren 2007 und 2008 folgende zentrale Arbeitsschwerpunkte bei der Implementierung des Orientierungsplans gewählt, die für Kinder mit Unterstützungsbedarf bedeutsam sind:

- Kindertageseinrichtungen und Kooperationspartner
- Beobachten, Einschätzen und Dokumentation kindlicher Entwicklung
- Spielformate in ihrer Bedeutung für die Förderung
- Kindliche Sprachaneignung, *Sprachförderung* und *Sprachtherapie*
- Literacy in der Kindertageseinrichtung: Vom Sprechen zur Schrift.

Mit der Arbeitsgruppe ‚Schulkindergarten und Orientierungsplan‘ wurden Erweiterungen und Veränderungen zum Orientierungsplan erarbeitet, um auch die besonderen Bedürfnisse von Kindern zu erfassen, die einen Schulkindergarten besuchen.

Zwischenergebnisse und Konsequenzen für die Überarbeitung des Orientierungsplans Kooperation zwischen Kindergarten und Schule

Im Jahr 2008 wurde der Schwerpunkt auf die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule gelegt. Die gesetzlich vorgeschriebene Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule ist für jedes Kind kaum leistbar: Von der beteiligten Kindertageseinrichtung wurden sechzehn Kinder entweder eingeschult oder in eine andere Einrichtung überwiesen. Zwei Kinder erwerben Deutsch als Erstsprache und nur ein Kind erhielt keine zusätzliche Förderung durch einen Fachdienst. Alle anderen Kinder sind mindestens zweisprachig und alle anderen werden von Fachdiensten und mehrere Kinder sogar von drei bis vier Fachdiensten ergänzend zur Kindertageseinrichtung gefördert. Von den angehenden Schulkindern wechselten nur sechs in die benachbarte Grundschule. Da sowohl Kindergarten als auch Schule in einem sozialen Brennpunkt liegen, in dem überwiegend Familien mit Migrationshintergrund

leben, entscheiden sich immer mehr Eltern für Schulen in anderen Stadtteilen. Die Kindertageseinrichtung hätte mit sechs Grundschulen und drei weiteren Einrichtungen kooperieren müssen, was angesichts der Arbeitsbelastung an Grenzen stößt.

Beobachtungsverfahren „Bildungs- und Lerngeschichten“ für Kinder mit besonderen Bedürfnissen

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Erprobung verschiedener Beobachtungsverfahren für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Sie ersetzen keine professionelle Diagnose, sondern sind geeignet, Lern- und Bildungspotentiale von Kindern zu erfassen. Gemeinsam mit dem Deutschen Jugendinstitut wird erarbeitet und erprobt, wie das Beobachtungsverfahren „Bildungs- und Lerngeschichten“ Stärken und ggf. Ansätze zur Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen erfassen kann. Weiterhin wird der Blick auf die Reflexion des Verhaltens von Erwachsenen gelegt. Darüber hinaus findet ein Austausch über die Rückmeldung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ an Kinder und Eltern statt. Die Lerndispositionen: ‚Interessiert sein‘, ‚Engagiert sein‘, ‚Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten‘, ‚Sich ausdrücken und mitteilen‘ und ‚An der Lerngemeinschaft mitwirken und ‚Verantwortung übernehmen‘ sind bestens geeignet, Fähigkeiten und auch besondere Bedürfnisse von Kindern zu erfassen, was für Beispielkinder aufgezeigt wird.

Spielformate in ihrer Bedeutung für die Förderung

Die wissenschaftliche Begleitung widmet sich der Bedeutung von Spielformaten für die Förderung. Das Spielverhalten von ausgewählten Kindern mit besonderen Bedürfnissen wird erfasst und gefördert. In Fortbildungen wird spielförderliches Verhalten der pädagogischen Fachkräfte thematisiert und reflektiert. Die Spielentwicklung ist nicht als *Teilbereich* kindlicher Entwicklung zu verstehen, sondern Spiel-, Sprach- und kognitive sowie soziale Entwicklung hängen eng miteinander zusammen. Kinder mit besonderen Bedürfnissen weisen unterschiedliche Schwierigkeiten im Umgang mit Spielformaten auf. Beobachtungen einzelner Kinder zeigen, dass das Spiel häufig unstrukturiert und ohne Handlungs- und Rollenplanung ausgeführt wird. Die Bedeutung von Regelspielen für die kindliche Entwicklung scheint zugunsten des Angebots und der Förderung von Rollenspielen in den Kindertageseinrichtungen in den Hintergrund gerückt zu sein. Der Blick auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen zeigt jedoch, dass zahlreiche Kinder in ihrer Entwicklung noch nicht in der Lage sind, sich auf Rollenspiele einzulassen.

Kindliche Sprachaneignung: Sprachförderung und Sprachtherapie

Spracherwerb ist ein dialogischer Prozess, an dem Kinder und ihre Bezugspersonen gleichermaßen beteiligt sind. Formate sind Ausgangspunkt für die Förderung von Kindern im Elementarbereich, wobei der Erwerb von Bedeutungen im Zentrum des Spracherwerbs steht und Ausgangspunkt der Förderung von mehr- und einsprachigen Kindern ist. Schwierigkeiten in diesem Bereich führen oft dazu, dass Kinder keine oder nur geringe Möglichkeiten verfügen, ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern. Diese Probleme werden oft unterschätzt und nicht wahrgenommen. In der wissenschaftlichen Begleitung werden in Einzelfallstudien Fähigkeiten und die besonderen Bedürfnisse von Kindern erfasst und Förderungen durchgeführt.

Mit zunehmendem Blick auf mehrsprachig aufwachsende Kinder wird offensichtlich, dass die Begriffe Erst- und Zweitsprache und die Orientierung an altershomogenen Stufen der kindlichen Sprachaneignung differenzierter zu betrachten sind. Ebenfalls sind Zeitpunkt und situative Rahmenbedingungen bestimmend für die kindliche Sprachaneignung und variieren bei Kindern. Weiterhin beeinflussen emotionale Faktoren und andere nicht-sprachliche Aspekte die kindliche Sprachaneignung. Es gibt nicht *die* Sprachkompetenz, sondern unter-

schiedliche Kompetenzen in verschiedenen Teilbereichen der Sprache, die sich nicht alle gleich schnell und bis zum gleichen Niveau entwickeln. Eine Abgrenzung zwischen *Sprachförderung* und *Sprachtherapie* ist erforderlich.

Als Entscheidungshilfe für pädagogische Fachkräfte wurde ein Leitfaden zum förderdiagnostischen Vorgehen entwickelt. Dieser liefert Kriterien zur Entscheidung darüber, ob Sprachförderung einem Kind verhilft, in seiner Sprachaneignung voranzuschreiten oder ob eine Sprachtherapie nötig ist. Zur Einschätzung der kindlichen Sprachentwicklung liegt der Blick nicht nur auf den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und ggf. Schwierigkeiten des einzelnen Kindes. Durch die Erfassung biografischer Daten (z.B. Lebenssituation, Erst-, Zweit- und Familiensprache) werden Entwicklungsstufen und nicht Altersnormen als Maßstab gewählt. Weiterhin wird auch auf das Handeln der pädagogischen Fachkräfte eingegangen: Besteht Konsens in den Einschätzungen der kindlichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten? Ebenfalls werden Sprachfördersituationen der pädagogischen Fachkräfte durch die Reflexion des eigenen sprachförderlichen Verhaltens einbezogen.

Der Leitfaden wird im Jahr 2009 erprobt und wird im Endbericht aufgenommen.

Literacy in der Kindertageseinrichtung: Vom Sprechen zur Schrift

Kinder sind bei Eintritt in die Schule keine Lernanfänger und bringen unterschiedliche Erfahrungen mit. Der Erfolg beim Lesen- und Schreibenlernen ist nicht durch Leistungsunterschiede in Basisfunktionen zu erklären, sondern Kinder sind angewiesen auf die gedankliche Einsicht in die Bedeutung von Zeichenunterschieden innerhalb des Schriftsystems. Um einen Einblick in die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Kindern zu erhalten, wurden förderdiagnostische Beobachtungsaufgaben zu drei verschiedenen Zeitpunkten ein Jahr vor der Einschulung eingesetzt, die den Übergang vom Sprechen zur Schrift (Erwerb von Literacy) in den Blick nehmen und von denen sich Förderungen für Lehr- und Lernprozesse ableiten lassen. Die Ergebnisse wurden mit den pädagogischen Fachkräften sowie teilweise mit Eltern besprochen und wenn Eltern zugestimmt haben, an die aufnehmende Schule weitergeleitet. Die förderdiagnostischen Beobachtungsaufgaben umfassen folgende Bereiche:

Oktober/ Juni

- Wahrnehmung von Schrift
- Kenntnis von Begriffen
- Einsicht in den Aufbau von Schrift

Februar

- Spiel ‚Rategarten‘
- Umgang mit einem Bilderbuch

Von jedem Kind wurden die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten erhoben und mit den pädagogischen Fachkräften und ggf. mit den Eltern im Hinblick auf Förderbedarf besprochen. Die quantitative Auswertung ist in Vorbereitung und wird im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt.

Schulkindergärten und die Implementierung des Orientierungsplans

Mit der Arbeitsgruppe ‚Schulkindergarten und Orientierungsplan‘ werden Erweiterungen und Veränderungen zum Orientierungsplan erarbeitet, um auch die besonderen Bedürfnisse von Kindern zu erfassen, die einen Schulkindergarten besuchen. Diese Ergänzungen sind auch von Bedeutung für Kinder unter drei Jahren, die zunehmend in Kindertageseinrichtungen aufgenommen und im Orientierungsplan berücksichtigt werden.

Die regelmäßig stattfindenden Fortbildungen zwischen den pädagogischen Fachkräften von Regeleinrichtungen, Fachdiensten und den Sondereinrichtungen haben zu einer Verbesserung der Kooperation beigetragen, so dass die einzelnen Aufgabengebiete bekannter und für einzelne Kinder optimal genutzt werden.

INHALTSVERZEICHNIS

Teil A:	Prof. Dr. Edeltraud Röbe	18
1	Zum Stand der quantitativen Erhebung (2008) in den Landesteilen Baden und Württemberg	18
1.1	Der Erhebungsbogen.....	18
1.2	Stichprobe und Rücklauf.....	18
1.3	Die Datenaufbereitung und -auswertung.....	19
2	Ausgewählte empirische Forschungsergebnisse	19
2.1	Zu den befragten Personen	19
2.2	Einschätzung des Orientierungsplans	23
3	Qualitative Studie: Zum Stand der wissenschaftlichen Begleitung der 15 Pilotkindergärten im Landesteil Württemberg	41
3.1	Die regelmäßige Durchführung von Fachtagungen an der PHL zu zentralen Themen des Implementierungsprozesses	41
3.2	Einrichtungsspezifische Rückmeldung zur Umsetzung des Orientierungsplans im Rahmen von Hospitationstagen in den WiBeOr-Kindergärten (coaching) ..	44
3.3	Interpretation, Diskussion und Anregungen für die Überarbeitung des Orientierungsplans.....	45
4	Empfehlungen für die Umsetzung des Orientierungsplans – auf einen Blick	45
4.1	Gestaltungsmerkmale des Orientierungsplans	45
4.2	Verbindlichkeiten benennen.....	45
4.3	Passung von Orientierungsplan und Kindergartenprofil	46
4.4	Unzureichende Rahmenbedingungen	47
4.5	Fortbildung	47
4.6	Nachhaltigkeit	47

Teil B:	Prof. Dr. Norbert Huppertz.....	49
1	Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder	49
2	Voraussetzungen der Umsetzung	51
2.1	Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder und „Personalschlüssel“ ...	51
2.2	Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder und „Gruppengröße“	51
2.3	Umsetzung und Planung mit dem Plan.....	512
2.4	Orientierungsmöglichkeiten der Planung und pädagogischen Arbeit	54
2.5	Umsetzung und Aufnahme des Plans.....	516
2.6	Umsetzung und Auseinandersetzung mit dem Plan	58
3	Die Kooperation des Kindergartens mit der Grundschule.....	59
4	Beobachtung und Dokumentation	60
5	Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.....	62
6	Schwierigkeiten bei der Umsetzung	65
6.1	Inhaltliche Schwierigkeiten	65
6.2	Hinderungsgründe bei der Umsetzung des Orientierungsplans	66
7	Empfehlungen für die Umsetzung des Orientierungsplans – auf einen Blick.....	68
7.1	Bildungs- und Entwicklungsfelder	68
7.2	Steuerung durch den Plan	68
7.3	Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule.....	68
7.4	Qualitätsentwicklung und -sicherung	69
7.5	Schwierigkeiten bei der Umsetzung einzelner Aufgaben.....	69
7.6	Auseinandersetzung im Team mit einzelnen Inhalten des Orientierungsplans	69
7.7	Mangelhafte Rahmenbedingungen bei der Umsetzung des Orientierungsplans	70
7.8	Bessere Planung des Bildungsgeschehens.....	70
8	Wissenschaftliche Begleitung im Landesteil Baden	70

Teil C: Prof. Dr. Iris Füssenich	72
1 Fragestellung	72
2 Methodisches Vorgehen	72
3 Zwischenergebnisse und Konsequenzen für die Überarbeitung des Orientierungsplans.....	73
3.1 Kooperation zwischen Kindergarten und Schule	73
3.2 Beobachtungsverfahren „Bildungs- und Lerngeschichten“ für Kinder mit besonderen Bedürfnissen	76
3.3 Spielformate in ihrer Bedeutung für die Förderung	78
3.4 Kindliche Sprachaneignung, Sprachförderung und Sprachtherapie	81
3.5 Literacy in der Kindertageseinrichtung: Vom Sprechen zur Schrift.....	88
4 Schulkindergarten und die Implementierung des Orientierungsplans	89

Teil A: Prof. Dr. Edeltraud Röbe

1 Zum Stand der quantitativen Erhebung (2008) in den Landesteilen Baden und Württemberg

1.1 Der Erhebungsbogen

Im Berichtsjahr 2008 erfolgte die zweite standardisierte, quantitative, postalische Erhebung der Pilotphase. Während sich die erste Befragung (2006) in ihren Schwerpunkten auf die Ausgangslage der Kindergärten bezog, sollte nun die Umsetzung des Orientierungsplans erfasst werden. Die Items des Erhebungsbogens wurden gemeinsam von den Forscherteams aus Freiburg und Ludwigsburg so konzipiert, dass ein Großteil der Fragen aus der Ersterhebung zwar unverändert erhalten, jedoch auch durch neue erweitert und ergänzt wurde. Im zweiten Erhebungsbogen konnten zugleich wichtige Einsichten aus der Erstbefragung, vor allem aus der Auswertung der Antworten auf die offenen Fragen, berücksichtigt werden.

Der neu generierte Erhebungsbogen umfasst folgende Teilbereiche:

- Fragen zu Person und Kindertagesstätte (Sozialdaten, Rahmenbedingungen)
- Bewertung des Orientierungsplans, der praktizierten Implementierung und der darin wirkenden Faktoren
- Bewertung der Fortbildungen und ihrer Funktion für den Implementierungsprozess
- Die Umsetzung der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder (Körper; Sinne; Sprache; Denken; Gefühl und Mitgefühl; Sinn, Werte, Religion)
- Kooperation mit Eltern, schulischen und kommunalen Einrichtungen
- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

1.2 Stichprobe und Rücklauf

Der Versand der Fragebogen erfolgte analog zur ersten Erhebung (2006). So erhielten alle 2006 angeschriebenen Einrichtungen auch 2008 wieder Erhebungsbögen für jede pädagogische Fachkraft. Die Kindergärten konnten bei veränderter Personalsituation Erhebungsbögen nachfordern, was auch angenommen wurde.

Etwa drei Viertel der Befragten (75,2%) geben an, auch bereits an der ersten Erhebung 2006 teilgenommen zu haben. Die Tatsache, dass 24,8% der antwortenden pädagogischen Fachkräfte sich jedoch 2008 zum ersten Mal an der Erhebung beteiligten, mag überraschen. Diese „Personalfluktuaton“ könnte unterschiedliche Gründe haben:

- Es handelt sich anteilig um „neues“ Personal, aufgrund von altersbedingt frei gewordenen oder neu geschaffenen Stellen (vgl. Ausbau der Kindergartenplätze für Unter-Dreijährige, Tendenz zu verlängerten Öffnungszeiten, Ausbau der Ganztagesbetreuung, Betreuung von Schulkindern in altersgemischten Tageseinrichtungen, Kompensation von Ausfallzeiten der Fachkräfte).
- Auch ist anzunehmen, dass zum Zeitpunkt der Erhebung 2006 sich einige Erzieherinnen beispielsweise aufgrund von Elternzeit, Urlaub, Krankheit, befristetem Arbeitsverhältnis noch nicht beteiligen konnten.²

Von den insgesamt 3074 verschickten Bögen wurden 1826 zurückgesandt. Der Rücklauf beträgt 59,4%. Auch wenn der Rücklauf zu 2006 (2106 Bögen, 68,2%) etwas differiert, so

² – Die Ausfallzeiten der pädagogischen Fachkräfte für Urlaub, Krankheit bzw. Krankheit des eigenen Kindes und für Bildungsurlaub betragen etwa 20 Prozent der jährlichen Arbeitszeit (DPWV e.V. (Hrsg.) (2008): Paritätischer Anforderungskatalog. Standards für Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin. S. 7)

– Laut einer Studie der GEW geben durchschnittlich 16% der Befragten (in Gesamtdeutschland) an, befristete Arbeitsverhältnisse zu haben, wovon allerdings insbesondere jüngere Personen (bis zu 50%) betroffen sind (GEW (Hrsg.) (2007): „Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW“. Frankfurt).

ist dennoch die Resonanz auf den 28 Seiten umfassenden Erhebungsbogen als äußerst positiv zu bezeichnen und dies gerade im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Untersuchungen. Obwohl die in beiden Befragungen zugesicherte Anonymität keine Panel-Studie ermöglicht, können dennoch Veränderungstendenzen empirisch fundiert werden. Da bei der Befragung der WiBeOr-Kindergärten die Anonymität aufgehoben wurde, kann für diese die Entwicklung summativ eingeschätzt werden.

1.3 Die Datenaufbereitung und -auswertung

Die zweite Hälfte des Berichtsjahres war von der Dateneinlesung und -auswertung bestimmt. Mit Hilfe von studentischen Hilfskräften wurden verschiedene Teilarbeiten getätigt:

- Jeder der 1826 im Landesteil Baden bzw. Württemberg als Rücklauf eingegangenen ausgefüllten Erhebungsbögen erhielt eine eindeutige Nummer. Die angewandte Systematisierungslogik lässt auch nach der Zusammenführung der Daten aus beiden Landesteilen noch erkennen, zu welchem Landesteil die einzelnen Erhebungsbögen gehören. Dieses Vorgehen ist Voraussetzung für eine Gesamt- bzw. vergleichende Auswertung der Landesteile.
- Zur digitalen Datensicherung wurden sämtliche Erhebungsbögen nochmals vollständig eingescannt und von jeder einzelnen Seite eine separate Bilddatei angelegt.
- Die eingelesenen Daten wurden in das Statistikprogramm SPSS (Statistical Package for Social Sciences) transformiert. Ab August 2008 begann die Datenauswertung. Wichtige Aspekte (z.B. graphische Darstellungsformen, Korrelationen, Kreuztabellen, Datenzusammenführung) wurden zwischen den Forscherteams aus Freiburg und Ludwigsburg abgeklärt.

2 Ausgewählte empirische Forschungsergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich, wenn nicht explizit anders vermerkt, auf beide Landesteile.

2.1 Zu den befragten Personen

2.1.1 Geschlecht und Altersstruktur

Die Geschlechterverteilung der befragten Personen weist keinen Unterschied zur Erhebung 2006 auf. Erneut ist mit 99% das pädagogische Fachpersonal weiblich; die frühkindliche Betreuung, Erziehung und Bildung ist Frauensache (geblieben).

Vergleicht man die Altersstruktur der Befragten, die an beiden Erhebungen kontinuierlich teilnahmen, mit der 2008 „neu“ hinzugekommenen Teilstichprobe, kann man feststellen: Bei der Gruppe „der Neuen“ liegt der Altersdurchschnitt mit 32 Jahren etwa neun Jahre unter dem Altersdurchschnitt der Personen, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben. Diese Abweichung im Altersdurchschnitt lässt sich mit den bereits oben geäußerten Vermutungen über die Personalfuktuation in Verbindung bringen. Sie unterstreicht, dass die Arbeit mit und in den pädagogischen Teams der Einrichtungen immer dringlicher wird, da es vermehrt Personen gibt, die in den „Weg“, den sich eine Einrichtung erarbeitet hat, erst eingebunden werden müssen.

2.1.2 Qualifikation und Beschäftigungsstruktur

Der Berufsabschluss „ErzieherIn“ ist der am häufigsten genannte; entweder wird er als Erstberuf oder als nächst höherer Berufsabschluss im Kindergartenbereich angegeben. Nur knapp über 1% (24) der Beschäftigten im Kindergarten hat einen akademischen Abschluss. Auch ist festzustellen, dass 3,4% (62) zwei Berufsabschlüsse und zwei Personen sogar drei Berufsabschlüsse vorweisen können.

Diejenigen jedoch, die mehr als einen Berufsabschluss erworben haben, sind bis auf eine Ausnahme immer auch Erzieherin, d.h. sie haben entweder Kinderpflegerin bzw. Heilpädagogin als Erstberuf erlernt und anschließend den Abschluss als Erzieherin erworben oder sie haben sich ausgehend vom Erstberuf Erzieherin als Heilpädagogin weiterqualifiziert bzw. eine akademische Weiterbildung zur Diplom-Sozialpädagogin bzw. Diplom-Pädagogin absolviert.

Der Beschäftigungsumfang scheint mit der Funktion im Kindergarten in Zusammenhang zu stehen. So gilt, dass mit zunehmender Leitungsfunktion auch der Anteil der Vollzeitbeschäftigten steigt. 84% (n = 188)³ der Leitungskräfte arbeiten in Vollzeit; 61,4% (n = 417) der Zweitkräfte arbeiten in Teilzeit, was bei den Gruppenleitungen nur bei etwa einem Fünftel zutrifft.

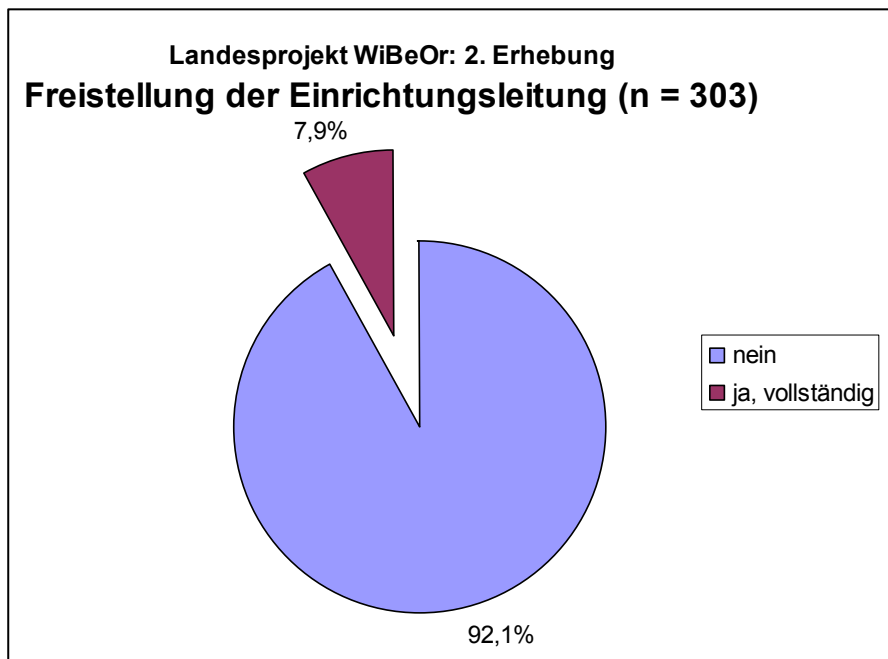


Abbildung 1: „Einrichtungsleitung freigestellt?“ (A4)

Bedenkt man das vielfältige Aufgabenspektrum⁴ einer Einrichtungsleitung und die lebhaft geführte Debatte um deren Freistellung, dann ist folgendes Ergebnis (vgl. Abb. 1) aufschlussreich: Von den befragten 316 Leiterinnen haben 303 auf die Frage zur Freistellung geantwortet, davon gaben 7,9% (24) an, für Leitungsaufgaben vollständig freigestellt zu sein und keine regelmäßigen Aufgaben im Gruppendienst mehr inne zu haben. Für die Mehrzahl der Einrichtungsleitungen (92,1%, 279) gilt dies jedoch nicht.

2.1.3 Berufszufriedenheit

„Berufszufriedenheit“ ist zweifelsohne ein komplexes Konstrukt, das sich aus verschiedensten Faktoren zusammensetzt (z.B. Beschäftigungsumfang, Vergütung, Aufstiegsmöglichkeiten, gesellschaftliches Ansehen, Belastung und Beanspruchung im Beruf, Aufgabenvielfalt und Handlungsspielraum etc.).⁵ Auch wenn die Einzelfaktoren in der vorliegenden Studie nicht explizit erhoben werden konnten, fließen sie dennoch in die allgemeine Bewertung der

³ n = die Anzahl der Personen, die diese Frage gültig auswertbar beantwortet hat.

⁴ Die GEW-Arbeitszeitbedarf-Studie betont neben der Zunahme unmittelbarer pädagogischer Arbeit am und mit dem Kind einen Anstieg der mittelbaren pädagogischen Arbeit (z.B. Kooperation mit Eltern und diversen Einrichtungen, Mitarbeiterführung, Personalwesen, Fortbildung, Qualifizierung, vgl. Pressemitteilung „Untersuchung zum Arbeitszeitbedarf für die mittelbare pädagogische Arbeit in Kitas“ vom 06.11.2008, <http://www.daks-berlin.de/index.html>)

⁵ vgl. GEW (Hrsg.) (2007): „Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW“. Frankfurt am Main. S. 22 ff.

Berufszufriedenheit durch die Erhebungsteilnehmerinnen mit ein. Dabei wird deutlich (vgl. Tab. 1): Nur etwas mehr als die Hälfte (n = 983) der Befragten gibt an, zum Befragungszeitpunkt zufrieden bzw. sehr zufrieden zu sein. Demgegenüber ist der Anteil derjenigen, der nicht bzw. gar nicht zufrieden ist mit 8,5% (n = 150) im Vergleich dazu relativ gering. Allerdings machen die nur teilweise Zufriedenen mit 36,5% (n = 652) immerhin mehr als ein Drittel der Befragten aus.⁶

Tabelle 1: „Wie zufrieden sind Sie derzeit in Ihrem Beruf?“ (A 5)

	Häufigkeit	Prozent
gar nicht zufrieden	27	1,5
nicht zufrieden	123	6,9
teils-teils	652	36,5
zufrieden	765	42,9
sehr zufrieden	218	12,2
Gesamt	1785	100

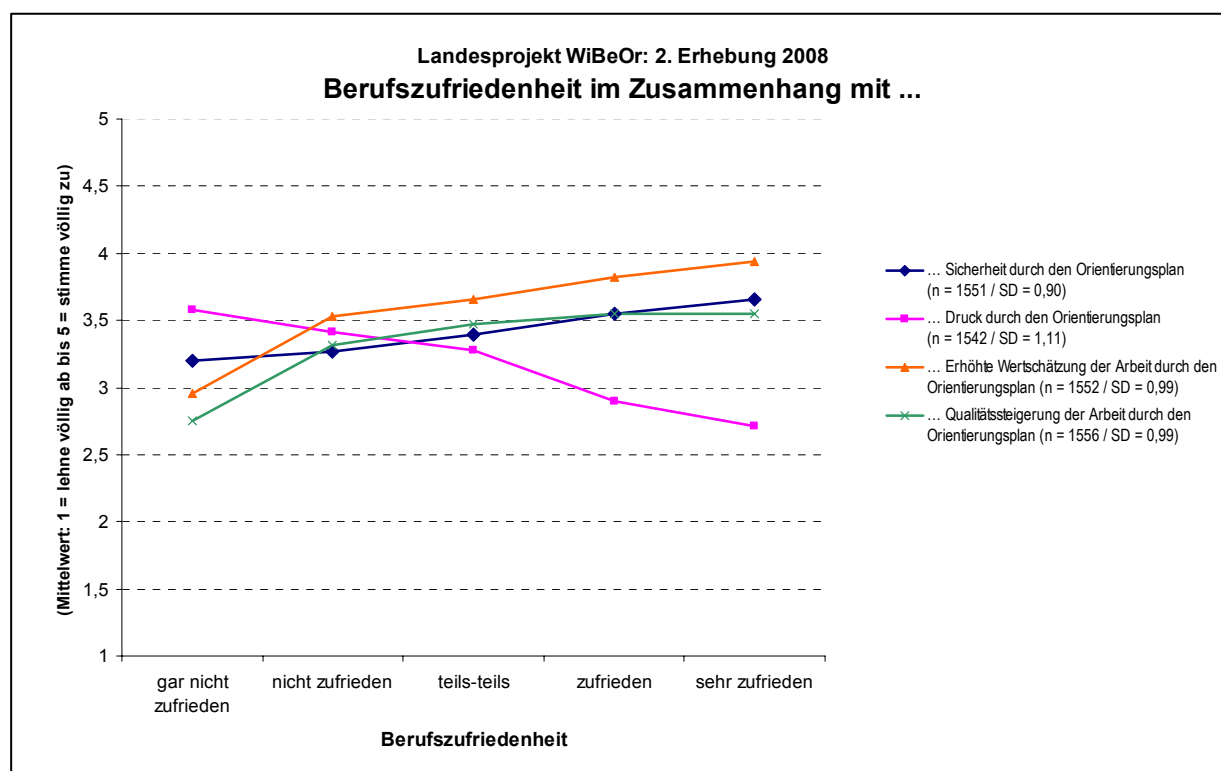


Abbildung 2: „Wie zufrieden sind Sie derzeit in Ihrem Beruf?“ (A5) und Zustimmung zu Aussagen zum Orientierungsplan (B1.3 (1) bis 1.3 (3))

Setzt man die erhobenen Werte der „Berufszufriedenheit“ mit definierten Erfahrungsqualitäten in Beziehung (vgl. Abb. 2), so wird deutlich: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen „Berufszufriedenheit“ und der durch den Orientierungsplan empfundenen „Sicherheit“, „Wertschätzung“ und „Qualitätssteigerung der Arbeit“. Zwischen dem „Druck“, den der Orientierungsplan auslöst, und der Berufszufriedenheit besteht ein deutlich negativer Zusammenhang.

⁶ Hier sind Analysevergleiche zu Lehreruntersuchungen naheliegend, die von ca. zwei Drittel beruflich Zufriedenen ausgehen. Eine Übersicht zu bilanzierenden empirischen Untersuchungen zur Berufszufriedenheit von 1979 bis 2003 liefert Axel Gehrman. In: Gehrman, Axel (2007): Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchung? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Rothmann, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde und Interventionen. Wiesbaden, S. 189.

2.1.4 Strukturelle Merkmale der Einrichtungen

2.1.4.1 Das pädagogische Profil bzw. besondere Schwerpunkte der Einrichtungen

Die Frage nach den pädagogischen Profilen der Kindertageseinrichtungen in Baden und Württemberg wurde aufgrund der Auswertungsergebnisse der Erhebung 2006 konkretisiert. Nun wurde darauf geachtet, dass die befragten Personen bei dieser Frage keine Mehrfachnennung angeben konnten, sondern sich entweder bewusst für eines der explizit angeführten Profile (Montessori-, Waldorf-, Reggio-, Natur-/Waldpädagogik und für den Landesteil Württemberg auch für das Infans-/Einstein-Konzept) entscheiden oder alternativ ankreuzen mussten, dass ihre Einrichtung keines der vorgegebenen Profile besitzt.

Aufgrund dieser Vorgabe ordnen mehr als 70% der befragten Personen (1198 von $n = 1669$) ihrer Einrichtung keines der im Erhebungsbogen genannten eindeutigen pädagogischen Profile zu. Diese Tatsache darf jedoch nicht dahingehend missverstanden werden, dass diese Einrichtungen ohne jegliches pädagogisches Profil arbeiten.

Der Frage nach dem pädagogischen Profil folgte die Frage nach besonderen Schwerpunkten der Einrichtung. Fast zwei Drittel der antwortenden Personen (1077 von $n = 1637$) geben an, dass ihre Einrichtung einen oder mehrere pädagogische Schwerpunkte besitzt. 472 Fachkräfte sagen, ihre Einrichtung hätte zu den explizit im Erhebungsbogen aufgenommenen Schwerpunkten für die pädagogische Arbeit einen weiteren. Aufgeführt werden unter anderem

- soziale Erziehung/Sozialverhalten/Sozialkompetenzen,
- religiöse Erziehung,
- Naturwissenschaften und Technik/Forschen und Experimentieren,
- Naturerlebnisse (Waldwochen etc.),
- Kunst/Theater/Sinne,
- Projektarbeit,
- Integration (von Kindern mit Behinderung, Migrationshintergrund).

Von den fünf nachgefragten Schwerpunkten wird am häufigsten der Schwerpunkt „Sprache/Kommunikation“⁷ ($n = 971$) genannt, gefolgt von „Bewegung“ ($n = 734$). Der Schwerpunkt „Musik“ wird bereits deutlich weniger angeführt ($n = 355$) und der Schwerpunkt „Computer“ wird am seltensten genannt ($n = 101$).

Dabei ist zu beachten, dass nur 27,3% ($n = 1175$) angeben, ihre Einrichtung hätte einen einzigen pädagogischen Schwerpunkt, die verbleibenden 72,7% geben an, bis zu fünf pädagogische Schwerpunkte zu verfolgen. Dabei wird „Computer“ nur in fünf Fällen als einziger Schwerpunkt benannt; sonst tritt er bei Mehrfachnennungen auf.

Mit 24,7% (454 von $n = 1567$) ist jedoch die Zahl derer auffallend hoch, die für ihre Einrichtung weder ein pädagogisches Profil noch einen oder mehrere Schwerpunkte ausmachen können.

2.1.4.2 Pädagogisches Profil und Trägerzugehörigkeit

Betrachtet man die Zuordnung der Einrichtungen zu einem eindeutigen pädagogischen Profil hinsichtlich des Merkmals der Trägerzugehörigkeit, so lässt sich feststellen, dass die Einrichtungen „unter sonstiger Trägerschaft“ fast zu zwei Dritteln (65,5% von $n = 84$) den im Erhebungsbogen genannten Profilen zugeordnet werden können. Weiterhin ist auffällig,

⁷ Hier könnte ein Zusammenhang zu den bereits besuchten Fortbildungen gegeben sein. Diejenigen, die bereits die Fortbildung zum Baustein 5 „Sprachbildung und Sprachförderung als zentrales Bildungs- und Entwicklungsfeld im Orientierungsplan“ besuchten, geben zu 58,8% ($n = 713$) an, dieses Thema auch als Schwerpunkt im Kindergarten zu haben. Im Vergleich dazu gaben nur 45,8% derjenigen, die noch keine entsprechende Fortbildung hierzu besucht haben ($n = 395$), diesen Schwerpunkt an.

dass sich die Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft lediglich zu einem Fünftel (20,2% von $n = 336$ in evangelischer Trägerschaft) bzw. zu knapp einem Viertel (23,7% von $n = 540$ in katholischer Trägerschaft) den angegebenen eindeutigen Profile zuordnen. Sie scheinen offensichtlich ihr Profil mit der Zugehörigkeit zur jeweiligen kirchlichen Trägerschaft hinreichend kennzeichnen zu können. Diese Vermutung wird über die Antworten zu der offenen Frage nach einem sonstigen pädagogischen Schwerpunkt bekräftigt. Dort wird mehrfach der Aspekt „religiöse Erziehung“ genannt.

Den vergleichsweise geringsten Anteil (63,5%, $n = 687$) an pädagogischen Schwerpunkten geben die pädagogischen Fachkräfte der kommunalen Einrichtungen an. Allerdings sind die Angaben von Beschäftigten in katholisch (64,2% von $n = 537$) und evangelisch (68,4% von $n = 332$) geprägten Einrichtungen auch nur geringfügig höher.

Die Tatsache, dass ein Viertel aller Befragten angibt, ihre Einrichtung hätte weder ein eindeutiges pädagogisches Profil noch einen pädagogischen Schwerpunkt, kann als Indiz für die Dringlichkeit des Orientierungsplans und seiner Funktion für die Orientierung der frühkindlichen Bildung und Erziehung in Baden-Württemberg gelten.

2.2 Einschätzung des Orientierungsplans

2.2.1 Stand der Umsetzung

Die Umsetzung des Orientierungsplans schreitet voran. Dies bildet sich in der Grafik (vgl. Abb. 3) ab, welche Ähnlichkeit zur Gauß'schen Normalverteilungskurve aufweist. Mehr als 80% (1239) der befragten Personen geben den Wertebereich zwischen 3 und 6 (auf einer achtstufigen Skala) an. Rund 5% (85) geben an, dass sie alles bzw. fast alles (Wert 7) umgesetzt haben, lediglich 1% (18) der Befragten gibt an, mit der Umsetzung noch nicht begonnen zu haben.

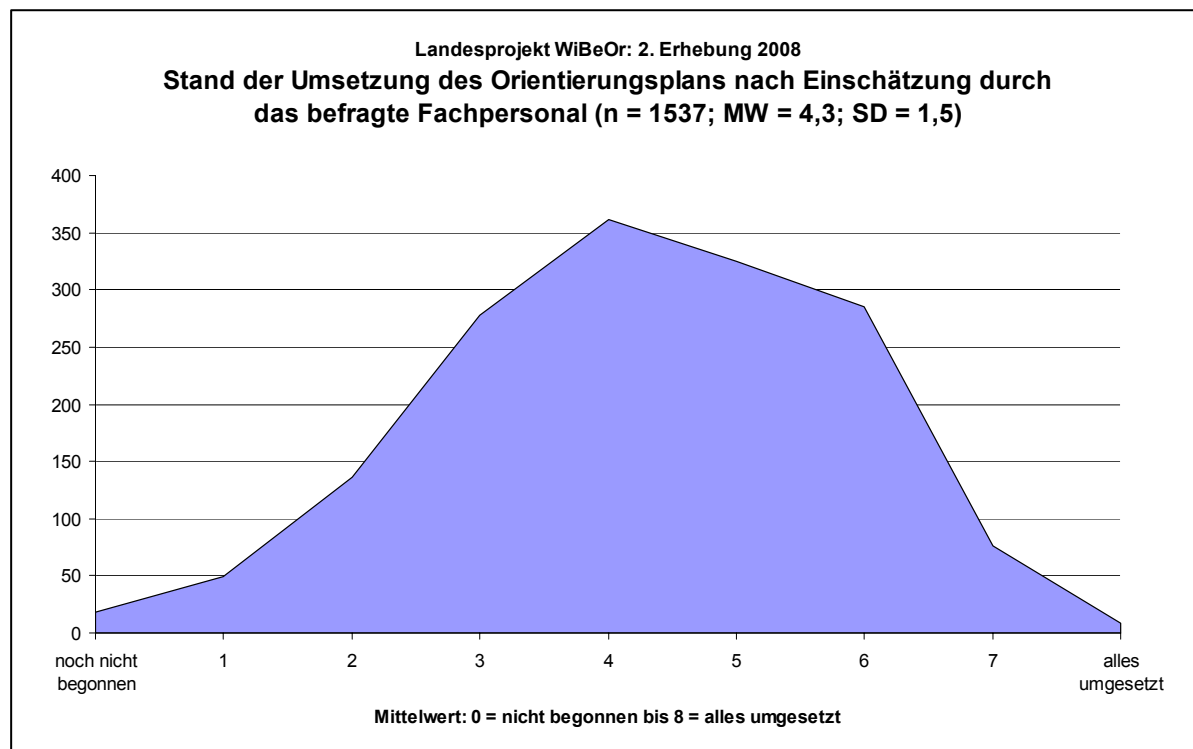


Abbildung 3: „Wie weit sind Sie in der Umsetzung des Orientierungsplans bereits gekommen?“ (B1.1)

Alle anderen haben sich inzwischen auf den Weg gemacht und sind – sicherlich auch in Abhängigkeit vom zeitlichen Beginn der Umsetzung (vgl. Abb. 4) – bereits unterschiedlich weit in der Implementierung vorangekommen. Das arithmetische Mittel liegt mit 4,3 (SD 1,5) bereits über der Skalenmitte 4.

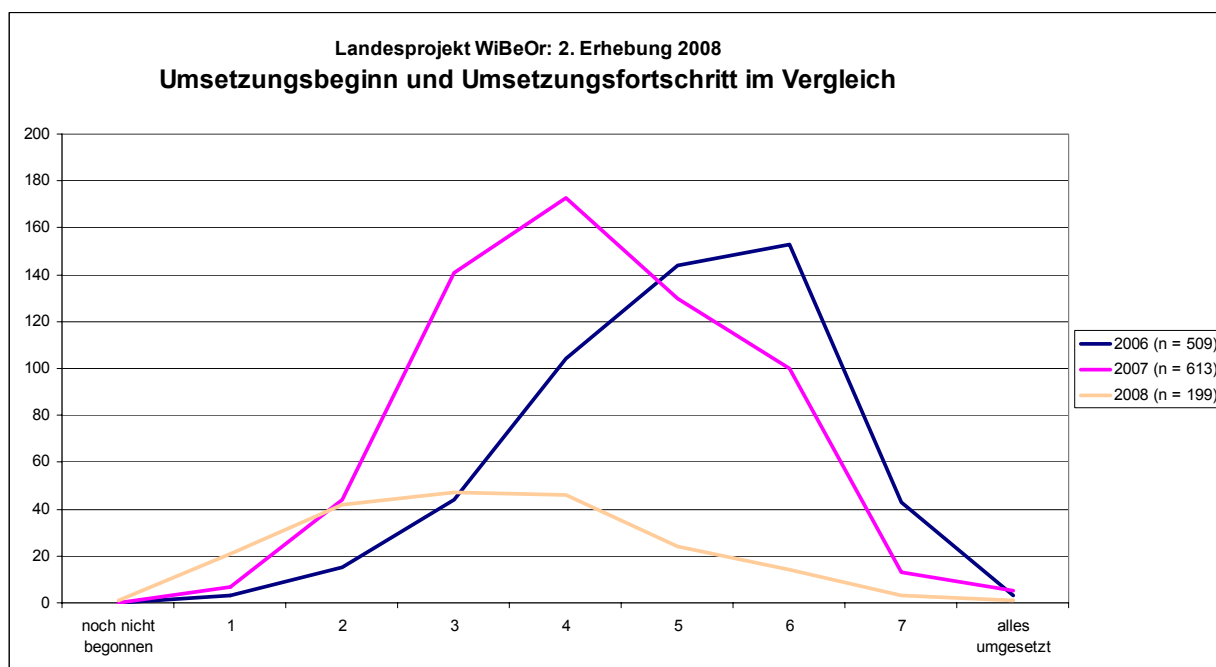


Abbildung 4: „Wie weit sind Sie in der Umsetzung des Orientierungsplans bereits gekommen?“ (B1.1) und „Haben Sie mit der Umsetzung bereits begonnen? Falls ja, wann?“ (B11.5)

Verbunden mit der Aussage, dass nur noch 1% der Befragten überhaupt nicht mit der Umsetzung begonnen hat, lässt sich das Fazit ziehen, dass der Orientierungsplan in den Kindergärten des Landes Baden-Württemberg inzwischen flächendeckend angekommen ist bzw. sein müsste.

Je länger sich die befragten Personen bereits mit dem Orientierungsplan beschäftigen, desto höher schätzen sie den Grad der Umsetzung ein und bestätigen seine Realisierbarkeit.

2.2.2 Umsetzungsfortschritt und „förderliche Faktoren“

2.2.2.1 Den Orientierungsplan begleitende Emotionen

Von besonderem Interesse ist der Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen „Sicherheit“, „Freude“ und „Druck“ und der abhängigen Variable „Umsetzungsfortschritt“. Obwohl eindeutige Aussagen nur schwer zu treffen sind, ist dennoch festzuhalten: „Freude“ und „Sicherheit“ wirken sich zweifelsohne positiv auf den „Umsetzungsfortschritt“ aus. „Druck“ wirkt gegenläufig: Je höher die Empfindung von „Druck“, desto geringer der „Umsetzungsfortschritt“.

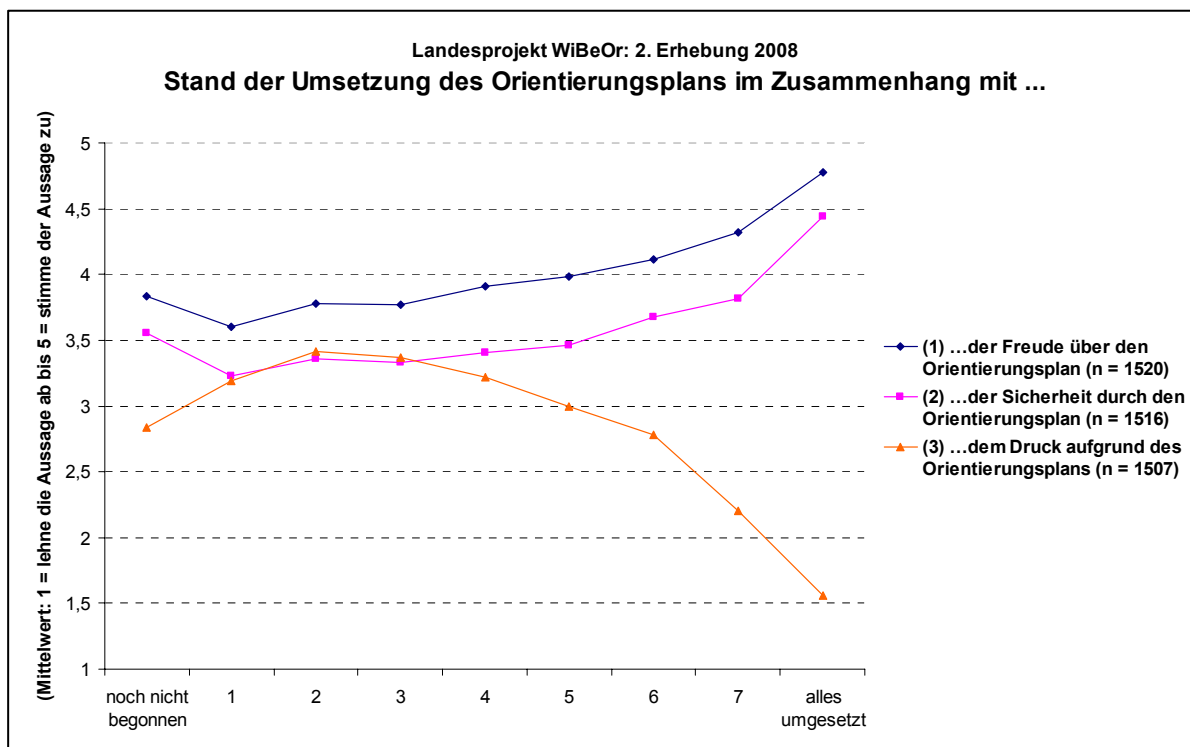


Abbildung 5: „Wie weit sind Sie in der Umsetzung des Orientierungsplans bereits gekommen?“ (B1.1) und „Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“ (B1.3 (1) bis B 1.3 (3))

2.2.2.2 Kenntnis des Orientierungsplans

Die Kenntnis des Orientierungsplans nimmt zu (vgl. Abb. 6). Nach zwei Jahren steigt der aggregierte Prozentsatz von „guten“ und „sehr guten“ Kenntnissen von 59,3% auf über 80%. Lediglich 1% der befragten Personen gibt in der 2. Erhebung im Jahr 2008 an, „gar keine“ bzw. „kaum“ Kenntnisse über den Orientierungsplan zu haben.

Untersucht man die Personengruppe näher, die angibt, den Orientierungsplan noch „gar nicht“, „kaum“ oder „weniger gut“ zu kennen, so ist festzustellen, dass dies eher Personen sind, die 2008 zum ersten Mal an der Befragung teilnehmen. (24,9% derjenigen, die an der ersten Erhebung nicht beteiligt waren versus 11,8% derjenigen, die an beiden Erhebungen beteiligt waren). Unter ihnen sind beispielsweise Fachkräfte, die aus der Elternzeit wieder in ihren Beruf zurückkehren oder die aufgrund von Personalwechsel und Stellenausbau neu in die Kindertageseinrichtungen kommen etc. Sie müssen also neu in den laufenden Erprobungsprozess des Orientierungsplans einsteigen und haben einen gewissen „Aufholbedarf“ gegenüber ihren Kolleginnen, die sich bereits seit 2006 mit dem Thema Orientierungsplan befassen.

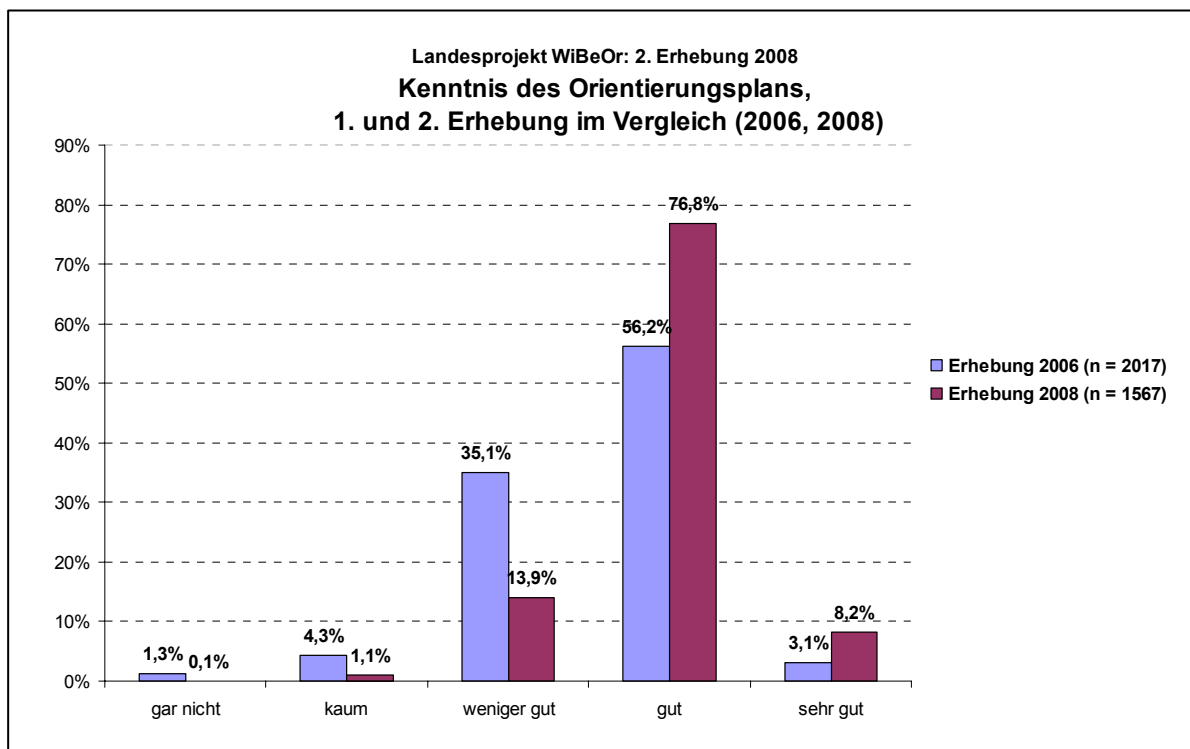


Abbildung 6: „Wie gut kennen Sie den Orientierungsplan?“ (2008) (B1.2) und „Wie gut kennen Sie den Orientierungsplan?“ (2006) (B1.3)

2.2.2.3 Einstellungen zum Orientierungsplan

Die Erzieherinnen wurden gefragt, inwieweit sie bestimmten Aussagen zum Orientierungsplan zustimmen (vgl. Abb. 7). Eine große Zustimmung erhalten folgende Items:

73,0%: Der Orientierungsplan regt die pädagogische Reflexion an.

72,7%: Er löst Freude aus.

66,4%: Er lässt Wertschätzung erfahren.

63,2%: Er belebt die professionsorientierte Kommunikation im Team.

Eine skeptische Haltung zeigt sich an der Schnittstelle zum konkreten Handeln. Nur ein Viertel der Befragten (ca. 25%, 389) geht davon aus, dass sich der Orientierungsplan im Kindergartenalltag problemlos umsetzen lasse, und mehr als einem Drittel (ca. 38%) macht der Orientierungsplan Druck. Die Hälfte der Befragten gibt an, dass der Orientierungsplan ihrer Arbeit Sicherheit gibt.

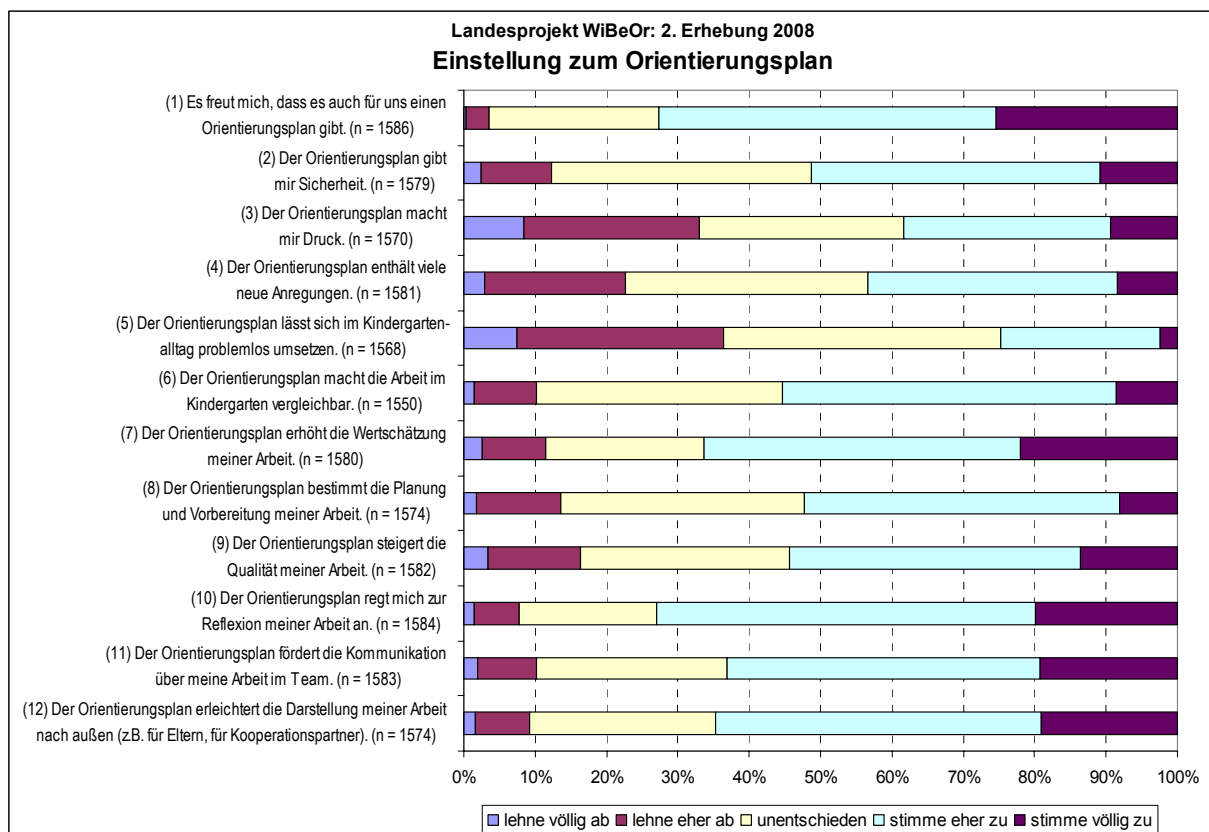


Abbildung 7: „Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“ (B1.3)

2.2.2.4 Einstellungen zum Orientierungsplan und zu den Fortbildungen

Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Steuerung der pädagogischen Praxis durch den Orientierungsplan mit der Steuerung durch Fortbildungen, in denen das Erziehungs- und Bildungsverständnis verbal kommuniziert wird, in einem Zusammenhang steht.

Die Abbildung 8 gibt folgende Hinweise: Die Freude über Fortbildungen zum Orientierungsplan ist um ca. 0,6 Messeinheiten höher als die Freude über den Orientierungsplan selbst.⁸ Ebenfalls unterschiedliche Einstellungen (ca. 1,0 Messeinheiten) zeigen sich bei der Einschätzung der Umsetzbarkeit des Orientierungsplans und der Fortbildungsinhalte. In dieser Hinsicht scheinen die Erzieherinnen die in den Fortbildungen vermittelten Inhalte und Anregungen leichter im Berufsalltag umsetzen zu können als den Orientierungsplan als Gesamtwerk. Dies ist verständlich, wenn man bedenkt, dass die einzelnen Fortbildungen jeweils gezielt und detailliert einen bestimmten Themenschwerpunkt aus dem Orientierungsplan beleuchten und ihn als realisierbar erfahren lassen.

Hiermit korrespondiert auch das Ergebnis, dass die Befragten durch die Fortbildungen weniger Druck empfinden (Differenz von ca. 0,4 Messeinheiten) als durch den Orientierungsplan insgesamt.

⁸ Hier besteht eventuell ein positiver Zusammenhang mit dem kommunikativen Merkmal von Fortbildungsveranstaltungen, das offensichtlich für die Implementierung immer wieder Bedeutung gewinnt. Die Erzieherinnen schätzen bei der Erarbeitung des Orientierungsplans die Fortbildungen und die mit ihnen verbundenen Gelegenheiten zum Austausch und zur Teamarbeit.

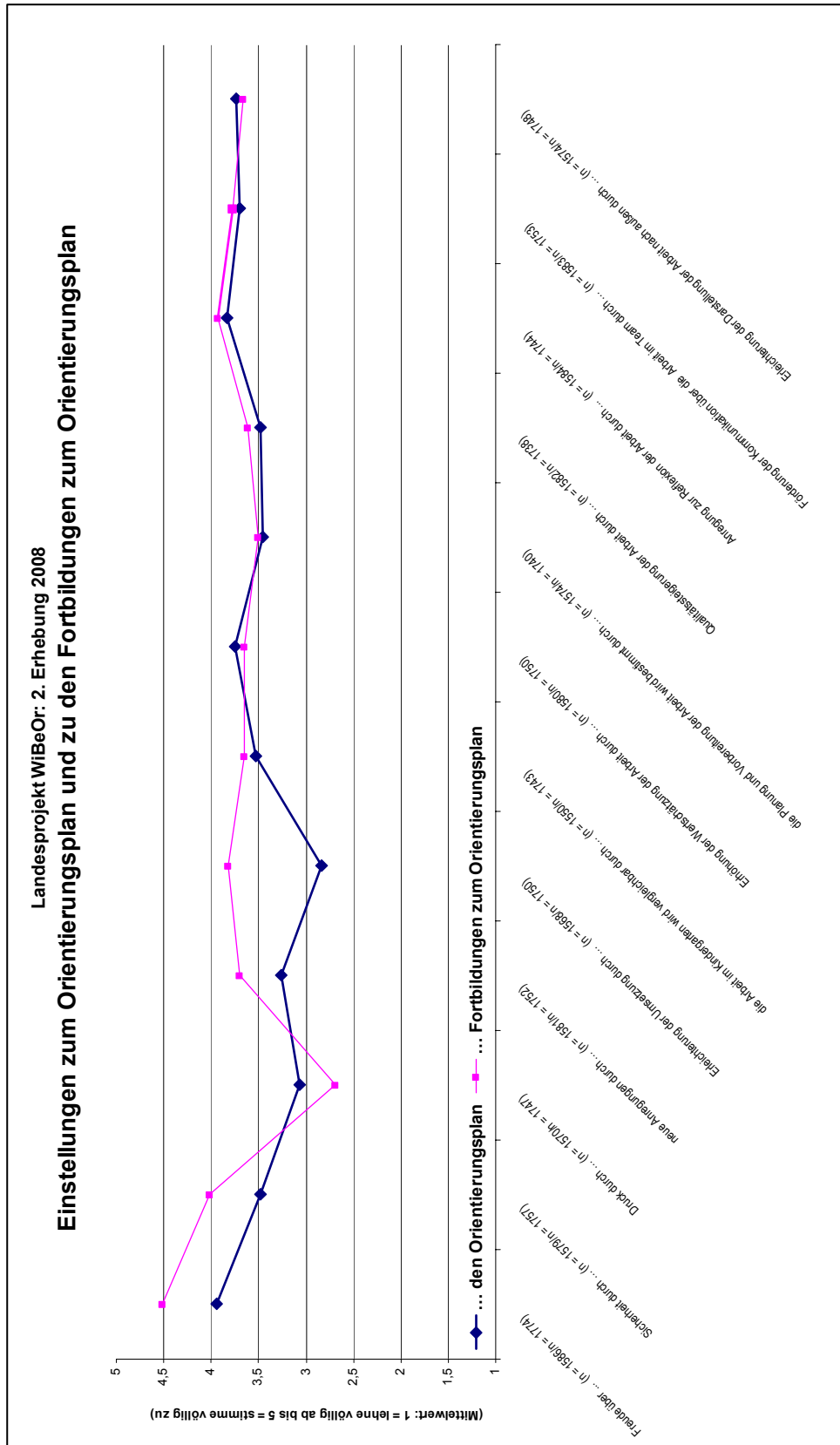


Abbildung 8: „Inwieweit stimmen sie folgenden Aussagen zu?“ (B1.3) und „Inwieweit stimmen sie folgenden Aussagen zu den Fortbildungen zum Orientierungsplan zu?“ (B6.5)

2.2.3 Kooperationspartner des Kindergartens

Die Kooperationspartner der Kindergärten können anhand der Abbildung 9 gut erkannt werden. Es ist selbstverständlich, dass die Kooperationspartner Grundschule und Eltern die Aufstellung anführen. An dritter Stelle werden die kooperierenden Institutionen der kulturellen Einrichtungen, wie Bibliotheken oder Museen, genannt. Seltener wird auf eine Kooperation mit den Einrichtungen Theater, Familienbildungsstätten und Mütter- und Familienzentren verwiesen.

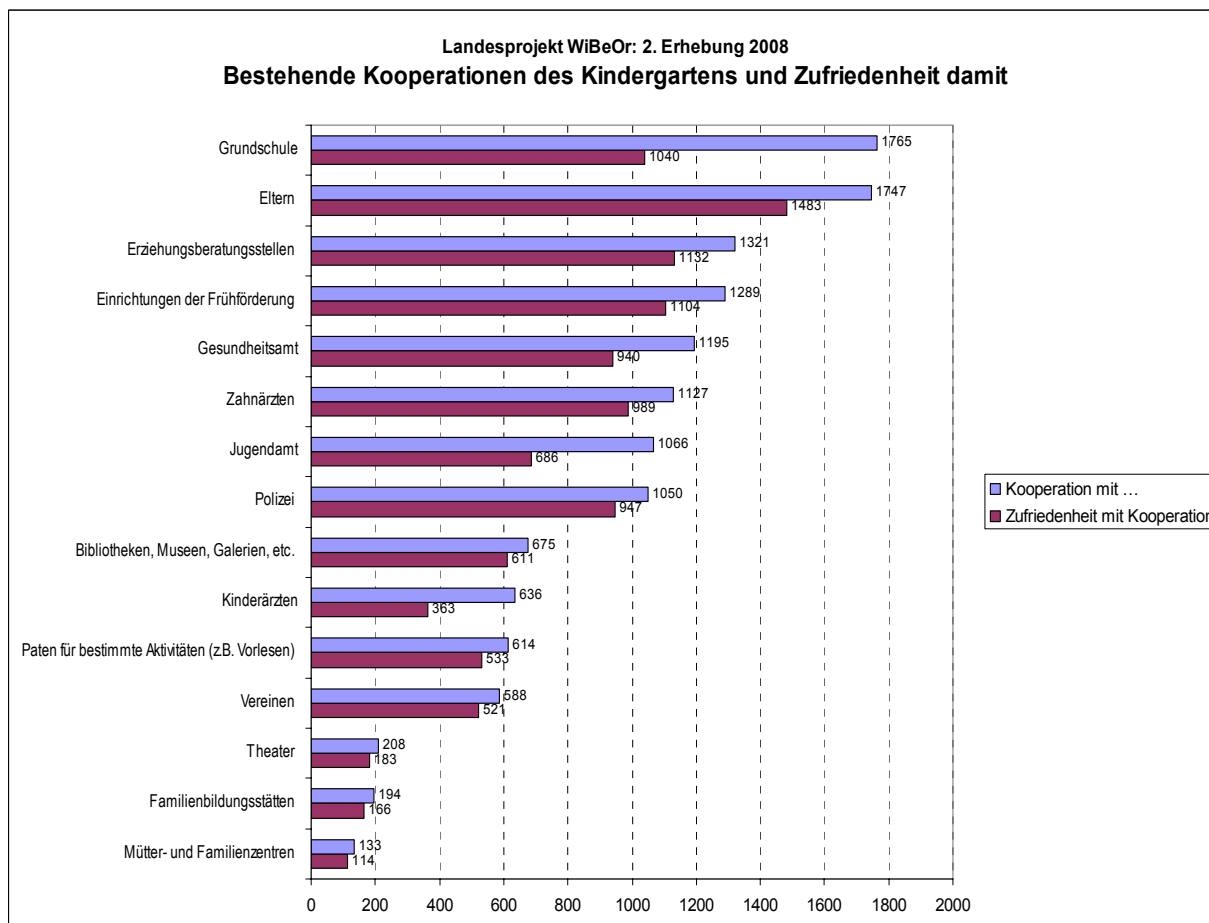


Abbildung 9: „Gibt es ... Kooperationen? Falls, ja – Wie zufrieden sind Sie damit?“
(B2 (1) bis B2 (15))

Die Frage nach den bestehenden Kooperationen wurde mit der Frage nach der „Zufriedenheit“ verknüpft. Dabei wird Folgendes deutlich: Elf Kooperationspartner erreichen in der Zufriedenheitseinschätzung einen Mittelwert zwischen 3,0 und 3,4 (SD 0,6 bis 0,8). Die höchste Zufriedenheit scheinen die Erzieherinnen mit den „Paten“ zu besitzen. Dahinter rangiert auf der zweiten Position die „Polizei“. Besorgniserregend scheint die Kooperation mit den Jugendämtern, Grundschulen und Kinderärzten. Hier erreichen die drei genannten Einrichtungen nur einen Mittelwert um die 2,7.

Betrachtet man die Anzahl der Kooperationen im Verhältnis zur Zufriedenheit, dann stellt man fest, dass die häufigsten Kooperationspartner nicht diejenigen Kooperationspartner sind, mit denen die Befragten am zufriedensten sind. Beispielsweise verfügen Theater, die Familienbildungsstätten oder das Mutter- und Familienzentrum über eine sehr geringe Kooperationshäufigkeit, besitzen jedoch eine sehr hohe Kooperationszufriedenheit. Dagegen kann die Grundschule viele Nennungen als Kooperationspartner vorweisen, besitzt jedoch eine geringe Anzahl an Zufriedenheitsnennungen.⁹

⁹ Dieser Wert verweist auf das problematische Verhältnis von Kindergarten und Grundschule, das auch andere Ergebnisse nahe legen, z.B.:

2.2.4 Gestaltungsmerkmale des Orientierungsplans

Der Orientierungsplan scheint bei den Befragten gut anzukommen. Alle Items erhalten einen Mittelwert um die Einheit 3, bei einer Skala von 1 - 4 (1 = gar nicht bis 4 = sehr gut). Am meisten (MW 3,1) werden die Hinweise und Impulse in der Form von Fragen geschätzt. Der niedrigste Mittelwert (MW 2,9) wurde für den Umfang des Orientierungsplans geäußert. Dennoch sind die Mittelwertunterschiede zu gering, dass weder im positiven noch im negativen Sinne von einem „Ausreißer“ gesprochen werden kann.

Eine fast eindeutige Meinung besteht zum Umfang des 128-seitigen Orientierungsplans (vgl. Abb. 10):

Fast drei Viertel der Befragten geben an, dass dieser Umfang „genau richtig“ sei. Jeder Zehnte (10,4%) beschreibt den Umfang als zu gering, fast jeder Sechste (16,5%) als zu groß. Betrachtet man die gesamte Prozentzahl der nicht zufriedenen Personen, dann lässt sich feststellen, dass nur ein Viertel der Befragten mit dem Umfang des Orientierungsplans nicht zufrieden ist.¹⁰

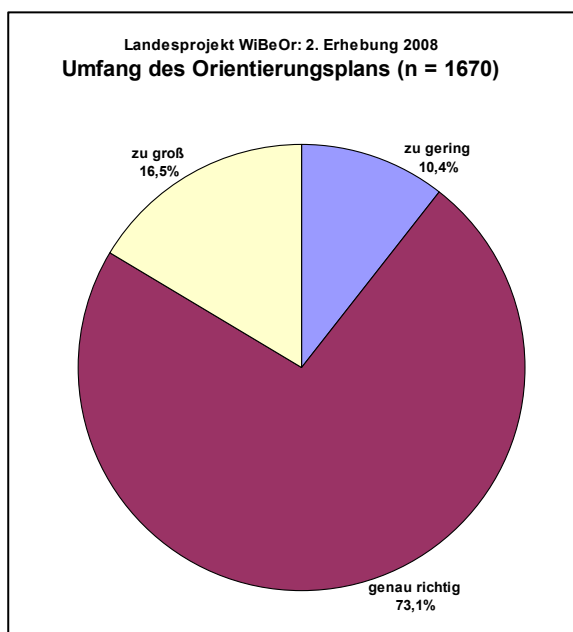


Abbildung 10: „der Umfang [des Orientierungsplans] ist ...“ (B3.1 (6))

Die zweite Erhebung versuchte zu ermitteln, wie hilfreich zentrale Themenbereiche für den Orientierungsplan waren (vgl. Abb. 11). Fasst man die Antwortkategorien „sehr hilfreich“ und „eher hilfreich“ zusammen, dann lassen sich drei Gruppen bilden:

- Die erste Gruppe erhält über 90% Zustimmung. Sie enthält die Themenbereiche „Grundlagen und Ziele der Bildungsarbeit“, „verbindliche Ziele der Bildungs- und Entwicklungsfelder“ und die „196 Fragen als Denkanstöße“.
- Die zweite Gruppe umfasst mit fast 80% Zustimmung die Themen „Kooperation“, „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ und „Beobachtung und Dokumentation“.
- Die „Grundidee der Matrix“ scheint für 25% der Befragten keine hilfreichen Informationen zu bieten. Diese rangiert auf dem letzten Platz und erhielt „nur“ 75% Zustimmung.

- vgl. Abb. 12: Veränderungen des Berufsalltags: Der Orientierungsplan erleichtert die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Grundschule = letzter Rang mit MW 2,8.

- vgl. Abb. 13: Mehr als zwei Drittel haben bereits die Fortbildung zum Thema „Kooperation mit Eltern, Schulen, anderen Partnern und Institutionen“ besucht – auch Fortbildung scheint an die Problematik nicht heranzureichen.

¹⁰ Der Frage des Umfangs wurde in einer offenen Frage nachgegangen. Die Auswertung verweist auf „fehlende Themen“ (z.B. Darlegung der Rahmenbedingungen, von best practice Beispielen, von Portfolio-Arbeit).

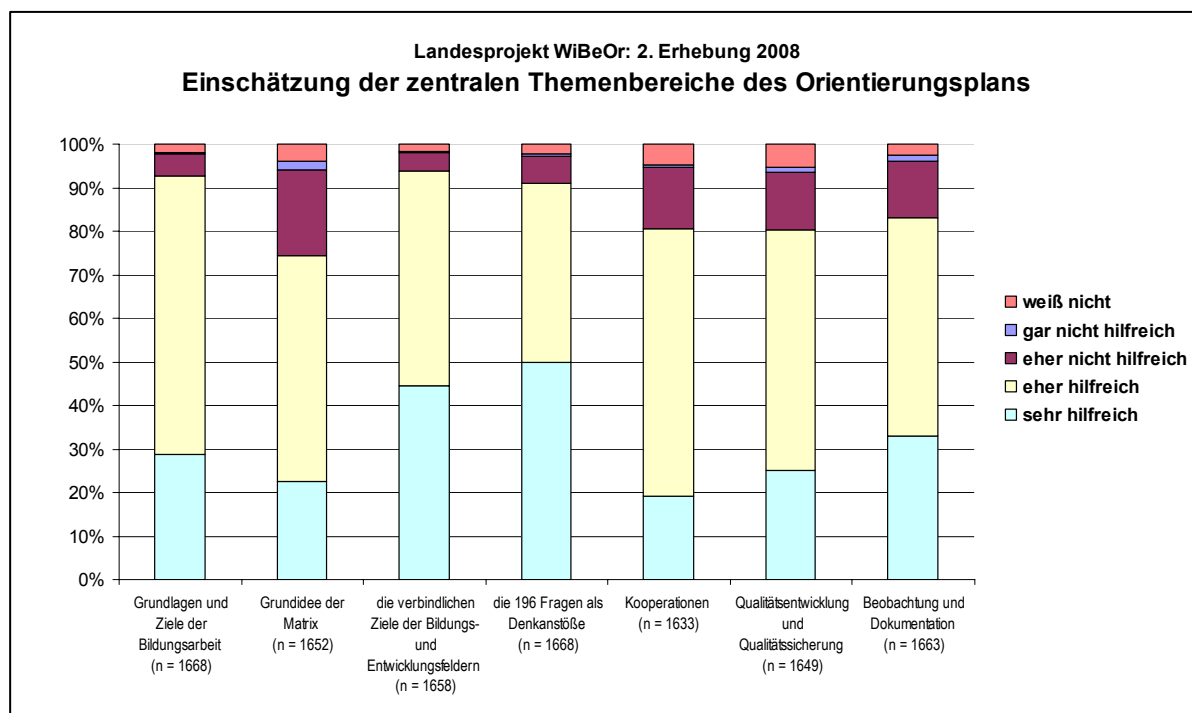


Abbildung 11: „Können Sie mit den Inhalten ... „etwas anfangen“?“ (B3.2)

Interessant scheinen zu diesem Thema die Ergebnisse der WiBeOr-Kindergärten im Landesteil Württemberg (N = 85). Sie haben einen kritischen Blick für den Orientierungsplan in der Implementierungsphase entwickelt, waren sie doch in vielen Fortbildungen, Coaching- und Arbeitssitzungen vor Ort dazu aufgerufen, die neuralgischen Punkte zu benennen. Ihre Werte zum Vergleich:

- Grundidee der Matrix: 37,1% der WiBeOr-Kindergärten finden die bisherige Form noch nicht hilfreich (statt 25% der Stichprobe) bzw. haben keine Meinung dazu.
- Beobachten und Dokumentieren: für 20,9% der WiBeOr-Kindergärten ist die jetzige Fassung nicht hilfreich.
- Allen übrigen Themenfeldern stimmen die WiBeOr-Einrichtungen bis zu 85% zu.

2.2.5 Berufsalltag

Bereits in der ersten Erhebung 2006 wurden die Erzieherinnen dahingehend befragt, welche Veränderungen sie für ihren Berufsalltag durch die Einführung des Orientierungsplans erwarten. Im Rahmen der zweiten Erhebung schätzten die Befragten dieselben Items hinsichtlich ihrer tatsächlichen Veränderungswirkung ein.

Die Zeitreihenanalyse (vgl. Abb. 12) zeigt für sämtliche Items bei der zweiten Erhebung durchgehend höhere Mittelwerte als 2006. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Erwartungen aus der Erhebung 2006 von den tatsächlichen Veränderungen im Laufe der letzten beiden Jahren noch übertroffen wurden.

- Dies gilt insbesondere für die Aussage „Qualitätsentwicklung im Kindergarten“, die 2006 deutlich geringer (MW 1,9) eingeschätzt wurde als 2008 (MW 3,8). Die Mittelwertsdifferenz von 1,9 Messeinheiten zeigt, dass die Befragten im Jahr 2006 den Orientierungsplan deutlich weniger als wirksames Qualitätsinstrument wahrgenommen haben als er sich dann tatsächlich herausgestellt hat.
- Ebenfalls positiv wird beurteilt, dass der Orientierungsplan die Kindergartenarbeit für die Eltern veranschaulicht und damit der Verständigung dient (MW 2008 um 1,4 Messeinheiten höher als 2006).

- Auch die erwartete Zunahme der Arbeitsmotivation (um 0,9 Messeinheiten), des beruflichen Selbstbewusstseins (um 0,5 Messeinheiten) sowie die Verbesserung der Teamarbeit (um 0,4 Messeinheiten) hat sich nur in einem geringen Umfang erfüllt.
- „Der Orientierungsplan erhöht meine berufliche Belastung“ (MW 2008 = 3,8; MW 2006: 2,5) hat einen Mittelwertzuwachs von 1,3 Messeinheiten zu verzeichnen. Die Erzieherinnen haben also innerhalb der letzten beiden Jahre der Erprobung festgestellt, dass der Orientierungsplan erheblich mehr Arbeit bedeutet, als sie ursprünglich annahmen.
- „Der Orientierungsplan erleichtert die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Grundschule“. Obwohl der Orientierungsplan die Anschlussfähigkeit der beiden Institutionen erhöhen will, hat sich die Erwartung der Erzieherinnen kaum erfüllt (0,1 Messeinheiten Differenz). Offensichtlich muss der Orientierungsplan mit weiteren Maßnahmen „abgesichert“ werden, damit er die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule nachhaltig verbessern kann.

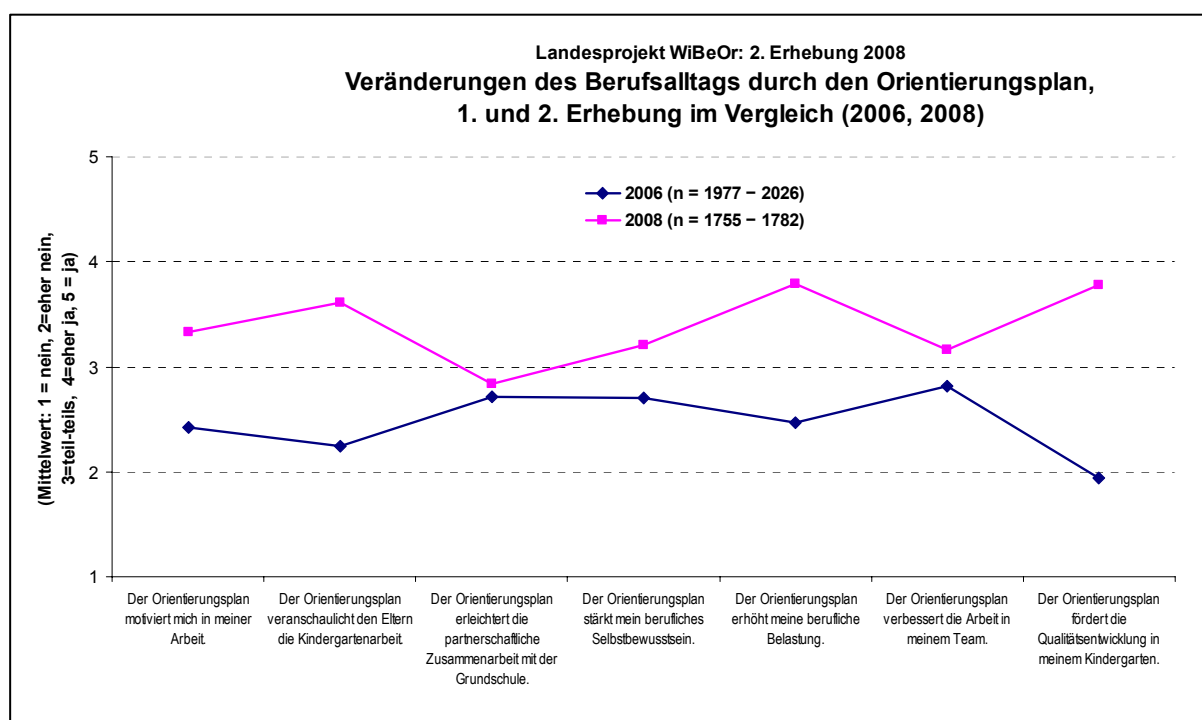


Abbildung 12: Verändert der Orientierungsplan Ihren Berufsalltag (2008) (B5)
„Wie wird der Orientierungsplan voraussichtlich Ihren Berufsalltag verändern?“ (2006) (B6)

In der Erhebung 2008 wurde dieser Fragenkomplex durch weitere Items ausdifferenziert: Am meisten scheint sich der Orientierungsplan auf das „Wahrnehmen verschiedener Aufgaben“ auszuwirken. Dieses Item erhält den Mittelwert 4,0 auf einer fünfstufigen Skala. Des Weiteren scheint der Orientierungsplan die Arbeit grundsätzlich stark zu „beeinflussen“. Dieses Item erhält einen Mittelwert von 3,9 Messeinheiten. Gänzlich wenig scheint der Berufsalltag die Befragten im Hinblick auf die „integrative Arbeit mit behinderten Kindern“ und auf die „partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Grundschule“ zu beeinflussen. Diese Werte unterschritten die Skalenmitte 3 und gelten daher als kleinerer bzw. niedriger Veränderungsfaktor.

2.2.6 Fortbildungsangebote

Die Implementierung des Orientierungsplans ist mit einer großen Fortbildungsinitiative verknüpft. Die Befragten nahmen im Schnitt rund vier Mal an einer Fortbildung teil. Die meisten Befragten (358 Nennungen, 21,3%) nahmen drei Mal an Fortbildungen teil. Fast 90% der

Befragten nahmen zwei bis sechs Mal an Fortbildungsangeboten teil. Nur 2,5% der Befragten geben an, noch nie bei einer Fortbildung zum Orientierungsplan gewesen zu sein.

Die Beurteilung des Fortbildungsangebots geht tendenziell in die Richtung, dass nicht genügend Angebote vorhanden sind. Fast zwei Drittel der Befragten verneinen die Aussage, dass das Fortbildungsangebot für sie ausreichend gewesen sei bzw. tendieren zu einer Verneinung dieser Aussage („eher nein“). Nur 13,5% der Befragten sind der Meinung, dass ausreichend Fortbildungsangebote zum Orientierungsplan vorhanden seien.

Untersucht man die Aussage, die angebotenen Fortbildungen seien nicht ausreichend gewesen, in Abhängigkeit von der Variablen Alter, so lässt sich feststellen, dass über alle Altersgruppen hinweg dies etwa auf 60% bis 70% der Erzieherinnen zutrifft. Dabei verzeichnet das Fortbildungsbedürfnis zwischen 20 bis 29 Jahren den höchsten Zustimmungswert (71%). Mit zunehmendem Alter (ab 50 Jahre) sinkt dieser nur geringfügig auf 59%. Der vom Alter weitgehend unabhängig hohe Fortbildungsbedarf zeugt davon, dass das Erfordernis des lebenslangen Lernens ins Bewusstsein der pädagogischen Fachkräfte gerückt ist.

Das landesweite Fortbildungskonzept sieht für die pädagogischen Fachkräfte bis zu acht Fortbildungstage (Bausteine 1 bis 5) vor. Einrichtungsleitungen erhalten einen zusätzlichen Fortbildungstag (Baustein 6). Bei den Bausteinen 1, 3 und 4 können die Fachkräfte in einem gewissen Rahmen selbst entscheiden, wie viele Fortbildungstage sie zu den einzelnen Themen besuchen. So stehen für die Wahlmodule, die die Bildungs- und Entwicklungsfelder abdecken, mindestens ein und maximal drei Tage zur Verfügung.

Aus Abbildung 13 wird ersichtlich, dass die Bausteine 1 (Die Chancen des Orientierungsplans) und 2 (Beobachten und Dokumentieren) von beinahe 90% der an der Erhebung teilnehmenden Personen besucht wurden. Dieses hohe Interesse an den beiden Themen lässt vermuten, dass in vielen Fällen jeweils beide zur Verfügung stehenden Fortbildungstage genutzt wurden. Daher bleibt rein rechnerisch nur noch ein Fortbildungstag für den Baustein 4 zur Verfügung. Somit ist es auch nicht verwunderlich, dass die einzelnen Wahlmodule innerhalb dieses Bausteins von weitaus weniger Teilnehmerinnen besucht wurden.

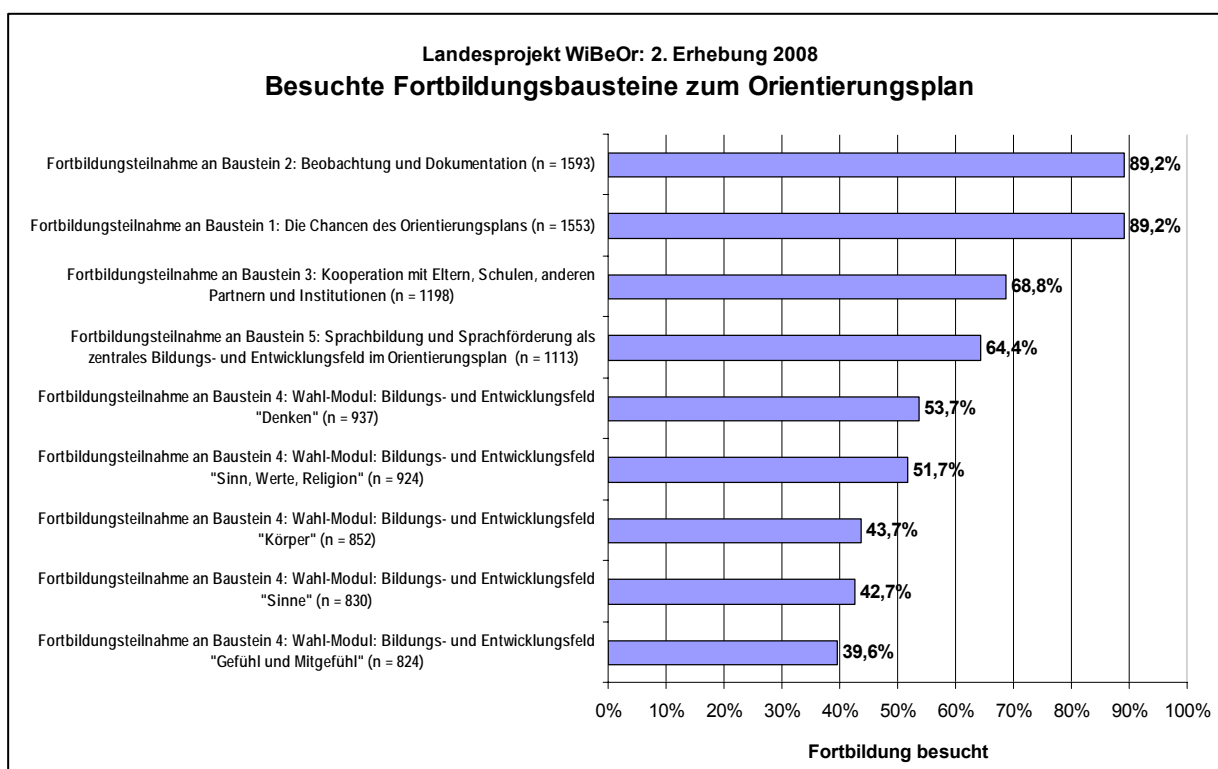


Abbildung 13: „In der Fortbildung ... sind sechs Bausteine verbindlich. Welche haben Sie bereits besucht?“ (B6.2)

Die Bausteine „Sinn, Werte, Religion“ und „Denken“ setzen sich von den übrigen Bildungs- und Entwicklungsfeldern im Rahmen der Wahlmodule ab.¹¹ Sie erreichen fast gleich hohe Punktwerte (51,7% bzw. 53,7%). Vor allem hinsichtlich des Bildungs- und Entwicklungsfelds „Sinn, Werte, Religion“ äußern viele Befragte aus nicht-konfessionellen Einrichtungen in einer offenen Frage den Wunsch nach konkreteren Angaben zur Umsetzung des Orientierungsplans.

Um die pädagogischen Fachkräfte in Baden-Württemberg auch hinsichtlich der Bildungs- und Entwicklungsfelder fortzubilden, empfiehlt es sich, diese Fortbildungsbausteine vermehrt anzubieten und die Träger aufzufordern, ihre Mitarbeiterinnen zur Teilnahme an diesen Fortbildungen anzuhalten.

Der Fortbildungsbaustein „Leitungskräfte“ wurde bereits von fast 90% der Leitungen besucht. Auch knapp 35% der Gruppenleitungen und sogar über 6% der Zweitkräfte haben die Fortbildung für Leitungskräfte besucht. Es ist zu vermuten, dass es sich hierbei überwiegend um Stellvertretung der Einrichtungsleitung bzw. um potentielle Nachwuchskräfte handelt.

Der Fortbildungsbedarf wurde 2006 und 2008 differenziert nach Bereichen erhoben. Dabei überlagern sich die gewonnenen Werte weitgehend. Der größte Bedarf liegt (auf einer Skala von 1 = gering bis 5 = hoch) nach wie vor im Bereich „naturwissenschaftliche“ und „technische Grunderfahrungen“ (MW jeweils 3,6), gefolgt von „mathematischen Grunderfahrungen“ (MW 3,2).

Der Bereich „Spiel und Spielen“ scheint im Vergleich zu den aktuellen Bereichen den geringeren Fortbildungsbedarf (MW 2,6) zu haben. Und dabei sind es gerade „Spiel und Spielen“, die unter dem Bildungs- und Entwicklungsanspruch neu entdeckt und reflektiert werden sollten. Gerade hier zeigt sich der hohe Bedarf, Vertrautes neu sehen zu lernen, um reflektiert bewahren und verändern zu können. Insbesondere Kinderpflegerinnen und Mitarbeiterinnen ohne pädagogischen Abschluss geben bei diesem Thema einen (eher) hohen Fortbildungsbedarf an (jeweils mehr als ein Viertel).

2.2.7 Erarbeitung des Orientierungsplans

Der Orientierungsplan wurde auf unterschiedliche Weise erarbeitet (vgl. Abb. 14). Fasst man die positiven Statements („ja“ bzw. „eher ja“) zusammen, dann dominieren bei 89% zwei Vorgehensweisen (Mehrfachnennungen waren möglich):

- Es wird das „geprüft, was sowieso schon umgesetzt wird“ (Ist-Analyse) oder
- „Die Erarbeitung erfolgte im Zusammenhang mit Fortbildungsveranstaltungen“.

Rund 86% der Befragten geben an, „immer mal wieder im Orientierungsplan zu lesen“. Fast drei Viertel erarbeiten den Orientierungsplan „gemeinsam im Team“ und zwei Drittel der Befragten erarbeiten den Orientierungsplan „eigenständig“. Die Erarbeitungsformen „selbstständig, jedoch auf Veranlassung der Leitung“ (43%) „mit Kolleginnen aus anderen Einrichtungen“ (34%) und „privat“ (19%) scheinen seltenere Erarbeitungsformen zu sein.

¹¹ Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“ ist aus den Wahlmodulen ausgegliedert worden. Für Sprachbildung und Sprachförderung sind zwei Fortbildungstage im Gesamtkonzept vorgesehen.

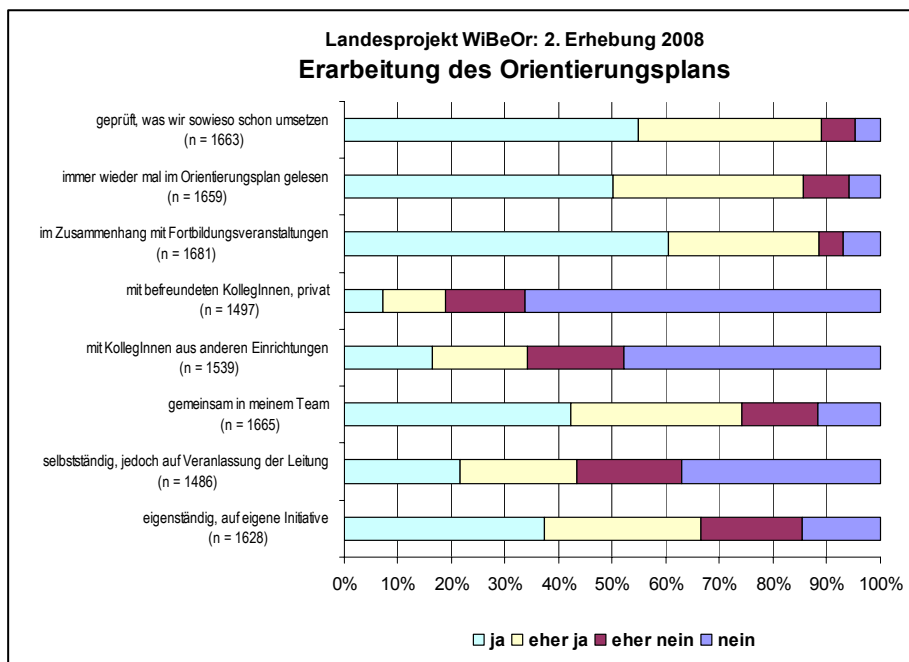


Abbildung 14: „Wie haben Sie sich den Orientierungsplan erarbeitet?“ (B7)

2.2.8 Unterstützende Angebote

Die Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit dem Orientierungsplan erfolgt auf unterschiedlichen Wegen (vgl. Abb. 15). Die stärkste Unterstützung erhalten die Befragten durch die Fortbildner und Fortbildnerinnen zum Orientierungsplan (3,5 Messeinheiten auf einer 4er-Skala). Auch durch Kolleginnen und durch die Einrichtungsleitung scheinen die Befragten eine gute Unterstützung zu erfahren. Diese Items weisen ein arithmetisches Mittel von 3,3 Messeinheiten auf. Das Heranziehen von Fachliteratur scheint nach dieser Untersuchung eine untergeordnete Rolle zu spielen. Die geringste Unterstützung wird dem Internetportal, den Kooperationslehrerinnen der Grundschule und pädagogisch interessierten Eltern zugeschrieben.

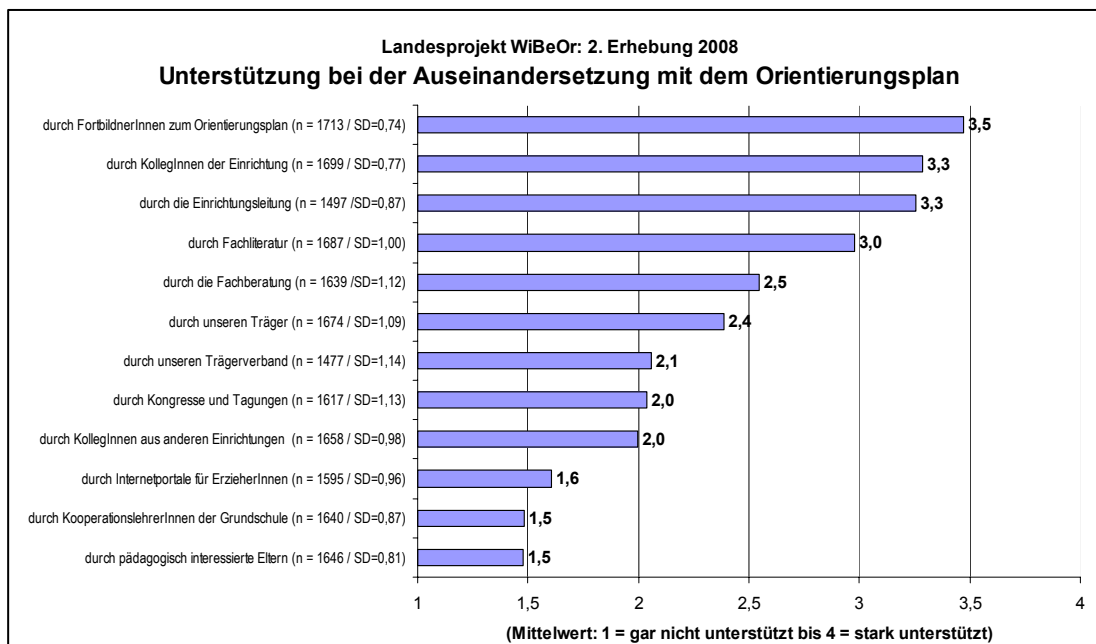


Abbildung 15: „Inwieweit wurden Sie in der Auseinandersetzung mit dem Orientierungsplan unterstützt?“ (B8)

Die Abbildung 16 zeigt die Einschätzung der befragten Personen, inwieweit sie von ihrem Träger unterstützt werden:

sonstige Träger: 60% der Befragten fühlen sich „stark unterstützt“ und „weniger stark unterstützt“

kommunale Träger: 52% der Befragten fühlen sich „stark unterstützt“ und „weniger stark unterstützt“.

evangelische Träger: 48,2% der Befragten fühlen sich „stark unterstützt“ und „weniger stark unterstützt“.

katholische Träger: 37,3% der Befragten fühlen sich „stark unterstützt“ und „weniger stark unterstützt“.
62,7% der Befragten fühlen sich „kaum unterstützt“ und „gar nicht unterstützt“.

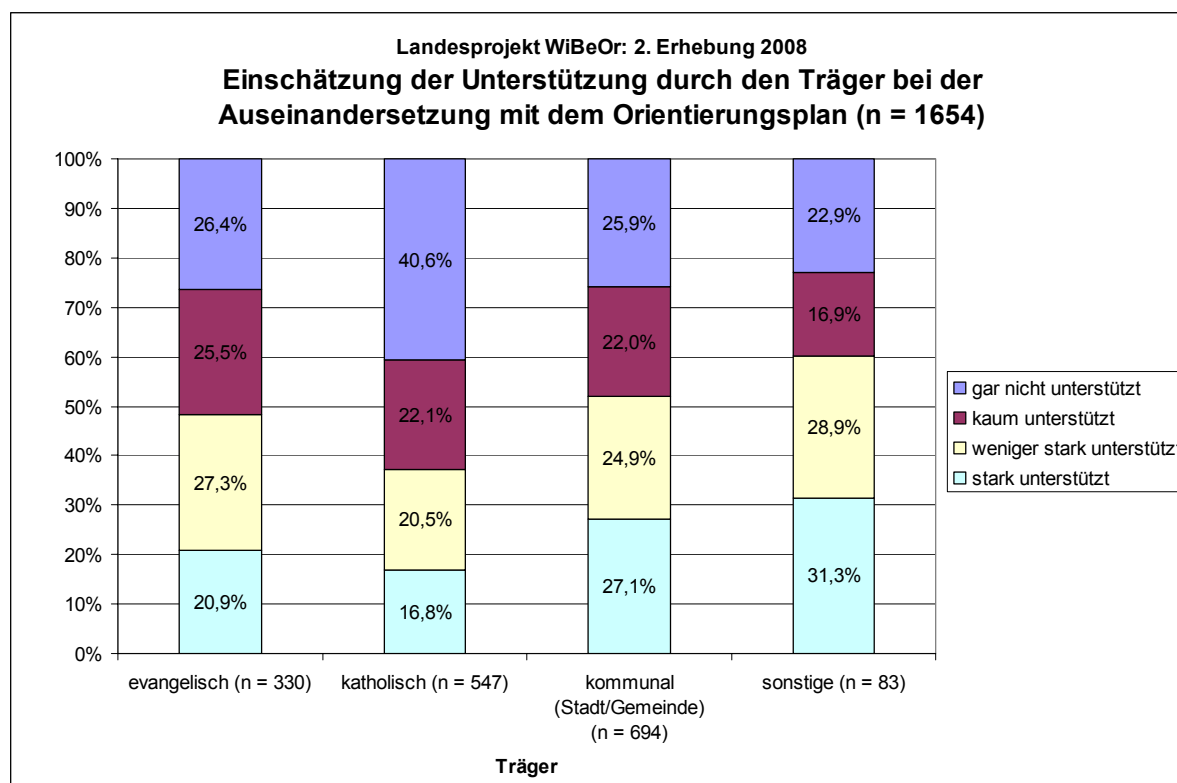


Abbildung 16: „Inwieweit wurden Sie in der Auseinandersetzung mit dem Orientierungsplan unterstützt? ... [durch] unseren Träger“ (B8 (7)) und „Der Träger Ihrer Einrichtung ist ...“ (A6)

Diese Werte unterstreichen die Dringlichkeit, dass die Träger und Trägerverbände Fortbildungs-, Coaching- und Unterstützungskonzepte entwickeln und die Fachberatung mit entsprechenden Kompetenzen ausstatten. Sie stehen in der Pflicht, den Orientierungsplan umzusetzen.

2.2.9 Zentrale Aspekte zur Umsetzung des Orientierungsplans

Der Orientierungsplan kann nur umgesetzt werden, wenn zentrale Aspekte erfüllt sind. Eine hohe Merkmalsausprägung weisen die Items „Umsetzungswille“ (MW 3,8), „Fortbildung“ (MW 3,7) und „Außenanlagen“ (MW 3,6) auf. Einen geringen Mittelwert zeigen die Items „Anerkennung der Bildungsarbeit“ (MW 3,0), „Fachberatung/Supervision“ (MW 2,9) und „finanzielle Ausstattung“ (MW 2,9) auf. An letzter Stelle steht der Personalschlüssel. Dieses Item hat eine Ausprägung von einem Mittelwert mit 2,7 und wird als nur im Ansatz erfüllt gesehen.

In Abbildung 17 wird dargestellt, wie die Befragten die notwendigen Bedingungen zur Umsetzung des Orientierungsplans in ihrer Einrichtung im Abstand von zwei Jahren einschätzen.

- Der „Wille im Team“, sich mit dem Orientierungsplan auseinanderzusetzen, ist etwas angestiegen und hat nun einen Mittelwert von 3,8 erreicht. Somit ist innerhalb von zwei Jahren Erprobungszeit die Motivation des pädagogischen Fachpersonals in Bezug auf den Orientierungsplan stabil geblieben.
- Den Fortbildungen geben die Befragungsteilnehmerinnen 2008 einen um 0,4 Messeinheiten höheren Durchschnittswert als 2006. Dies spricht ebenfalls dafür, dass die Fortbildungen gut angenommen werden.
- Allerdings schätzen die pädagogischen Fachkräfte den Personalschlüssel der Einrichtungen am wenigsten geeignet und problematisch ein, um den Anforderungen des Orientierungsplans im Kindergartenalltag gerecht zu werden. Der Personalschlüssel erhält in der Befragung von 2008 nur noch einen Mittelwert von 2,7; 2006 war es hingegen ein Mittelwert von 3,1.
- Auch bei der Einschätzung der „Innenräume“ sinkt der Mittelwert 2008 etwas ab.

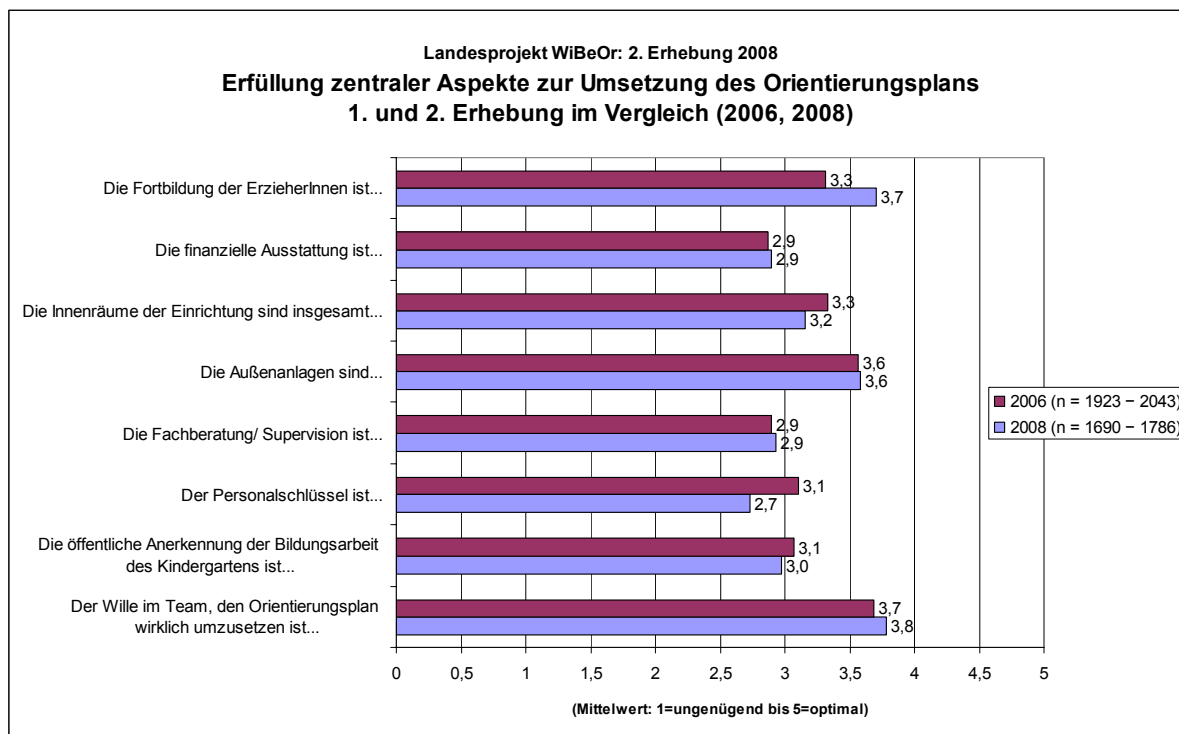


Abbildung 17: „Wie sehen Sie diese [folgenden] Punkte [die für die Umsetzung des Orientierungsplans als wichtig erachtet werden] in Ihrer Einrichtung erfüllt?“ (2008) (B9) und
„Wie sehen Sie diese [folgenden] Punkte [die für die Umsetzung des Orientierungsplans als wichtig erachtet werden] in Ihrer Einrichtung erfüllt?“ (2006) (B4)

2.2.10 Bedingungen für die Umsetzung

Die altersdifferenzierte Sichtweise führt in die Debatte um Rahmenbedingungen, soziale Probleme sowie gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklungen. Die Befragten beurteilen mit unterschiedlichen Zustimmungstendenzen (vgl. Abb. 18):

- Mit zunehmendem Alter verstärkt sich die Meinung, dass eine verbesserte Ausbildung der Erzieherinnen eine wichtige Voraussetzung ist, den Orientierungsplan besser umzusetzen.
- Ein gemeinsames Studium von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen halten insbesondere die Befragten zwischen 40 und 59 für sinnvoll.
- Eine bessere Bezahlung für Erzieherinnen scheint insbesondere für diejenigen von Bedeutung zu sein, die gerade erst den Berufseinstieg geschafft haben, und auch für diejenigen, die bereits das Ende ihres Berufslebens in Sicht haben. Gerade die Altersjahrgänge, die ein gemeinsames Studium mit Grundschullehrerinnen für sinnvoll erachten, halten demgegenüber die bessere Bezahlung für weniger wichtig.

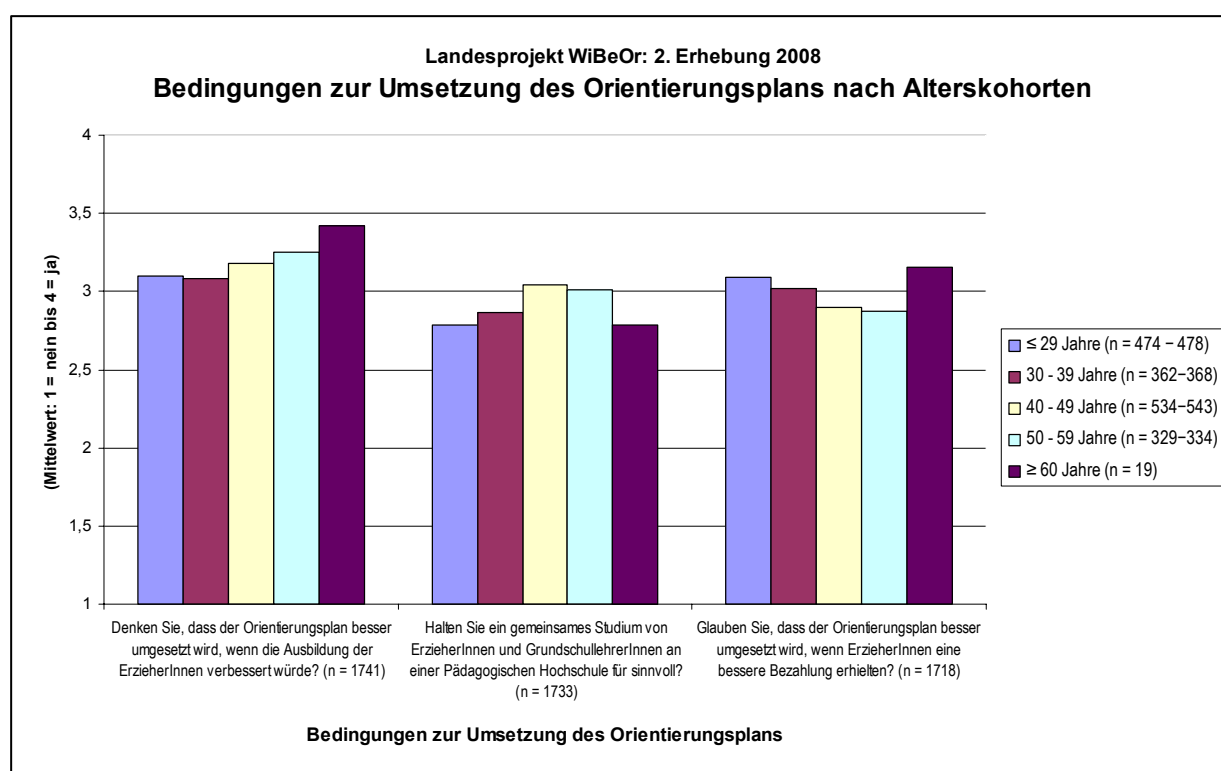


Abbildung 18: „Die Umsetzung des Orientierungsplans ist an Bedingungen gebunden.“ (B10) und „Ihr Alter“ (A2)

2.2.11 Wirkgröße Orientierungsplan und Einrichtungskonzeption

Nach der subjektiven Selbsteinschätzung der Befragten wird die praktische Arbeit des Fachpersonals im Schnitt zu rund 56% durch den Orientierungsplan bestimmt. Dieser Wert muss mit Vorsicht interpretiert werden, da erhebliche Abweichungen ausgemacht werden können.

Zweifelsohne tangiert der Orientierungsplan die Einrichtungskonzeption. Etwa 84% der befragten Fachpersonen geben an, sie könnten den Orientierungsplan bereits dadurch erfüllen, indem sie die Konzeption bzw. das Profil ihrer Einrichtung umsetzen. Nur etwa 16% geben an, dies sei bei ihnen nicht der Fall (vgl. Abb. 19). Für einen Großteil des pädagogi-

schen Fachpersonals spiegelt sich im Orientierungsplan die Konzeption der Einrichtung wider. Nun wäre interessant zu erfahren, ob in diesen Einrichtungen die Konzeption in den zurückliegenden drei Jahren bereits an den Orientierungsplan angepasst und dessen Inhalte darin aufgenommen wurden oder ob die Konzeption unverändert bereits den Orientierungsplan „beinhaltet“, im Sinne von „das machen wir doch sowieso schon immer“.

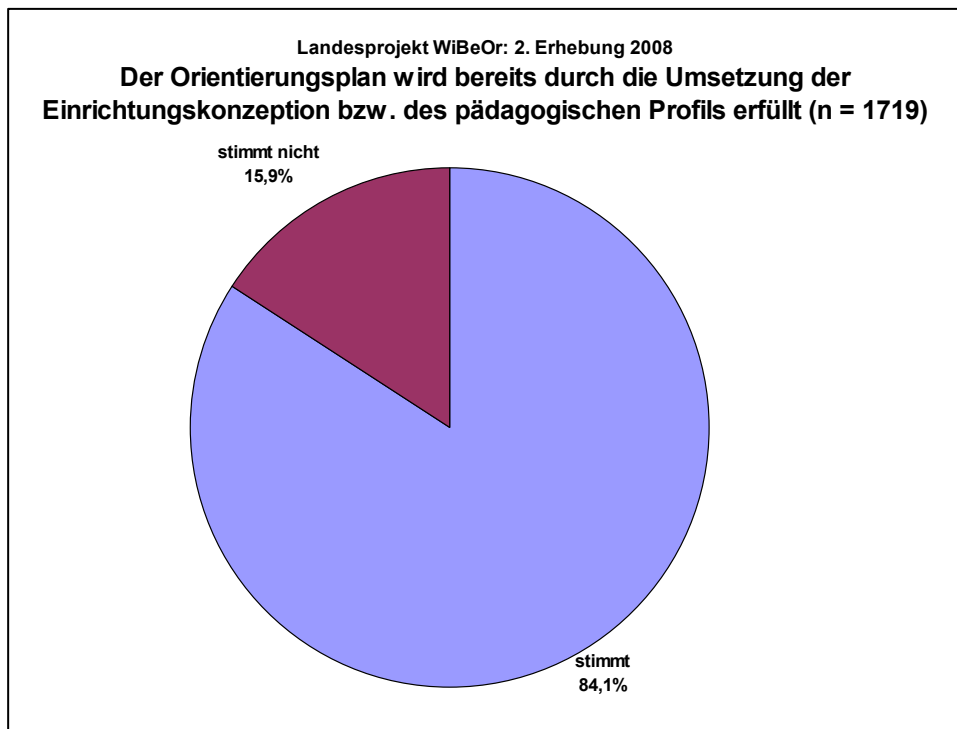


Abbildung 19: „Ich erfülle den Orientierungsplan bereits dadurch, dass ich die Konzeption bzw. das Profil meiner Einrichtung umsetze.“ (B11.4)

Etwa zwei Drittel der Befragten geben an, in ihrer Einrichtung fände eine regelmäßige Weiterentwicklung der Konzeptionsschrift statt (vgl. Frage D3.4). Es ist daher anzunehmen, dass ca. 66% der Befragten in Einrichtungen arbeiten, in denen auch bereits im Laufe der letzten drei Jahre die Konzeptionsschrift überarbeitet und eventuell an den Orientierungsplan angepasst wurde. Rechnerisch blieben dann mindestens ca. 20% Befragte übrig, die den Orientierungsplan noch nicht explizit in die Konzeption aufgenommen haben, aber dennoch der Auffassung sind, seine Inhalte seien darin bereits berücksichtigt.

Betrachtet man die von den Einrichtungen angegebenen eindeutigen pädagogischen Profile im Hinblick auf die Frage, ob der Orientierungsplan bereits durch die Erfüllung des Profils umgesetzt werden kann (vgl. Abb. 20), so setzen sich die Einrichtungen der Waldorfpädagogik an die Spitzenposition, dicht gefolgt von den Einrichtungen, die nach dem Infans-/Einstein-Konzept arbeiten.

Auch wenn die Befragten, die in Einrichtungen mit Montessori-, Reggio- oder Wald-/Naturpädagogik arbeiten, etwas dahinter liegen, so sind sie mindestens zu 85% davon überzeugt, den Orientierungsplan bereits durch die Einrichtungskonzeption zu erfüllen.

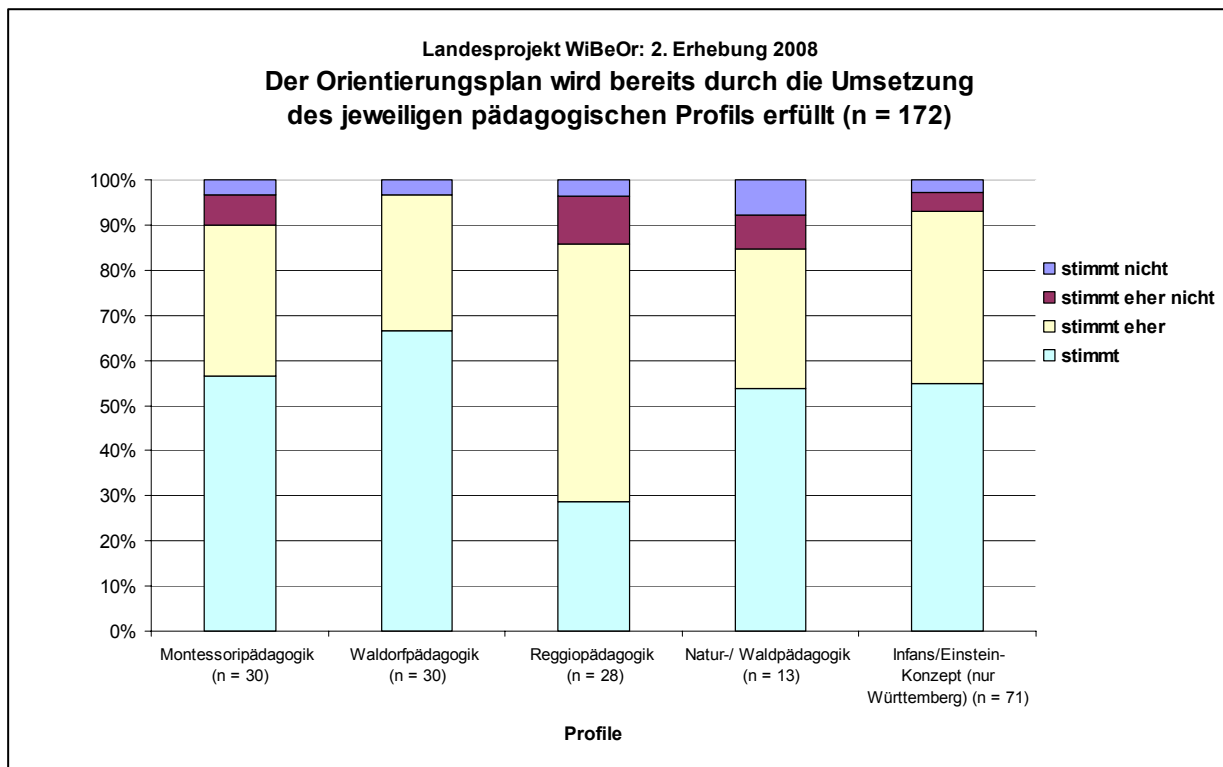


Abbildung 20: „Ich erfülle den Orientierungsplan bereits dadurch, dass ich die Konzeption bzw. das Profil meiner Einrichtung (B11.4) umsetze“ und „Hat Ihre Einrichtung ein eindeutiges pädagogisches Profil?“ (A7.1)

2.2.12 Implementierungsprozess – Einschätzung

Die Umsetzung des Orientierungsplans läuft auf Hochtouren. Über 90% der befragten Personen geben an, mit der Umsetzung bereits begonnen zu haben.

Nachdem ausführlich der Beginn und der Stand der Umsetzung analysiert wurden, soll an dieser Stelle auf die Zufriedenheit der Befragten mit dem Stand der Umsetzung eingegangen werden (vgl. Abb. 21).

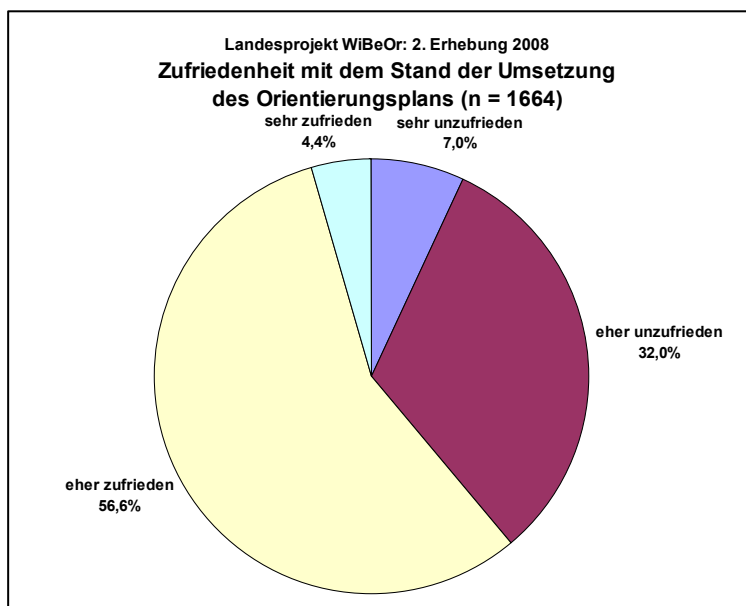


Abbildung 21: „Wie zufrieden sind Sie mit dem Stand der Umsetzung?“ (B11.6)

Ca. 60% geben an, mit dem von ihnen zum Zeitpunkt der Erhebung (Juni 2008) erreichten Stand der Umsetzung (eher) zufrieden zu sein. Fast 40% sind jedoch (eher) unzufrieden damit.

Betrachtet man diesbezüglich auch den Umsetzungsfortschritt, so lässt sich feststellen, dass mit voranschreitendem Umsetzungsfortschritt auch die Zufriedenheit mit der Umsetzung steigt. Allerdings ist auffällig, dass ab dem Umsetzungsfortschritt Stufe 5 (von 8 Stufen) die Zufriedenheit überwiegend stagniert. Selbst diejenigen Befragten, die angeben, sie würden bereits alles oder fast alles umsetzen (Stufe 7 und 8), beanspruchen für sich keine Höchstwerte. Dies lässt vermuten, dass der Plan idealtypische Grundzüge hat, die wahrscheinlich nie voll erreichbar sind.

3 Qualitative Studie: Zum Stand der wissenschaftlichen Begleitung der 15 Pilotkindergärten im Landesteil Württemberg

Die Aufgabe, die angemessene Interpretation des Plans, die reflexive Auseinandersetzung mit ihm und seine konstruktive Umsetzung in der pädagogischen Praxis zu befördern, bestimmte neben der quantitativen Studie auch dieses Berichtsjahr. Der Kommunikations- und Rückmeldeprozess zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den WiBeOr-Teams wurde über drei „Kontinuitätslinien“ weitergeführt:

3.1 Die regelmäßige Durchführung von Fachtagungen an der PHL zu zentralen Themen des Implementierungsprozesses

Die insgesamt positive Grundstimmung der Teams war auch im dritten Erprobungsjahr gegeben. Die Fortbildungen der wissenschaftlichen Begleitung waren weiterhin durch die besondere Erwartung bezüglich der Verbindung von Theorie und Praxis, von wissenschaftlichem Input und konkreten Handlungsimpulsen sowie vom Anspruch zunehmender Professionalisierung bestimmt.

Für den Landesteil Württemberg zeigte sich, dass die konstante Zusammensetzung der Fortbildungsgruppe aus den weitgehend vollzählig teilnehmenden WiBeOr-Teams zwischenzeitlich eine „lernende Gemeinschaft von Erzieherinnen und Erziehern“ formierte.

3.1.1 Fortbildungstermine

Im Berichtsjahr fanden Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen statt:

Fr. 15.02.2008	Kind und Welt (Teil 2): Kindliche Aneignungsprozesse verstehen
Fr. 07.03.2008	Kindergarten – Grundschule: Die Kontinuität der kindlichen Bildungsprozesse sichern
Fr. 11.04.08	Beobachten und Dokumentieren (2. Ring)
Fr. 18.04.2008	Erziehungs- und Bildungsfeld: Gefühl - Mitgefühl
Fr. 06.06.2008	Kinder in der Medienwelt
Fr. 04.07.2008	Erziehungs- und Bildungsfeld: Sinn, Werte, Religion
Fr. 19. 09. 2008	„Wie wird unser Kindergarten finanziert?“ – Informationsveranstaltung mit den Trägervertretern zum Finanzkonzept der Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg

Fr. 26.09.2008	Regionale Fortbildung: WiBeOr-Teams hospitieren in den reformpädagogischen Partnereinrichtungen (Montessori, Waldorf)
Fr. 24.10.2008	Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern
Fr. 05.12.2008	Regionale Fortbildung: WiBeOr-Teams zur Konsultation bei einer „Nachbar“-Einrichtung

3.1.2 Evaluation der Fortbildungen

Die ganztägigen Fortbildungen, die einer vertrauten methodischen und inhaltlichen Struktur folgten, wurden wie im Vorjahr nach einem ausdifferenzierten Kriteriensystem (auf einer 5er-Skala) evaluiert (vgl. Zwischenbericht 2007). Die unten stehend ausgewählten Beispiele zeigen das Ineinandergreifen von inhaltlichen und formalen Aspekten, aber auch die eigene Mitwirkung sowie den Gesamtwert der Zufriedenheit.

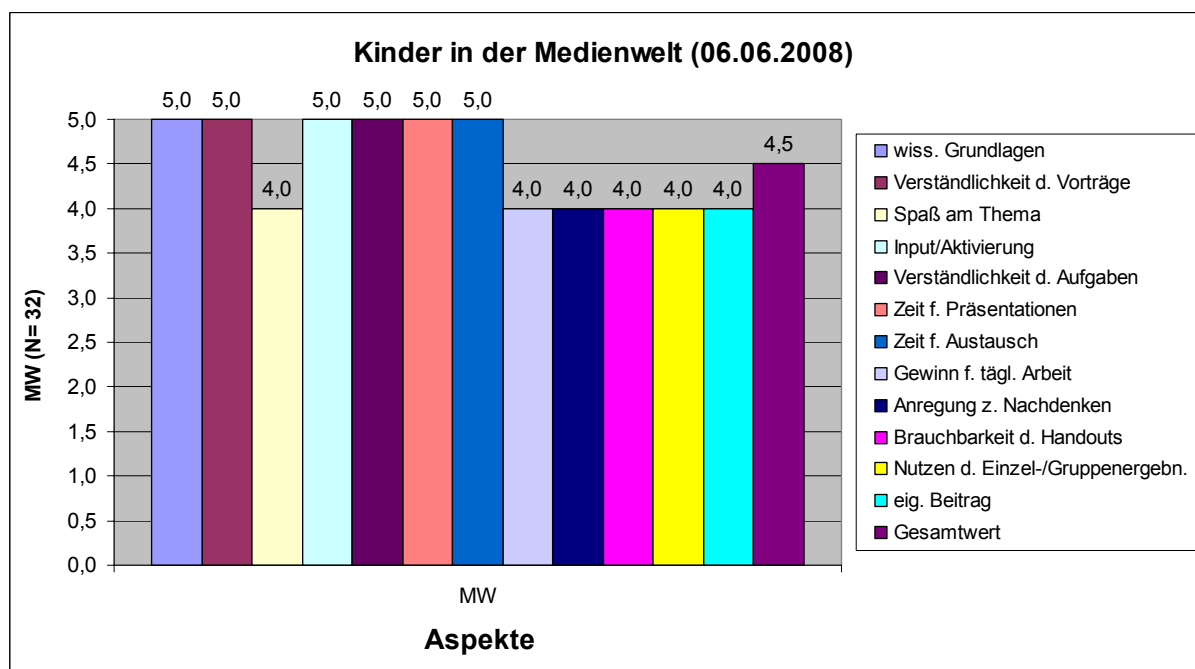


Abbildung 22: Kinder in der Medienwelt

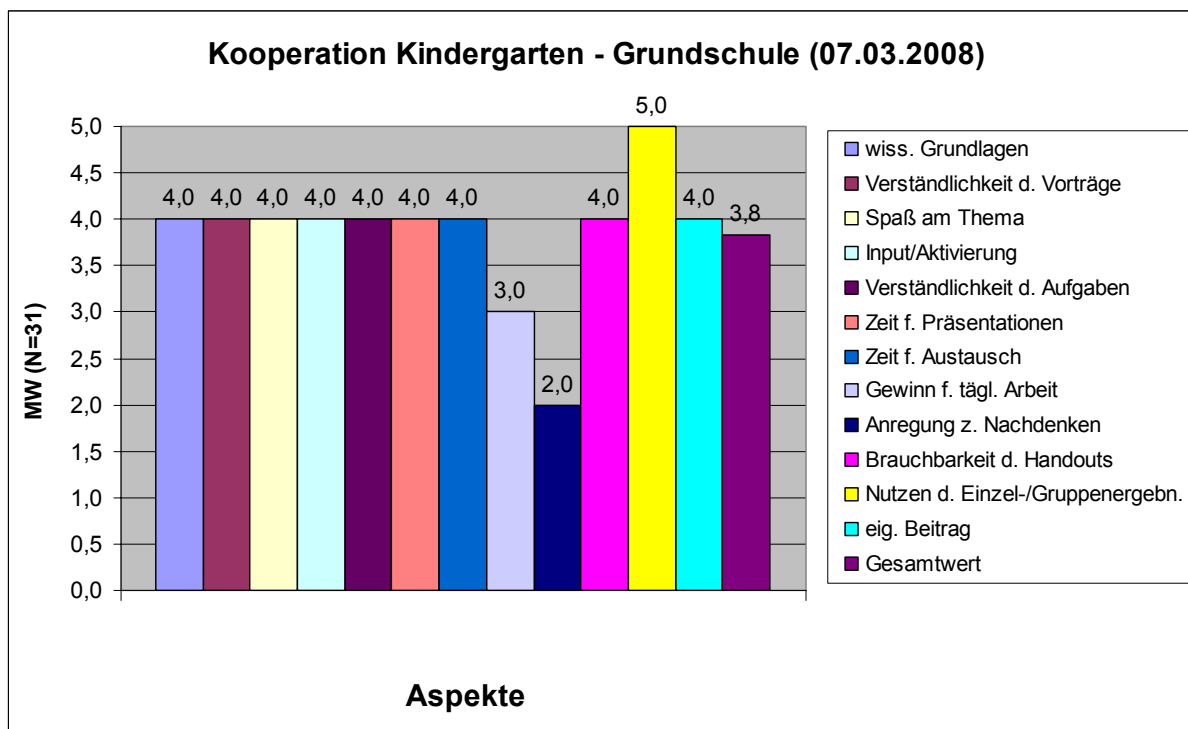


Abbildung 23: Kooperation Kindergarten – Schule

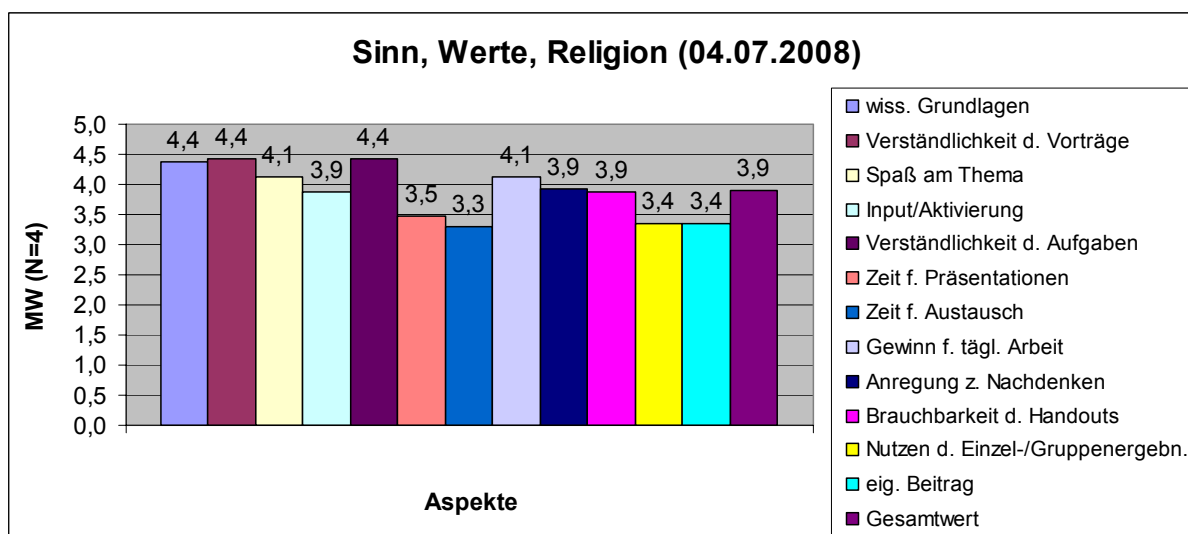


Abbildung 24: Sinn, Werte, Religion

Exkurs: Offene Frage zum Baustein „Sinn, Werte, Religion“

Die offene Frage für das Entwicklungs- und Bildungsfeld „Sinn, Werte, Religion“ soll beispiel- und ausschnitthaft angeführt werden. Sie forderte dazu auf, drei zentrale Einsichten, die aus der Fortbildung gewonnen wurden, ebenso aufzuschreiben wie die gefassten Vorschläge für die pädagogische Arbeit.

Die Rückmeldungen verweisen auf den verbindlichen Charakter des Entwicklungs- und Bildungsfeldes, da das Kind ein Recht auf religiöse Bildung (vgl. F. Schweitzer) besitze und sich demnach eine Beschränkung auf religiöse Selbstsozialisation verbiete. Als zentrale Einsichten aus der Fortbildung lassen sich als Ergebnis einer qualitativen Inhaltsanalyse kennzeichnen:

- Da im Kindergarten verschiedene Religionen aufeinander treffen, ist *Wissen über Religionen unverzichtbar*.

(Diese Notwendigkeit wird durch die quantitative Untersuchung bestätigt. Dort wurde die Umsetzung des Entwicklungs- und Bildungsfeldes auf einer 9er-Skala eingeschätzt. Folgende Items rangierten auf den letzten vier Plätzen:

„Die Kinder erfahren von Menschen, die auf Gott vertrauen“ mit 6,0

„Jedem Kind werden Inhalte und Symbole von Religionen (religiöse Geschichten, Lieder, Kirchen, Moscheen...)“ mit 5,9

„Jedes Kind lernt Möglichkeiten und Sinn des Betens kennen“ mit 5,7 und

„Jedes Kind wird bei mir dazu angeregt, über Anfang, Ziel und Ende des menschlichen Lebens zu philosophieren“ mit 4,0).

- Als wesentliche Einsicht beschreiben die Erzieherinnen die Erkenntnis, *Bindungen einen zentralen Stellenwert im Kindergartenalltag* einzuräumen: als Voraussetzung für Bildung, als Grundlage eines Wertesystems sowie als Fundierung der Bindung zwischen Mensch und Gott.
- Die *Wertschätzung einer Person* ist Quelle für positiven Zuspruch, Zuneigung und Zuwendung.
(Das Item „Ich bringe jedem Kind in seiner Einzigartigkeit Achtung und Verständnis entgegen“ wurde in der landesweiten Erhebung von den Erzieherinnen in der Selbsteinschätzung am besten bewertet. Hierzu gehört auch zu verstehen, dass Kinder Vertrauen benötigen: Vertrauen in eigene Fähigkeiten, Vertrauen in das Leben und in andere Menschen. Die Erzieherinnen betonten auch, Zuspruch als Ausgangslage für religiöse Erziehung zu verstehen.)
- *Ideen und Grundsätze zur Umsetzung des Bildungsfeldes* gehen davon aus, religiöse Erziehung und Bildung als gemeinsamen Lernprozess zu verstehen und vom Kind aus zu denken. Als konkretes Vorhaben werden genannt: mehr mit den Kindern zu philosophieren, regelmäßig Märchen und religiöse Geschichten zu erzählen, eine religiöse Umgebung vorzubereiten, in der Kinder eigene Orientierungsmöglichkeiten finden können. Dazu gehören u.a. religiöse Symbole wie Besuche von Kirchen (Gebetsräumen).

3.2 Einrichtungsspezifische Rückmeldung zur Umsetzung des Orientierungsplans im Rahmen von Hospitationstagen in den WiBeOr-Kindergärten (coaching)

Im Berichtsjahr lag der Schwerpunkt der Arbeit auf den sechs Entwicklungs- und Bildungsfeldern. Diese sollten in der pädagogischen Praxis des Kindergartenalltags und im Kompetenzprofil der Erzieherin untersucht und evaluiert werden. Dazu wurden in jeder Einrichtung zu jedem Entwicklungs- und Bildungsfeld videobasierte Dokumentationen erstellt und analysiert. In den Coachingsitzungen vor Ort wurde mit dem ganzen Team die „eigene“ Praxis analysiert und reflexiv bearbeitet. Die gemeinsame, von wissenschaftlicher Begleitung und dem pädagogischen Team durchgeführte Evaluierung stützte sich auf orientierungsplangemäße pädagogische und didaktische Kriterien.

Diese thematische Konzentration bestätigt sich aus jetziger Sicht noch einmal. In allen Coaching-Sitzungen erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit

- dem Grundverständnis der Entwicklungs- und Bildungsmatrix, die keine Isolierung, sondern lediglich eine Akzentuierung eines Feldes vorsieht und die Komplexität der kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse gewahrt wissen will;
- der Kontinuität der vorschulischen und schulischen Entwicklungs- und Bildungsprozesse, wodurch der Orientierungsplan die Kooperation Kindergarten – Grundschule auf neue Grundlagen stellt;
- den didaktischen Grundlagen, auf denen die didaktischen Angebote der Erzieherinnen basieren und sich begründen.

Diese Art von Rückmeldung im Sinne von reflexivem Arbeiten an der eigenen Praxis und als Diskurs über pädagogisches Handeln, gestützt auf konkrete Videoszenen aus dem eigenen Kindergarten, ist für die Teams etwas Neues. Viel zu sehr steht offensichtlich bis

heute die Organisation von Abläufen im Zentrum von Teamsitzungen und weniger die Bildungsarbeit, ihre Begründung, ihre Bedingungen und die lösungsorientierte Bearbeitung möglicher Konfliktfelder im Zentrum der Teamentwicklung.

3.3 Interpretation, Diskussion und Anregungen für die Überarbeitung des Orientierungsplans

Wie ein roter Faden zog sich durch die Fortbildungen die „hermeneutische“ Auseinandersetzung mit den Aussagen des Orientierungsplans, um seine Verständlichkeit zu erhöhen, Fehlendes zu identifizieren und zu ergänzen. Hierbei spielte die Diskussion um die Angabe von Verbindlichkeiten und Strukturbedingungen eine große Rolle. Zugleich haben die Teams in einigen extra von ihnen anberaumten internen Sitzungen an den 196 Fragen gearbeitet und konstruktive Vorschläge bezüglich Verständlichkeit, Konkretheit und Inhaltlichkeit der Redaktionsgruppe des Orientierungsplans unterbreitet.

4 Empfehlungen für die Umsetzung des Orientierungsplans – auf einen Blick

Der Implementierungsprozess wird zweifelsohne von einem großen Reformeifer der Erzieherinnen getragen, was die zweite quantitative Studie (2008; N = 1826) und die wissenschaftliche Begleitung der Pilotkindergärten eindrucksvoll belegen. Diese landesweite Dynamik zeitigt zweifelsohne viele positive Veränderungen in der Orientierungs- und Handlungsqualität der Teams. Es zeichnen sich aber auch problematische Punkte und ungewollte Wirkungen ab, die einer Beachtung und Bearbeitung bedürfen. Deshalb werden die problematischen Punkte jeweils mit einer Empfehlung verbunden.

4.1 Gestaltungsmerkmale des Orientierungsplans

Problemlage:

Während 90% der Befragten den dargestellten Themenbereichen „Grundlagen und Ziele der Bildungsarbeit“, „Verbindliche Ziele der Bildungs- und Entwicklungsfelder“ sowie den 196 „Fragen als Denkanstöße“ zustimmen, finden 25% der Befragten die „*Bildungsmatrix*“ (Orientierungsplan S. 66) nicht hilfreich. Noch kritischer wird sie von den Teams der Pilotkindergärten beurteilt; ein Drittel hält sie für überarbeitungsbedürftig.

Empfehlung:

Soll die zentrale Programmatik des Orientierungsplans erkennbar werden, dann muss das „*Herzstück*“ – die *Bildungsmatrix*“ als anthropologisches Modell deutlicher hervortreten. Dazu gehören z. B.: die Schärfung der Subjektperspektive in den kindlichen Motivationen, die enge Verbindung der sechs Entwicklungs- und Bildungsfelder sowie die Betonung der Mehrperspektivität, die in jeder Bildungssituation gegeben ist.

Auch die „*kulturellen Felder*“, in die hinein die Kinder sich entwickeln und bilden sollen, müssen wenigstens kurz erläutert werden. Es reicht nicht, zu erwähnen, dass diese nicht mit den Schulfächern identisch sind.

4.2 Verbindlichkeiten benennen

Mehr als einem Drittel (38%) macht der Orientierungsplan Druck und 75% gehen davon aus, dass sich der Orientierungsplan nicht problemlos umsetzen lasse. Dabei treten drei Problembereiche besonders hervor:

4.2.1 Beobachten – Dokumentieren

Problemlage:

Beobachten – Dokumentieren tritt als mittelbare Tätigkeit der Erzieherin zu den unmittelbaren Tätigkeiten dazu. Die Erfahrungen zeigen, dass die Aufgabenerweiterung zu neuen Problemen führt: z.B. die Zeit reicht nicht mehr; die unmittelbare Tätigkeit mit den Kindern

wird zurückgenommen; die Beobachtungsinstrumente werden formalisiert; die Normierung nimmt zu; die Dokumentationen wachsen an, ohne dass Zeit für eine pädagogische Reflexion der Konsequenzen bleibt.

Empfehlung:

Es müssen grundlegende Fragen geklärt werden, wie z.B. folgende: „Wie viel an Beobachtungen ist unverzichtbar?“, „Wem gehören die Unterlagen?“, „Wer erhält Einblick in die „Personalakte“ des Kindes?“

4.2.2 Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Problemlage:

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern gründet in unterschiedlichen Kontaktformen, wobei ein strukturiertes Elterngespräch verbindlich ist (Orientierungsplan S. 52).

Empfehlung:

Auch darüber sollte ein Protokoll geführt werden, das die Dokumentationsunterlagen des Kindes ergänzt.

4.2.3 Kooperation Kindergarten – Schule

Problemlage:

Die Frage nach den bestehenden Kooperationen wurde mit der Frage nach der „Zufriedenheit“ verknüpft. So weist die Grundschule viele Nennungen (1765) als Kooperationspartner auf; davon sind zwei Drittel Zufriedenheitsnennungen.

Empfehlung:

Die Kooperation von Kindergarten und Grundschule, die bereits eine jahrelange Programmatik der beiden Institutionen darstellt, kann nicht auf der persönlichen Kontaktebene zwischen Lehrerin und Erzieherin erreicht werden. Sie muss institutionell abgesichert und in die Schul- und Kindergartenqualitätsentwicklung aufgenommen werden. Ihr Bezugspunkt ist das gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverständnis. Als Kriterium gelingender Zusammenarbeit muss die Anschlussfähigkeit der kindlichen Bildungsprozesse gelten. Dies schließt ein, dass die Grundschule mit veränderten und zunehmend heterogenen Eingangsvoraussetzungen ihrer Anfänger und Anfängerinnen zu rechnen hat. Beide Institutionen sollten Zielvereinbarungen treffen, in denen die Kooperation verlässliche Strukturen gewinnen kann.

4.3 Passung von Orientierungsplan und Kindergartenprofil

Problemlage:

25% der Befragten geben an, dass ihre Einrichtung weder über ein pädagogisches Profil noch über einen pädagogischen Schwerpunkt verfüge und 84% meinen, dass sie den Orientierungsplan bereits dadurch erfüllen, indem sie ihre bestehende Konzeption bzw. das Profil ihrer Einrichtung umsetzen. Dabei kann beruhigen, dass davon etwa zwei Drittel ihre Konzeptionsschrift im Sinne des Orientierungsplans weiter entwickeln. Dennoch gehen 20% der Fachkräfte davon aus, dass ihre Konzeption mit dem Orientierungsplan bereits kompatibel sei und keiner Überprüfung bedürfe.

Empfehlungen:

Die Träger sind aufgerufen, die Qualitätsentwicklung und -sicherung weiter zu intensivieren und vor allem ihre Qualitätsmanagementkonzepte mit dem Orientierungsplan abzustimmen.

4.4 Unzureichende Rahmenbedingungen

Problemlage:

Bedenkt man, dass im Implementierungsprozess der Einrichtungsleitung eine Schlüssel-funktion als Planinterpretin, Managerin, Personalentwicklerin, Ansprechpartnerin, Beraterin, Netzwerkerin, Finanzverwalterin usw. zukommt, dann ist eine Freistellung von 8% knapp bemessen. In Verbindung mit einem als unzureichend empfundenen Personalschlüssel (Absinken um 4 Messeinheiten auf einer 5er-Skala (MW 3,1 auf MW 2,7) nahmen innerhalb von zwei Jahren Druck und Berufsunzufriedenheit zu.

Empfehlungen:

Die Debatte um die Rahmenbedingungen und deren Verhältnis zum „neuen“ Aufgabenspektrum bewegt das pädagogische Fachpersonal seit Beginn der Umsetzung. Als wichtige Maßnahmen bieten sich an: Arbeitsplatzanalysen zur Klärung der Aufgabenanteile und des Kompetenzprofils des pädagogischen Personals; Entlastung durch Verbesserung der Infrastruktur; Aufklärung über das Finanzierungskonzept und die Strukturqualität der Kindergärten.

4.5 Fortbildung

Problemlage:

86,5% der Befragten betonen, dass die Fortbildungen zum Orientierungsplan nicht ausreichen. Sie fordern – nur geringfügig abhängig von ihrem Lebensalter – mehr Fortbildungen. Das derzeitige Fortbildungsprogramm sieht für die pädagogischen Fachkräfte bis zu acht Fortbildungstage vor. Dies bedeutet, dass die fünf Entwicklungs- und Bildungsfelder („Körper“, „Sinne“, „Denken“, „Gefühl, Mitgefühl“ sowie „Sinn, Werte, Religion“ als Wahlmodule und nur die „Sprache“ als eigener Fortbildungsbaustein angeboten werden. Damit ist nicht gewährleistet, dass sich jede Erzieherin in jedem Bildungs- und Entwicklungsfeld fortbildet.

Zugleich kennzeichnet die Teams eine relativ hohe Personalfuktuation. Die Differenz der Stichprobe zwischen 2006 und 2008 zeigt, dass ca. 13% der Fachkräfte im Laufe des Implementierungsprozesses „neu“ eingestiegen sind, zum Beispiel als Fachkräfte, die aufgrund von Personalwechsel, Stellenausbau, Neueinstellung in den Beruf eingestiegen, zurückgekehrt oder ausgeschieden sind. Dadurch entsteht einer „permanenten“ Informations- und Integrationsbedarf in den Einrichtungen.

Empfehlungen:

Für jedes Entwicklungs- und Bildungsfeld sollten die Fortbildungen für jede Erzieherin verbindlich sein. Nur dann kann die Mehrperspektivität der frühen Bildung und Erziehung wirksam erfasst und umgesetzt werden.

4.6 Nachhaltigkeit

Problemlage:

Betreuung, Erziehung und Bildung bestimmen die tägliche Anforderungsstruktur des pädagogischen Personals. Die Professionalität und Persönlichkeit der Erzieherin ist durch den Orientierungsplan in ganz besonderer Weise herausgefordert. Sie ist nicht nur mit einer Vielfalt von Tätigkeiten konfrontiert, sondern sie agiert stets in unauflösbaren Spannungsfeldern: zwischen Vielfalt und Gemeinsamkeit; zwischen Organisation und Interaktion, zwischen Planung und Offenheit gegenüber den Kindern, zwischen traditioneller und zukunfts-offener Orientierung der Einrichtung.

Empfehlungen:

Die Fortbildung sollte über die dreijährige Implementierung hinaus fortgesetzt werden. Dies entspricht dem Prinzip des lebenslangen Lernens ebenso wie die Schaffung von Konsultationseinrichtungen, die auf kollegialer Ebene Praxisberatungen für andere Einrichtungen

anbieten. Ihr besonderer Vorteil liegt in ihrer geographischen und kollegialen Nähe. Dem Prinzip „Praxis lernt von Praxis“ folgend wirken sie als Modelleinrichtungen nicht nur bei der Implementierung des Orientierungsplans mit, sondern auch darüber hinaus als Innovationszentren (vgl. z. B. Niedersachsen, Sachsen, Rheinland-Pfalz).

Ferner gilt eine supervisorische Begleitung der Teams als wesentliche Bedingung für die Klärung der pädagogischen Arbeit und die Stärkung der Teams in Bildungsinstitutionen.

Teil B: Prof. Dr. Norbert Huppertz

1 Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder

Die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder des baden-württembergischen Orientierungsplans für Bildung und Erziehung gliedern sich auf in die Bereiche „Körper“, „Sinne“, „Sprache“, „Denken“, „Gefühl und Mitgefühl“ und „Sinn, Werte, Religion“. Dabei liegen den einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfeldern verschiedene inhaltliche Schwerpunkte zugrunde. So z.B. für das Bildungs- und Entwicklungsfeld ...

- „Körper“, u. a. die Bestandteile Gesundheit, Ernährung, Bewegung, Grob- und Feinmotorik, Verkehrs- und Sexualerziehung,
- „Sinne“, u. a. die Bestandteile Kunst, Musik, Wahrnehmung, Ästhetik,
- „Sprache“, u. a. die Bestandteile Deutsch als Zielsprache, Dialekte, Rhythmik, Phonetik,
- „Denken“, u. a. Experimentieren (Naturwissenschaften: Chemie und Physik), Mathematik, logisches Denken,
- „Gefühl und Mitgefühl“, u. a. die Bestandteile Sozialverhalten, Empathie, Wertschätzung der belebten und unbelebten Umwelt,
- „Sinn, Werte, Religion“, u. a. die Bestandteile Theologie, Ethik und Philosophie (vgl. Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg, Orientierungsplan 2006, S. 73-120).

In der landesweiten Befragung 2008 (n = 1826) wurden die pädagogischen Fachkräfte gebeten auf einer neunstufigen Skala (1 = gar nicht; 9 = optimal) einzuschätzen, wie sie die einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfelder umsetzen.¹²

Bezüglich der Umsetzung der Felder wurde folgendes Statement formuliert. *„So setze ich das Bildungs- und Entwicklungsfeld ... um“*.

Dabei wurden die Werte 1-3 von uns als „eher ungenügend“ bis „gar nicht“, die Werte 4-6 zu „mittelmäßig“ und die Werte 7-9 als „gut“ bis „optimal“ zusammengefasst. Die Ergebnisse zeigt die Grafik. (folgende Seite)

Laut Einschätzung der befragten pädagogischen Fachkräfte werden der Bereich „Gefühl und Mitgefühl“, dicht gefolgt vom Bereich „Sprache“, bislang am besten umgesetzt. Etwa drei Viertel der Befragten sind der Ansicht, diese beiden Bereiche bereits „gut“ bis „optimal“ umzusetzen.

Etwas ungünstiger gestalten sich die übrigen Bildungsfelder. Während das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte, Religion“ nach eigenen Angaben der Erzieherinnen noch von ca. zwei Drittel zum Befragungszeitpunkt im Frühjahr 2008 „gut“ bis „optimal“ umgesetzt wird, geht der Anteil der „guten“ Einschätzungen bei den übrigen drei Bildungs- und Entwicklungsfeldern auf unter 50% zurück.

Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper“ wird hierbei nach Angaben der Befragten von 48,3% „gut“ bis „optimal“, von 48,3% „mittelmäßig“ und von 3,4% „eher ungenügend“ bis „gar nicht umgesetzt“. Beim Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ liegen die Werte „gut“ bis „optimal“ bei nur 43,6%, und am Ende des Rankings steht das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinne“ mit einem Anteil von 35,9% bei „gut“ bis „optimal“.

¹² Die Erhebung der Wirklichkeit der Umsetzung verlief über mehrere Wege, bei denen es im Wesentlichen um Selbsteinschätzungen ging – allerdings auf der Basis von möglichst operationalisierten Instrumenten. Wir gehen davon aus, dass wir uns mit den Ergebnissen bei aller damit verbundenen Forschungsproblematik trotzdem in der Nähe der tatsächlichen Praxis befinden.

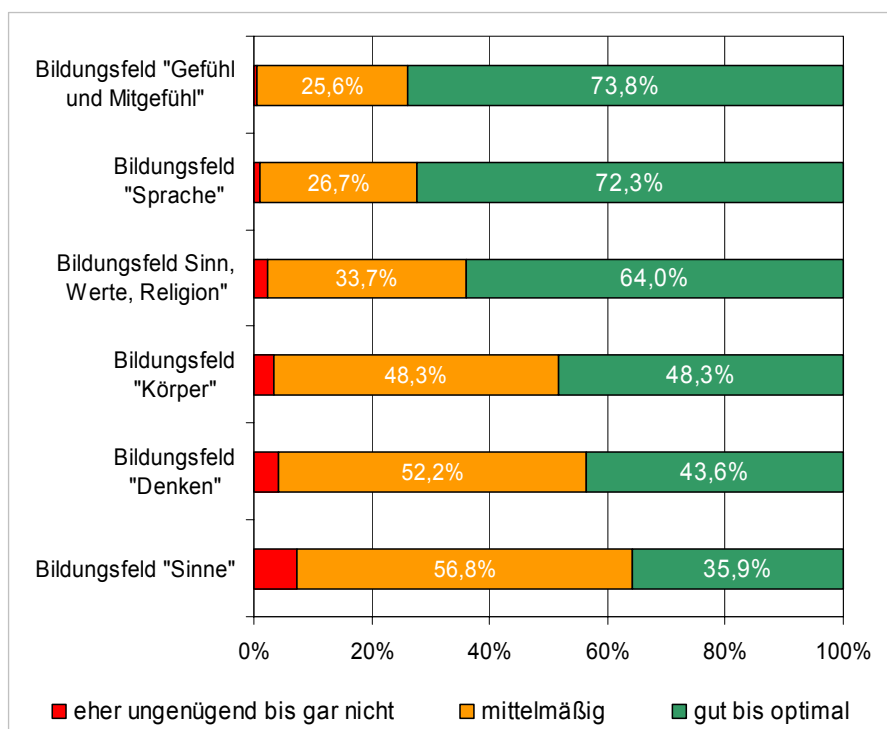


Abb. 1: Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans

Neben den pauschalen Einschätzungen der Bildungs- und Entwicklungsfelder wurde die Umsetzung detailliert und konkret anhand von jeweils 12 pro Bildungs- und Entwicklungsfeld definierten Items erfragt. Diese Items haben wir durch ein Konsensverfahren in einem interdisziplinär besetzten Arbeitskreis, bestehend aus ausgewiesenen Experten der Elementarpädagogik, wissenschaftlichen Mitarbeitern und Studierenden der Erziehungswissenschaft und Elementarpädagogik sowie Erzieherinnen ausgewählt, formuliert und getestet. Diese 12 Items pro Bildungsfeld stehen stellvertretend für das gesamte Feld. Die Grundlage für die Generierung dieser Items bildeten die im baden-württembergischen Orientierungsplan formulierten 196 curricularen Qualitätsfragen.

Die einzelnen Werte der pro Bildungsfeld definierten Items wurden zu einem Gesamtmittelwert für das jeweilige Feld, z.B. Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper“, zusammengefügt. Dabei zeigte sich, dass sich die zuvor dargestellten generellen Einschätzwerte weitgehend (mit leichten Abweichungen) mit dem jeweils aus den Items errechneten Gesamtmittelwert eines Bildungs- und Entwicklungsfeldes decken (siehe folgende Tabelle).

Tab. 1: Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder – nach „Fragen“ und generell

Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder	Bewertung anhand von jeweils 12 pro Bildungsfeld definierten Items (n=1714)		Generelle Einschätzung der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder (n=1748)		
	SD	Mittelwert	Mittelwert	SD	Differenz
(Skala: 1= gar nicht; 9=optimal)					
1. "Gefühl und Mitgefühl"	1,03	7,24	7,10	1,18	-0,14
2. "Sprache"	1,09	6,73	6,98	1,17	+0,15
3. "Sinn, Werte, Religion"	1,20	6,83	6,76	1,37	-0,07
4. "Körper"	1,13	6,14	6,26	1,37	+0,12
5. "Denken"	1,28	6,00	6,13	1,39	+0,13
6. "Sinne"	1,33	5,95	5,83	1,49	-0,12
	ungewichteter Index Ø				

2 Voraussetzungen der Umsetzung

2.1 Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder und „Personalschlüssel“

Eine zentrale, von Seiten der Praxis häufig geforderte Voraussetzung für die Umsetzung des Orientierungsplans ist ein angemessener Personalschlüssel. Die vorliegende Untersuchung weist hierbei auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Bewertung des Personalschlüssels auf einer fünfpoligen Skala von „ungenügend“ bis „optimal“ und der Umsetzung der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder hin (siehe folgende Tabelle).

So zeigen sich hinsichtlich der Umsetzung der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder deutliche Unterschiede bei den Mittelwerten zwischen den pädagogischen Fachkräften, die den Personalschlüssel in ihrer Einrichtung mit „ungenügend“ bis „eher ungenügend“, und denen, die den Personalschlüssel mit „gut“ bis „optimal“ bewerten. Aufgrund der Ergebnisse ist davon auszugehen, dass sich der Personalschlüssel auf die Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder auswirkt.

Tab. 2: Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder und Personalschlüssel

Umsetzung der Bildungsfelder	Personal- schlüssel in den Einrichtungen	"Körper"	"Sinne"	"Sprache"	"Denken"	"Gefühl und Mit- gefühl"	"Sinn, Werte, Religion"
		(p<0,01)	(p<0,01)	(p<0,01)	(p<0,01)	(p<0,01)	(p<0,05)
1 ungenügend	Ø	6,09	5,67	6,89	5,99	7,07	6,75
	n	373	368	369	370	369	367
	SD	1,42	1,51	1,12	1,38	1,17	1,40
2 eher ungenügend	Ø	6,09	5,64	6,91	5,98	6,97	6,60
	n	340	338	342	339	342	341
	SD	1,32	1,50	1,114	1,328	1,12	1,30
3 mittelmäßig	Ø	6,27	5,93	6,99	6,28	7,09	6,73
	n	448	443	446	446	444	441
	SD	1,38	1,41	1,16	1,39	1,19	1,37
4 gut	Ø	6,43	5,94	7,03	6,14	7,16	6,84
	n	468	472	471	470	469	471
	SD	1,35	1,52	1,23	1,45	1,22	1,40
5 optimal	Ø	6,61	6,18	7,25	6,43	7,38	7,08
	n	85	84	83	84	84	83
	SD	1,27	1,51	1,10	1,23	1,16	1,29
Insgesamt	Ø	6,25	5,83	6,98	6,13	7,10	6,76
	n	1714	1705	1711	1709	1708	1703
	SD	1,37	1,49	1,16	1,39	1,18	1,37

Die Frage, welcher Personalschlüssel zu einer optimalen Umsetzung des Orientierungsplans notwendig wäre, muss selbstverständlich im Kontext weiterer Qualitätsfaktoren gesehen werden und ist an dieser Stelle nicht abschließend zu beantworten.

2.2 Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder und „Gruppengröße“

In Zusammenhang mit dem Personalschlüssel steht auch die Gruppengröße, die immer wieder Gegenstand der aktuellen Diskussion ist.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen einerseits negative signifikante Zusammenhänge zwischen der Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder und andererseits der Gruppengröße, und zwar in den Bereichen „Körper“, „Sinne“ und „Sprache“.

Tab. 3: Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder „Körper“, „Sprache“, „Sinne“ und Gruppengröße

Umsetzung der Bildungsfelder		"Körper" (p<0,01)		"Sinne" (p<0,01)		"Sprache" (p<0,05)	
Gruppengröße							
≤ 15 Kinder	(n=297) Ø	6,50	SD 1,27	6,00	SD 1,47	7,12	SD 1,12
16 – 20 Kinder	(n=360) Ø	6,23	SD 1,35	5,87	SD 1,52	7,00	SD 1,24
21 – 25 Kinder	(n=787) Ø	6,23	SD 1,38	5,84	SD 1,48	6,92	SD 1,17
26+ Kinder	(n=304) Ø	6,12	SD 1,42	5,61	SD 1,5	6,97	SD 1,1

So bestehen bei diesen Bildungsfeldern deutliche Mittelwertunterschiede zwischen der Umsetzung in einer kleineren Gruppe (bis zu 15 Kinder) und der Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder in einer größeren Gruppe (mit mehr als 20 Kindern). Ferner weisen auch im Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ die Mittelwerte darauf hin, dass sich auch hier eine kleinere Gruppe förderlich auswirkt.

2.3 Umsetzung und Planung mit dem Plan

Außer den notwendigen Rahmenbedingungen bedarf die Umsetzung des baden-württembergischen Orientierungsplans aber vor allem einer ausgeprägten Professionalität der pädagogischen Fachkraft, da nicht ausschließlich die Rahmenbedingungen, sondern das Handeln, das didaktische Wirken und die professionelle Interaktion zwischen Fachkraft und dem Kind wesentliche Faktoren für den Bildungserfolg des einzelnen Kindes darstellen.

In diesem Zusammenhang ist auch eine vorausschauende, durchdachte Planung des pädagogischen Bildungsgeschehens von Seiten der Erzieherin angebracht, um die Vorgaben der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder im Alltag berücksichtigen und gezielt umsetzen zu können. In der landesweiten Erhebung wurden die pädagogischen Fachkräfte u. a. gefragt:

„Erstellen Sie auf der Basis des Orientierungsplans für sich einen Plan für Ihre pädagogische Arbeit?“

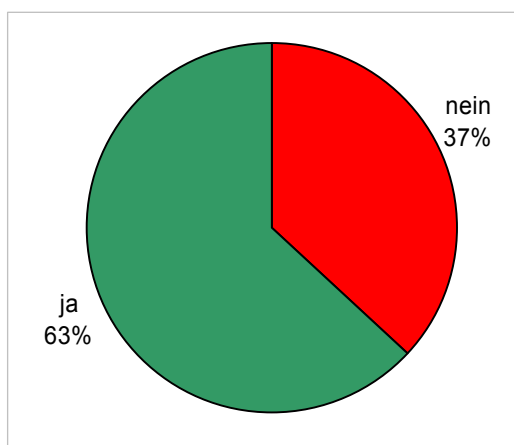


Abb. 2: Planerstellung

63% der Befragten geben an, einen Plan für ihre pädagogische Arbeit auf der Basis des Orientierungsplans zu erstellen. Hierzu Hinweis in Kurzfassung Weiterführend Hinsichtlich der Planungsformen („Tagesplan“, „Wochenplan“, „Monatsplan“ und „Jahresplan“) befragt, ergibt sich für die planungsfreundlichen Fachkräfte (n=1049) folgendes Bild, wobei nur diejenigen berücksichtigt wurden, die sich zu allen vier Formen eindeutig mit ja oder nein geäußert haben (n= 607).

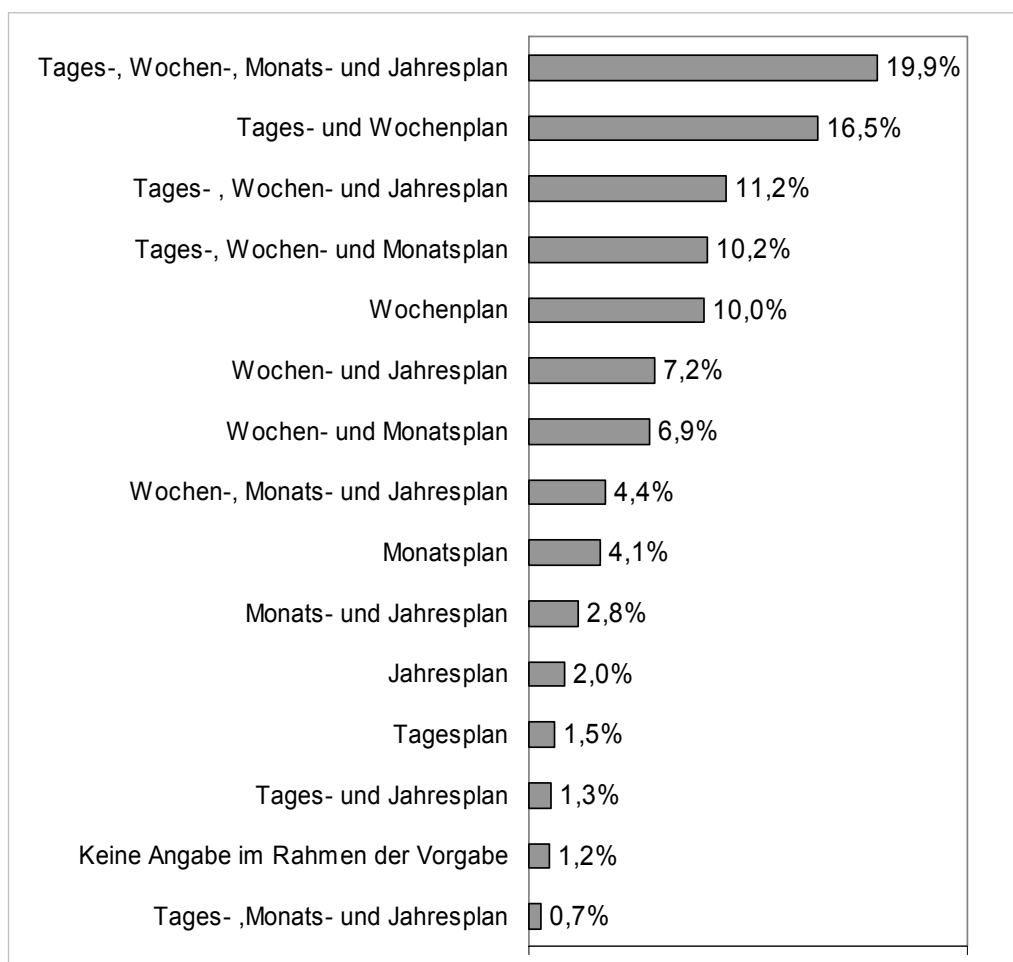


Abb. 3: Bevorzugte Planungsweisen

Was wissen wir nun durch diese Erhebung, abgesehen davon, dass anhand der Daten der vorangehenden Grafik eine ziemliche Planungsheterogenität der baden-württembergischen Kindergartenpraxis deutlich wird? Wir wissen nichts über die Details und den Genauigkeitsgrad sowie die pädagogisch sinnvolle und erforderliche Offenheit und die damit verbundene erforderliche Flexibilität und Kreativität der planenden Personen. Allerdings ist, angesichts einer allgemeinen Planungsunsicherheit, bemerkenswert, dass es immerhin nahezu ein Fünftel der planungsfreudigen Erzieherinnen (19,9%) ist, die sowohl einen Jahres-, Monats-, Wochen- und Tagesplan für die pädagogische Arbeit vor dem Hintergrund des Orientierungsplans haben. Eine fundierte Planung der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit Blick auf den Orientierungsplan dürfte auch in folgenden Formen vorliegen: Tages- und Wochenplan (16,5%), Tages-, Wochen- und Jahresplan (11,2%), Tages-, Wochen- und Monatsplan (10,2%). Inwieweit die übrigen Planungsformen im Hinblick auf eine adäquate Umsetzung des Orientierungsplans zu bewerten und als ausreichend anzusehen sind, z.B. lediglich einen Jahresplan oder nur einen Tagesplan o.ä. zu haben, wäre zu diskutieren. Eine abschließende Bewertung kann hier nicht erfolgen.

Die Notwendigkeit einer vorausschauenden Planung in Form einer Planerstellung für die pädagogische Arbeit einerseits und Auswirkungen auf die Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder andererseits bleiben jedoch nicht nur eine bloße Annahme, sondern im Folgenden wird auch der empirische Zusammenhang deutlich:

Tab. 4: Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder und Planung der pädagogischen Arbeit

Umsetzung der Bildungsfelder		"Körper"	"Sinne"	"Sprache"	"Denken"	"Gefühl und Mitgefühl"	"Sinn, Werte, Religion"
		(p<0,01)	(p<0,01)	(p<0,01)	(p<0,01)	(p<0,01)	(p<0,01)
1. keine Planung	Ø	6,07	5,57	6,81	5,91	6,93	6,58
	N	725	722	725	726	726	723
	SD	1,462	1,560	1,256	1,439	1,241	1,390
2. Planung	Ø	6,39	6,02	7,10	6,29	7,22	6,90
	N	1023	1018	1018	1016	1018	1015
	SD	1,294	1,416	1,091	1,341	1,135	1,348
Insgesamt	Ø	6,26	5,83	6,98	6,13	7,10	6,76
	N	1748	1740	1743	1742	1744	1738
	SD	1,375	1,494	1,171	1,395	1,189	1,374

Es bestätigen sich also diese Annahmen auch im Hinblick auf die Einschätzwerte der pädagogischen Fachkräfte in den Bildungs- und Entwicklungsfeldern. So weisen die Befragungsergebnisse signifikante Unterschiede ($p < 0,01$) zwischen planungsfreundlichen und nicht-planungsfreundlichen pädagogischen Fachkräften auf.

Die Mittelwerte hinsichtlich der Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder unterscheiden sich erheblich zwischen Fachkräften, deren Arbeit kein Arbeitsplan zugrunde liegt, und jenen, die einen Plan für ihre pädagogische Arbeit erstellen. Ferner weisen durchgehend diejenigen Erzieherinnen die höchsten Einschätzwerte bei der Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder auf, die alle vier Planungsformen in ihrem pädagogischen Alltag verwirklichen.

2.4 Orientierungsmöglichkeiten der Planung und pädagogischen Arbeit

„Woran orientiere ich mich bei der Gestaltung meiner pädagogischen Arbeit?“ Auf diese Frage gibt es je nach pädagogischem Profil, Geisteshaltung oder Menschenbild unterschiedliche Antworten. Damit der Orientierungsplan seine intendierte Wirkung entfalten kann, ist es von Bedeutung, dass er eine starke Orientierungsgrundlage für die pädagogische Arbeit der Erzieherinnen darstellt. Insofern wurden die Fachkräfte gefragt:

„Was ist für die Planung und Umsetzung Ihrer Arbeit bestimmend?“

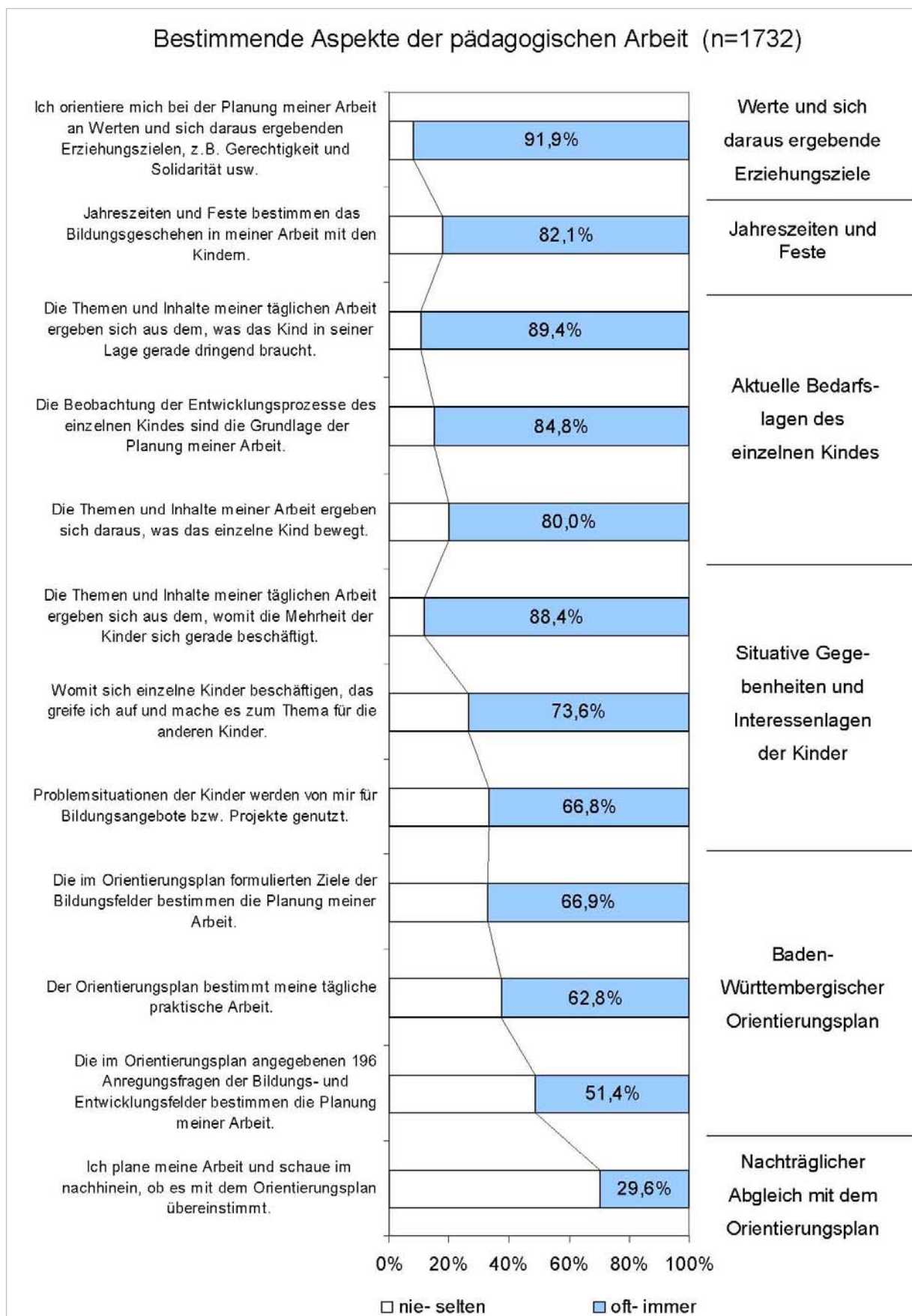


Abb. 4: Bestimmungsaspekte der pädagogischen Arbeit

Bezüglich einer Bewertung der Orientierungspositionen ist zu sehen, dass nur 30% der Befragten angeben, ihr pädagogisches Handeln bzw. ihre pädagogische Arbeit nicht im Voraus, sondern erst im Nachhinein mit den Vorgaben des Orientierungsplans „abzugleichen“. Im Ganzen bleibt die Ausrichtung der Planung und der pädagogischen Arbeit am Orientierungsplan hinter anderen Entscheidungs- und Begründungsaspekten zurück, z.B. den Jahreszeiten, den situativen Gegebenheiten und Interessenslagen der Kinder, den Bedarfslagen des einzelnen Kindes sowie den Werten und den sich daraus ergebenden pädagogischen Zielen. So orientieren sich nur etwas mehr als die Hälfte der befragten pädagogischen Fachkräfte „oft“ bis „immer“ an den 196 Reflexionsfragen des Orientierungsplans. 37,2% geben an, dass der Orientierungsplan die Planung und Umsetzung ihrer Arbeit „nie“ bis „selten“ betrifft, und 33,1% äußern Gleiches hinsichtlich der verbindlichen Ziele der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder. Diese Gewichtungsserienfolge wird in der folgenden Mittelwerttabelle besonders deutlich.

Tab. 5: Bestimmungsaspekte der pädagogischen Arbeit

Orientierung und Planung der pädagogischen Arbeit nach ...	Ø	SD
1. ... Werten und sich daraus ergebenden Erziehungszielen	4,66	0,90
2. ... den Bedarfslagen des einzelnen Kindes	4,30	0,72
3. ... Jahreszeiten und Festen	4,27	1,0
4. ... situativen Gegebenheiten und Interessenslagen der Kinder	4,03	0,64
5. ... den Vorgaben des baden-württembergischen Orientierungsplans	3,81	0,78
6. ... eines nachträglichen Abgleichs der durchgeführten Arbeit mit dem Orientierungsplan	2,93	1,12

Skala: 1 = nie, 2 = fast nie, 3 = selten, 4 = oft, 5 = fast immer, 6 = immer

Hier wurden die Werte der einzelnen Items gemäß ihrer Zugehörigkeit zu den betreffenden Orientierungsmöglichkeiten zu Mittelwerten zusammengefasst und in ein Ranking gebracht.

Mit Blick auf die Umsetzung eines curricularen Anspruches des baden-württembergischen Orientierungsplans und die Verwirklichung der verbindlichen Zielvorgaben sind vor allem die hohen Prozentwerte im Bereich des situativen Arbeitens und eine starke inhaltliche Ausrichtung bzw. Orientierung an den aktuellen Bedarfslagen des einzelnen Kindes im Vergleich zur weniger prägenden Wirkung der Vorgaben des Orientierungsplans zu sehen.

2.5 Umsetzung und Aufnahme des Plans

Die Umsetzung eines Bildungsplans, in diesem Falle des baden-württembergischen Orientierungsplans, ist nicht frei von subjektiven Empfindungen. So verwundert es nicht weiter, dass sich zwischen verschiedenen „Rezeptionstypen“ Unterschiede hinsichtlich der Umsetzung der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder zeigen. In der folgenden Tabelle wird dies deutlich. Wir formulierten auf einer fünfpoligen Einschätzskala: „*Der Orientierungsplan macht mir Druck*“ und setzten die erhaltenen Werte mit der Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder in Beziehung.

Tab. 6: Umsetzung und Akzeptanz des Plans

Umsetzung der Bildungsfelder		"Körper"	"Sinne"	"Sprache"	"Denken"	"Gefühl und Mitgefühl"	"Sinn, Werte, Religion"
1 lehne völlig ab	Ø	6,76	6,28	7,33	6,69	7,45	6,94
	n	124	124	125	124	125	126
	SD	1,25	1,24	1,09	1,25	1,02	1,31
2 lehne ab	Ø	6,30	5,89	7,07	6,13	7,11	6,76
	n	381	384	382	380	379	380
	SD	1,33	1,49	1,12	1,41	1,18	1,40
3 unentschieden	Ø	6,22	5,81	6,91	6,12	7,04	6,77
	n	438	431	431	435	435	431
	SD	1,35	1,47	1,20	1,35	1,20	1,32
4 stimme eher zu	Ø	6,09	5,65	6,86	6,01	7,00	6,68
	n	436	433	435	436	431	433
	SD	1,39	1,46	1,18	1,39	1,18	1,46
5 stimme völlig zu	Ø	6,19	5,82	6,98	5,94	7,12	6,88
	n	138	138	136	136	138	136
	SD	1,47	1,62	1,17	1,46	1,30	1,36
Insgesamt	Ø	6,25	5,82	6,98	6,12	7,09	6,77
	n	151	151	150	151	150	150
	SD	1,372	1,481	1,171	1,393	1,195	1,387

p<0,01 ausgenommen Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte, Religion“

Es weisen u. a. diejenigen Fachkräfte, die sich vom Orientierungsplan unter Druck gesetzt fühlen, niedrigere Mittelwerte bei der Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder gegenüber denjenigen auf, die sich hinsichtlich der Umsetzung des Orientierungsplans nicht unter Druck gesetzt fühlen (siehe vorangehende Tabelle).

Der Einfluss der subjektiven Aufnahme des Plans auf die Umsetzung der Bildungsfelder wird auch an der Bewertung des Innovationspotenzials des Orientierungsplans deutlich. So wurden die Fachkräfte gebeten, sich zu folgendem Statement zu äußern:

„Der Orientierungsplan enthält viele neue Anregungen.“

Nach eigenen Angaben setzen diejenigen pädagogischen Fachkräfte die Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans erheblich besser um, die der Ansicht sind, dass der Orientierungsplan nicht reich an „neuen Anregungen“ ist.

Tab. 7: Umsetzung und Akzeptanz des Plans

Umsetzung der Bildungsfelder		"Körper"	"Sinne"	"Sprache"	"Denken"	"Gefühl und Mitgefühl"	"Sinn, Werte, Religion"
1. lehne völlig ab bis lehne ab	Ø	6,44	5,89	7,14	6,25	7,15	6,94
	n	348	349	347	349	347	348
	SD	1,339	1,444	1,110	1,347	1,124	1,278
2. unentschieden	Ø	6,34	5,90	6,94	6,13	7,07	6,74
	n	518	519	517	517	516	512
	SD	1,367	1,502	1,161	1,392	1,255	1,449
3. stimme eher zu bis stimme zu	Ø	6,08	5,74	6,92	6,03	7,06	6,69
	n	660	654	658	658	657	659
	SD	1,383	1,496	1,197	1,413	1,184	1,389
Insgesamt	Ø	6,25	5,83	6,98	6,12	7,08	6,76
	n	1526	1522	1522	1524	1520	1519
	SD	1,375	1,488	1,168	1,393	1,195	1,388

An diesen Ergebnissen wird deutlich, wie sich die Verstehensweise des Orientierungsplans durch die Erzieherinnen und Erzieher auf deren Praxis bzw. Einschätzung auswirkt. Wer sagt, der Orientierungsplan „bringe nichts Neues“, lässt sich von ihm auch nicht bzw. weniger anregen und scheint zu glauben, ihn schon in die Praxis umzusetzen. Wer dagegen annimmt, der Orientierungsplan enthalte „viele neue Anregungen“, der erkennt wohl realistisch – dass noch einiges oder gar vieles zu tun ist, bis das Ideal dieses Bildungsplans in der eigenen Praxis verwirklicht ist. Tatsächlich bietet der Orientierungsplan eine derartige Fülle von Innovationen (jedes [!] einzelne Kind, fundiertes Elterngespräch, Beobachtung und Dokumentation, verbesserte Kooperation mit der Grundschule, Umsetzung aller sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder), dass keine pädagogische Fachkraft sagen könnte, das seien keine neuen Anregungen für eine neue Praxis. Hier dürfte noch durchaus hermeneutische Hilfe im Sinne der stellvertretenden Deutung erforderlich sein.

2.6 Umsetzung und Auseinandersetzung mit dem Plan

In der vorliegenden Untersuchung gaben 91,7% der Befragten (n=1685) an, mit der Umsetzung des Orientierungsplans bereits begonnen zu haben.

Ein wesentlicher Faktor für die Umsetzung des Plans stellt die Auseinandersetzung mit dem Plan dar. Um u. a. nähere Erkenntnisse zur Beschäftigung mit dem Plan zu erhalten, wurde im Landesteil Baden, ergänzend zu der landesweiten Befragung, eine Leiterinnenbefragung (n=155) durchgeführt, die sich besonders die Teamperspektive zu eigen macht. Die Leiterinnen wurden gefragt:

„Inwieweit haben Sie sich in ihrer Einrichtung mit den „Fragen“ der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder und den folgenden Themenbereichen befasst, im Sinne von: Was bedeutet das konkret für die pädagogische Arbeit in unserer Einrichtung?“ (n=155)

Die folgende Grafik zeigt das Ergebnis:

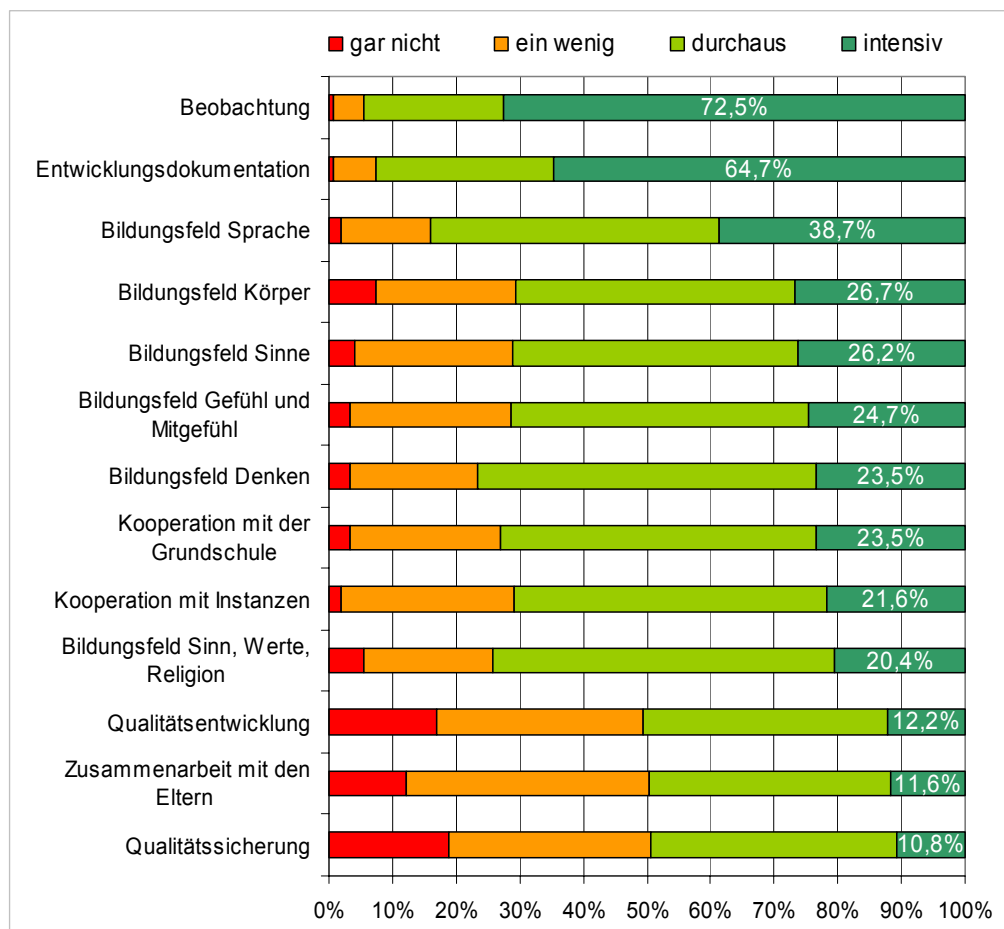


Abb. 5: Auseinandersetzung im Team mit den Themen des Orientierungsplans

Die Teams befassten sich zum Befragungszeitpunkt im Sommer 2008 laut Angaben der befragten Leiterinnen mehrheitlich nicht „intensiv“ mit den Fragen und Zielen der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder, sondern vornehmlich mit dem Bereich „Beobachtung und Dokumentation“.

Trotz der deutlichen Dominanz von Beobachtung und Dokumentation gegenüber der eigentlichen Intention des Plans, die Bildung und Entwicklung des Kindes in den sechs Bildungs- und Entwicklungsfeldern zu stärken, ist an dieser Stelle anzumerken, dass der Plan und seine Inhalte größtenteils von der Praxis aufgegriffen und besprochen werden.

Die Bereiche, mit denen sich die Teams am wenigsten im Hinblick auf eine konkrete Umsetzung beschäftigten, sind nach Angaben der Leiterinnen die „Erziehungspartnerschaft“ mit den Eltern sowie „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“. Bezüglich dieser Aufgabenfelder äußern ca. 50% der Leiterinnen, sich gemeinsam mit dem Team „wenig“ bis „gar nicht“ damit beschäftigt zu haben.

3 Die Kooperation des Kindergartens mit der Grundschule

Die Vertiefung und Verstärkung der Kooperation mit der Grundschule ist ein Anliegen des Orientierungsplans, das sich z.B. in Form der Kapitel „Weiterführung in der Grundschule“ im Anschluss an jedes Bildungs- und Entwicklungsfeld durch den gesamten Plan zieht. Vor allem im Hinblick auf die Verwirklichung der Zielvorgaben im letzten Kindergartenjahr ist dieser Bereich von Bedeutung.

Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Kooperation von Kindergarten und Grundschule für den Bildungserfolg des einzelnen Kindes wurden bereits in der landesweiten Befragung im Frühjahr 2006 die pädagogischen Fachkräfte gefragt:

„Ist Ihre bisherige Erfahrung mit „Ihren“ Grundschulen im Ganzen gesehen positiv?“ (n=1787)

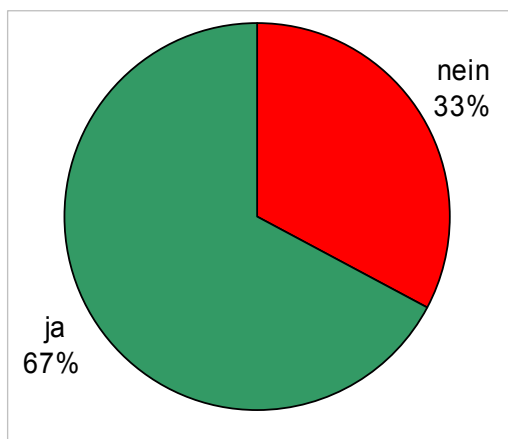


Abb. 6: Positive Erfahrungen mit der Grundschule (2006)

Die Grafik weist einen Anteil von 67% auf, die im Ganzen gesehen positive Erfahrungen in der Kooperation mit „Ihren“ Grundschulen machen konnten. Gewiss ein erfreuliches Ergebnis. Allerdings gibt es auch einen Anteil von 33%, die das nicht bejahen. Mit freundlichem Akzent in die Kurzfassung aufnehmen.

U. a. ist es ein Anliegen des Orientierungsplans, die Kooperation mit der Grundschule zu fördern und zu verbessern. Insofern wurden die pädagogischen Fachkräfte auch in der landesweiten Erhebung zur Implementierung des Orientierungsplans im Sommer 2008 nach ihren Erfahrungen mit der Grundschule gefragt. Wir formulierten:

„Meine bisherigen Erfahrungen in der Kooperation mit der Grundschule sind ...“ (n=1677)

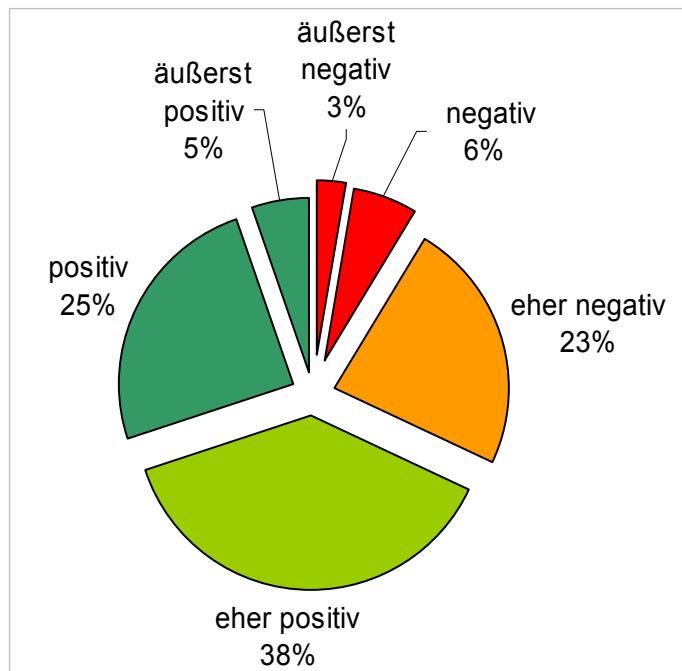


Abb. 7: Erfahrungen mit der Grundschule (2008)

Hier zeigt sich keine klar belegbare Veränderung gegenüber der Befragung im Frühjahr 2006. So gibt es auch hier einen Anteil von 32% an pädagogischen Fachkräften, die ihre Kooperationserfahrungen „eher negativ“ bis „sehr negativ“ beurteilen.

Ferner tendieren 38% in Richtung positiver Kooperationserfahrungen. Allerdings äußern sich nur 30% eindeutig positiv zu ihren Erfahrungen in der Kooperation mit der Grundschule. An diesem gravierenden Problem muss dringend gearbeitet werden.

4 Beobachtung und Dokumentation

Es wurde bereits dargestellt, dass der Bereich „Beobachtung und Dokumentation“ allem Anschein nach das dominierende Thema in den baden-württembergischen Einrichtungen zum Befragungszeitpunkt im Frühjahr 2008 war.

Bereits in der landesweiten Erhebung zum Orientierungsplan im Frühjahr 2006 wurden bezüglich „Beobachtung und Dokumentation“ die pädagogischen Fachkräfte befragt. Wir formulierten:

„Den Entwicklungsverlauf jedes einzelnen Kindes fundiert dokumentieren“ (n=1925)

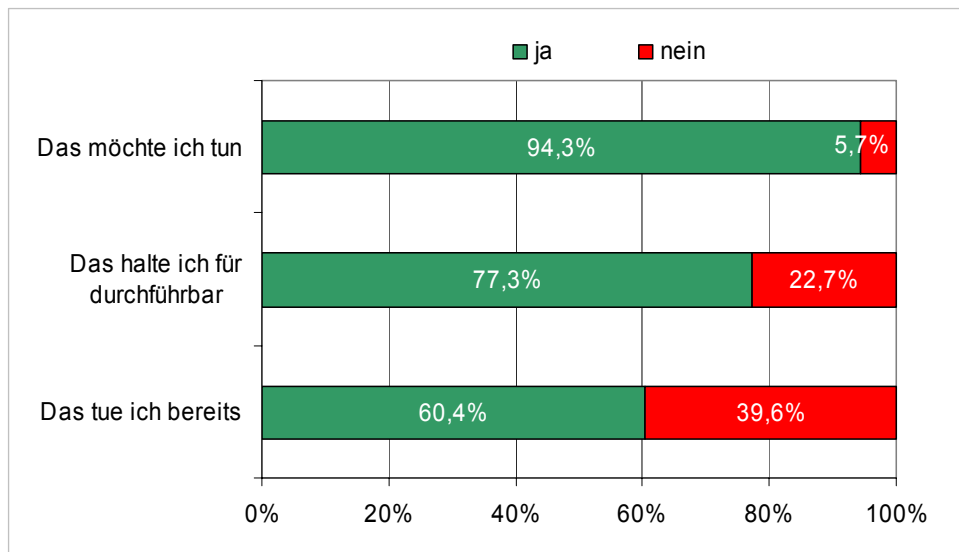


Abb. 8: Dokumentation des Entwicklungsverlaufes (2006)

Schon 2006 äußerten also 60,4% der Befragten, den Entwicklungsverlauf jedes einzelnen Kindes fundiert zu dokumentieren, 77,3% hielten dies für durchführbar, und 94,3% der pädagogischen Fachkräfte äußerten, dass sie diese „neue Aufgabe“ des Orientierungsplans auch als Bestandteil ihrer praktischen Arbeit tun möchten.

Bei der zweiten Befragung im Frühjahr 2008 zeigt sich noch einmal ein deutlicher Zuwachs im Bereich der Entwicklungsdokumentation gegenüber dem Befragungsjahr 2006.

So äußern sich die befragten pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich derselben Fragestellung wie folgt:

„Den Entwicklungsverlauf jedes einzelnen Kindes fundiert dokumentieren“ (n=1697)

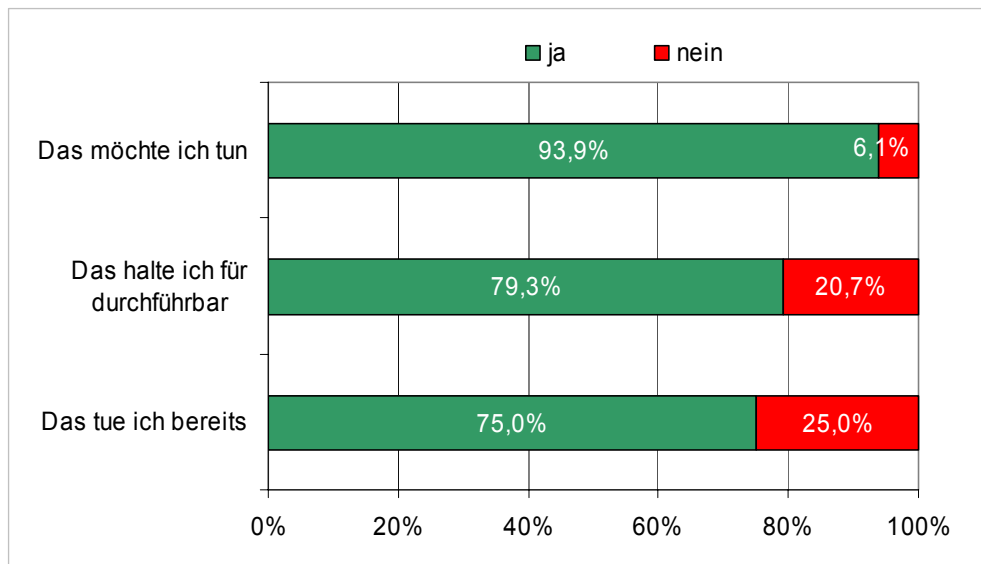


Abb. 9: Dokumentation des Entwicklungsverlaufes (2008)

75% der Befragten dokumentieren also nach eigenen Angaben den Entwicklungsverlauf jedes einzelnen Kindes (Zuwachs gegenüber 2006: 14,6%), 79,3% sind es inzwischen sogar, die das für durchführbar halten, und ein Anteil von 93,9% möchte die fundierte Entwicklungsdokumentation als Teil der pädagogischen Arbeit.

Diese große Zustimmung sowie der Anteil von 75% der befragten pädagogischen Fachkräfte, welche bereits nach eigenen Angaben eine fundierte Entwicklungsdokumentation anfertigen, stützt die These, dass „Beobachtung und Dokumentation“ derzeit das bestimmende Thema in den baden-württembergischen Kindergärten ist.

Dabei ist darauf zu achten, dass (bei aller durchaus auch positiven Sicht von Beobachtung) die eigentliche Intention des Orientierungsplans nicht verloren geht: Die Bildung und gezielte Förderung des einzelnen Kindes. „Beobachtung und Dokumentation“ als „Kerngeschäft“ der Erzieherinnen wäre wohl ein Missverständnis.

Beobachtung und Dokumentation sind als „bildungsunterstützende“ Maßnahmen anzusehen, die hinter der eigentlichen gezielten Bildungs- und Förderarbeit, auch was den zeitlichen Umfang angeht, deutlich zurückzustehen haben.

5 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Der baden-württembergische Orientierungsplan widmet dem Bereich der „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ ein eigenes Kapitel mit dem Titel „Merkmale eines guten Kindergartens: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Orientierungsplan, 2006, S.60).

U. a. sind die pädagogischen Fachkräfte und der Träger dazu aufgerufen, kontinuierlich die strukturelle und pädagogische Qualität der Einrichtung zu sichern und weiterzuentwickeln (ebd. 2006, S.60).

Bislang bestehen jedoch keine klar formulierten verbindlichen Regelungen der Zuständigkeiten, was sich auch in der Befragung im Frühjahr 2008 niederschlägt. Es wurde bereits anhand der ergänzenden Leiterinnenbefragung im Landesteil Baden aufgezeigt (n=155), dass der Bereich Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung 50% der befragten Leiterinnen und ihrer Teams „weniger“ bis „gar nicht“ beschäftigte.

In der landesweiten Befragung wurde den pädagogischen Fachkräften folgende Frage gestellt:

„Gibt es in Ihrer Einrichtung eine systematische Qualitätsentwicklung?“ (n=1645)

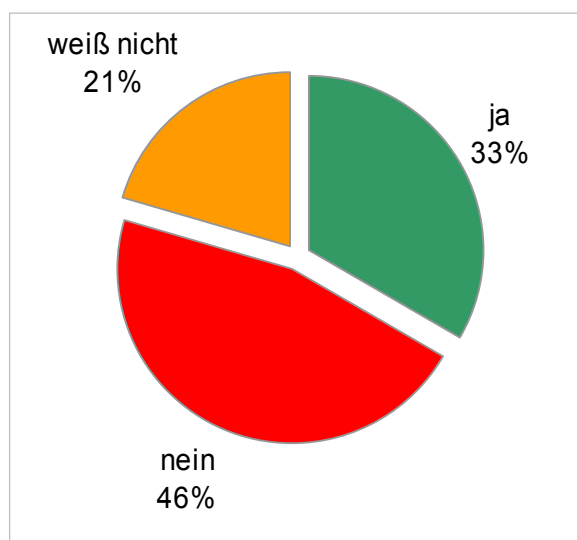


Abb. 10: Systematische Qualitätsentwicklung

Nur 33% der Befragten beantworten diese Frage mit „ja“. 46% äußern, dass es in ihrer Einrichtung keine systematische Qualitätsentwicklung gebe und 21% wissen nach eigenen Angaben darüber nicht Bescheid.

Deutlich wird dieser Umstand auch in Bezug auf das Feststellen und Überprüfen der Qualität der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung. Hierzu wurde im Fragebogen unter den Aspekten

- „das tun wir bereits“
- „das möchte ich tun“ und
- „das halte ich für durchführbar“

folgendes Statement den pädagogischen Fachkräften zur Beurteilung vorgelegt:

„Die Qualität der Arbeit in der gesamten Einrichtung systematisch erheben“ (n=1687)

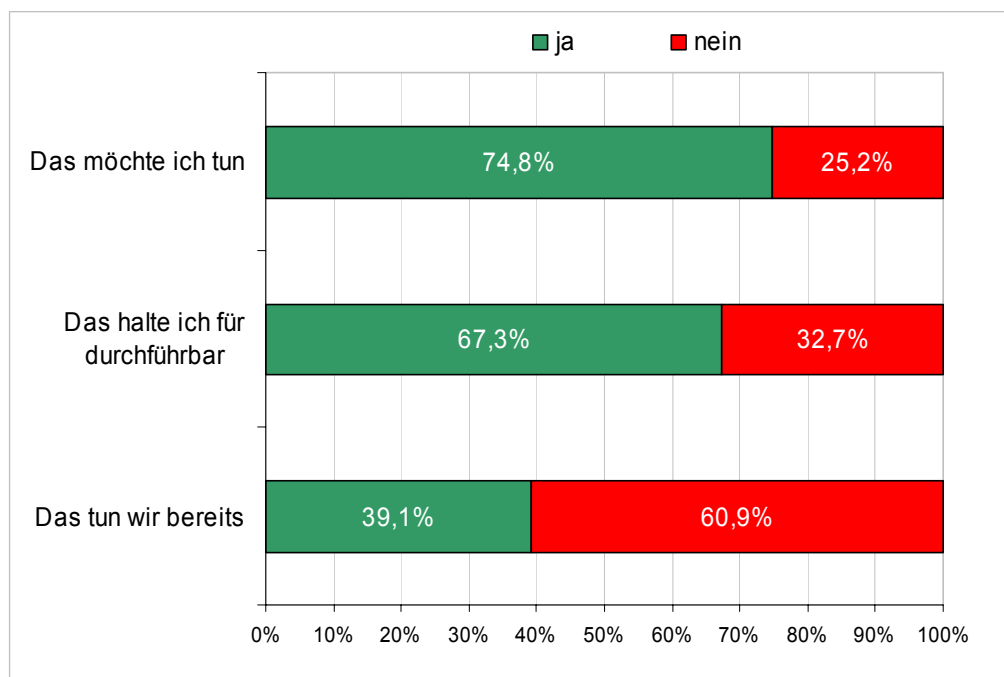


Abb. 11: Systematische Erhebung der Qualität

So zeigt sich, dass auch das systematische Feststellen und Überprüfen der Qualität der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung, z.B. in einer Form der Zielüberprüfung, der Entwicklung bedarf. 39,1% tun dies nach eigenen Angaben bereits, 67,3% halten eine systematische Erhebung der Qualität für machbar, und 74,8% möchten dies tun. Somit besteht ein Anteil von ca. einem Viertel, der einer systematischen Qualitätsprüfung der pädagogischen Arbeit wohl eher skeptisch gegenüber steht.

Hier sind vor allem die Träger aufgerufen, besonders im Hinblick auf die Strukturqualität, geeignete Verfahren zu entwickeln und diese in ein Qualitätsmanagementkonzept zu integrieren, das die Vorgaben des Orientierungsplans berücksichtigt. Dass in diesem Bereich vielerorts auch bereits zahlreiche Aktivitäten im Gange sind, ist allgemein bekannt.

Im Hinblick auf ein Verfahren der Selbstevaluation bieten der Orientierungsplan und die darin enthaltenen Anregungs- und Reflexionsfragen eine Möglichkeit, die zur Selbstreflexion und Selbstüberprüfung der eigenen Arbeit genutzt werden kann. Dies schließt unterschiedliche Reflexionsformen mit ein. So z.B. die Reflexion in Gesamtteambesprechungen, die Reflexion in Kleinteams, die kollegiale Reflexion oder auch die Selbstreflexion.

Es wurde den pädagogischen Fachkräften folgende Frage gestellt (n=1684):

„In welchem Ausmaß nutzen Sie den Orientierungsplan zur Selbstüberprüfung Ihrer Arbeit?“

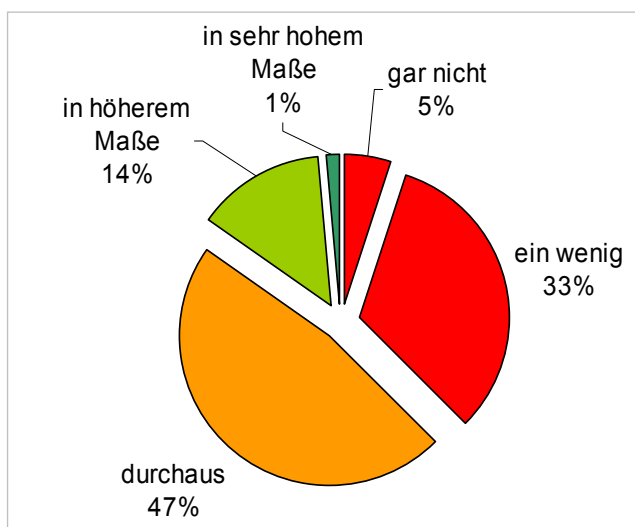


Abb. 12: Nutzung des Plans zur Selbstüberprüfung

Hier zeigen die Ergebnisse Handlungsbedarf im Hinblick auf die Selbstüberprüfung anhand des Orientierungsplans. Der überwiegende Anteil von 57% der Befragten befindet sich mit der Einschätzung „durchaus“ im Mittelfeld. Allerdings gibt es auch einen Anteil von 38% der Befragten, die den Plan nur „ein wenig“ bis „gar nicht“ zur Selbstüberprüfung ihrer Arbeit benutzen. Demgegenüber steht nur ein Prozentsatz von 15%, die den Plan in „höherem“ bis „in sehr hohem Maße“ zur Selbstüberprüfung ihrer Arbeit nutzen.

Tab. 8: Umsetzung und Nutzung des Plans zur Selbstüberprüfung

Umsetzung der Bildungsfelder		Nutzung des Plans zur Selbstüberprüfung (p<0,01)					
		"Körper"	"Sinne"	"Sprache"	"Denken"	"Gefühl und Mitgefühl"	"Sinn, Werte, Religion"
1 gar nicht	Ø	6,04	5,39	6,91	5,94	6,85	6,41
	n	83	80	82	81	82	80
	SD	1,47	1,81	1,24	1,57	1,37	1,41
2 ein wenig	Ø	6,00	5,50	6,72	5,84	6,82	6,54
	n	556	551	557	555	553	549
	SD	1,42	1,52	1,25	1,44	1,25	1,40
3 durchaus	Ø	6,31	5,95	7,05	6,19	7,17	6,84
	n	798	801	797	796	797	799
	SD	1,29	1,39	1,09	1,31	1,10	1,32
4 in höherem Maße	Ø	6,61	6,23	7,23	6,55	7,50	7,08
	n	236	233	235	238	239	239
	SD	1,31	1,42	1,07	1,22	,99	1,25
5 in sehr hohem Maße	Ø	7,08	6,85	7,62	7,08	7,63	7,16
	n	26	26	26	25	24	25
	SD	1,44	1,37	,94	1,47	1,46	1,84
Insgesamt	Ø	6,25	5,83	6,97	6,13	7,09	6,76
	n	1699	1691	1697	1695	1695	1692
	SD	1,36	1,49	1,17	1,38	1,18	1,36

Die Selbstreflexion und Selbstüberprüfung dient nicht nur der Selbsterkenntnis, sondern schlägt sich nach der landesweiten Befragung vom Frühjahr 2008 auch in besseren Werten bezüglich der Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder nieder (siehe vorangehen-

de Tabelle). So setzen diejenigen pädagogischen Fachkräfte, die den Plan zur Selbstüberprüfung ihrer Arbeit nutzen, nach eigenen Angaben alle Bildungsfelder deutlich besser um, als diejenigen, die den Orientierungsplan nicht zur Selbstüberprüfung ihrer Arbeit nutzen.

6 Schwierigkeiten bei der Umsetzung

6.1 Inhaltliche Schwierigkeiten

Die Umsetzung des Orientierungsplans und seiner Inhalte dürfte wohl ein langfristiges und kontinuierliches Unterfangen sein, das in der Kindergartenpraxis auf unterschiedliche Voraussetzungen, Vorkenntnisse und Anbindungsmöglichkeiten bezüglich der bisherigen pädagogischen Arbeit trifft.

Demzufolge ist anzunehmen, dass die Umsetzung der einzelnen Bereiche des Orientierungsplans mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden für die pädagogischen Fachkräfte verbunden ist.

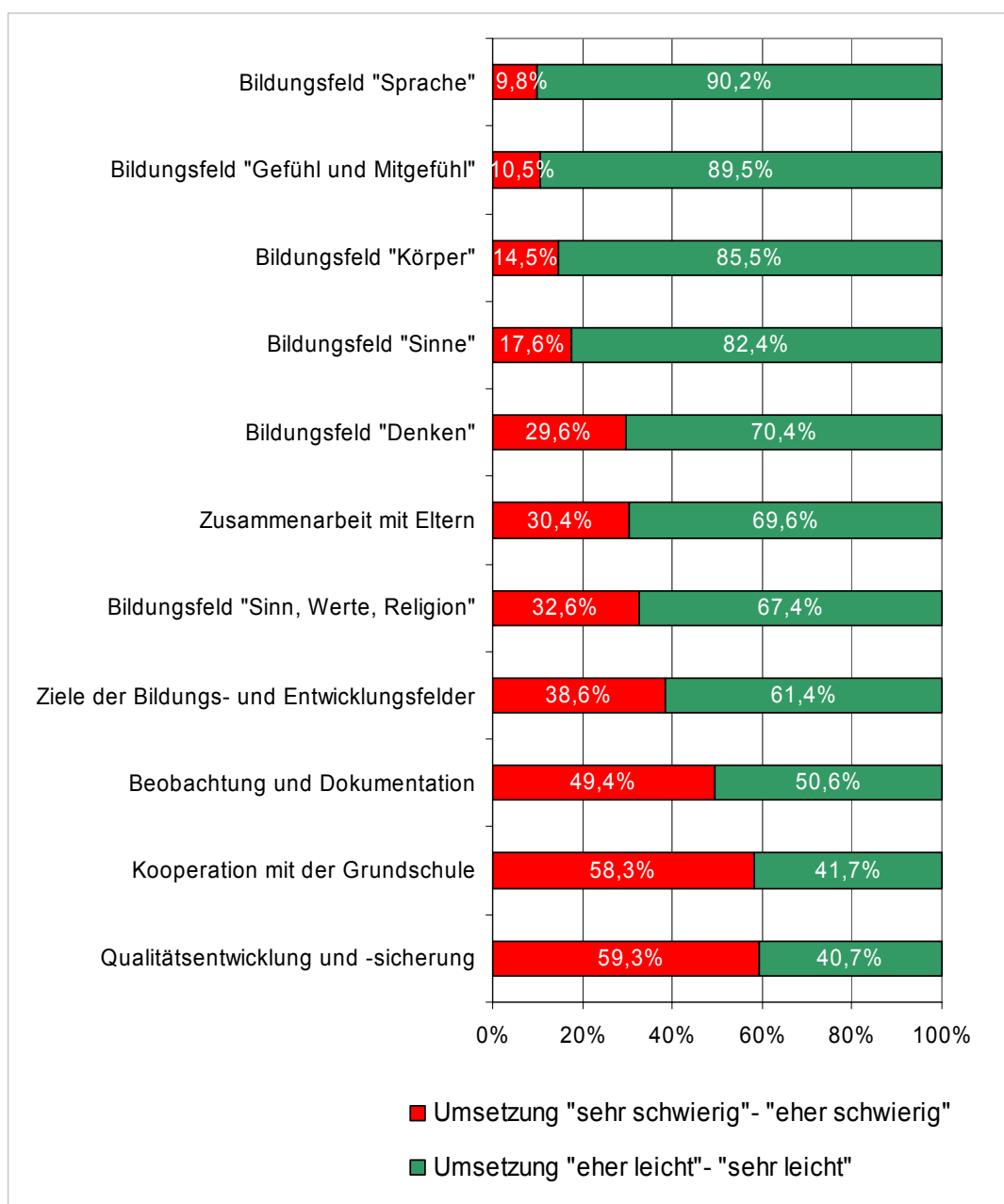


Abb. 13: Schwierigkeitsgrad der Umsetzung

Die Erzieherinnen wurden auf einer sechspoligen Einschätzskala (1 = sehr schwierig, 2 = schwierig, 3 = eher schwierig, 4 = eher leicht, 5 = leicht, 6 = sehr leicht) gefragt: „*Fällt Ihnen die Umsetzung leicht oder schwer?*“ (n = 1736)

Die Grafik bestätigt die unterschiedliche Empfindung der Schwierigkeitsgrade. So fällt es mehr als drei Viertel der pädagogischen Fachkräfte „eher leicht“ bis „sehr leicht“ (Bündelung der Werte 4-6) die Bildungs- und Entwicklungsfelder, ausgenommen das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“, umzusetzen. Im Hinblick auf das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ geben immerhin noch gut 70% der Befragten an, dass Ihnen die Umsetzung „eher leicht“ bis „sehr leicht“ fällt.

Dieses Ergebnis verwundert vor dem Hintergrund, dass die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder durchaus hohe Anforderungen an die Haltung, Professionalität und Fachkompetenz der pädagogischen Fachkräfte stellen.

Ein etwas anderes Bild entsteht, wenn man die Verwirklichung der verbindlichen Zielvorgaben der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder betrachtet. 38,6% der Befragten haben mit diesem Punkt laut eigenen Angaben ihre Schwierigkeiten (Bündelung der Werte 1-3 Umsetzung „eher schwierig“ bis „sehr schwierig“).

Die größten Schwierigkeiten bereiten jedoch mit deutlichem Abstand die Bereiche „Beobachtung und Dokumentation“, „Kooperation mit der Grundschule“ sowie „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“.

Knapp 50% der Befragten bezeichnen die Umsetzung der Planvorgaben im Bereich „Beobachtung und Dokumentation“ als „eher schwierig“ bis „sehr schwierig“. Etwas mehr als 58% konstatieren dies für den Bereich der Kooperation mit der Grundschule. Und knapp 60% der Befragten äußern, dass sich die Umsetzung der Vorgaben im Bereich „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ „eher schwierig“ bis „sehr schwierig“ gestaltet. Diese Ergebnisse unterstreichen jeweils die bereits dargestellten Erkenntnisse in diesen drei Aufgabenfeldern des Orientierungsplans. Es besteht Handlungsbedarf.

6.2 Hinderungsgründe bei der Umsetzung des Orientierungsplans

Neben den einzelnen Bereichen des baden-württembergischen Orientierungsplans, die den Erzieherinnen bzw. dem gesamten Team in unterschiedlichem Ausmaß Schwierigkeiten zu bereiten scheinen, ist im Hinblick auf die verbindliche Umsetzung des Orientierungsplans im Kindergartenjahr 2009/10 von Interesse, welche Umstände und Bedingungen einer gelungenen Umsetzung des Orientierungsplans in den Kindergärten abträglich sind.

Hierzu wurden die befragten Leiterinnen (ergänzende Leiterinnenbefragung Frühjahr 2008; n = 155) gebeten, 21 potentielle Hinderungsgründe, die sich größtenteils aus freien Leiterinnenäußerungen der ersten landesweiten Befragung im Sommer 2006 ergaben, im Hinblick auf deren Zutreffen bzw. Nichtzutreffen vor Ort auf einer vierpoligen Skala (0 = nicht zutreffend; 1 = weniger zutreffend, 2 = zutreffend, 3 = voll zutreffend) zu bewerten. Die Ergebnisse zeigt folgende Tabelle:

„Die Umsetzung des Plans wird bei uns eingeschränkt durch ...“

Tab. 9: Hinderungsgründe im Team bei der Planumsetzung

Hinderungsgründe im Team bei der Planumsetzung 0= nicht zutreffend; 3= voll zutreffend (n=153)	Median	zutreffend bis voll zutreffend (2-3)
1. Vielzahl sonstiger Aufgaben	3	82,6%
2. Fehlende Zeit	3	80,1%
3. Zu große Gruppen	2	63,4%
4. Mangelnde Unterstützung durch die Fachberatung	1	44,3%
5. Mangelnde Unterstützung durch den Träger	1	39,9%
6. Mangelnde Ausstattung	1	39,8%
7. Fehlendes Umsetzungskonzept	1	29,5%
8. Viele Krankheitsfälle	1	29,2%
9. Uneinigkeit im Team bezüglich der Umsetzung	1	29,0%
10. Schlechte Abstimmung durch Teilzeitkräfte	1	24,1%
11. Ungenügende Ausbildung pädagogischer Fachkräfte	1	23,0%
12. Doppelbelastung durch Familie und Beruf	1	21,3%
13. Mangelnde Fachkenntnisse pädagogischer Fachkräfte	1	20,8%
14. Ratlosigkeit bezüglich der Umsetzung	1	20,8%
15. Unzureichende Fort- und Weiterbildung	1	17,9%
16. Verstehensprobleme bezüglich des Plans	1	17,4%
17. Mangelnde Unterstützung durch Eltern	1	17,3%
18. Unterschiedliche Vorstellungen zw. Leitung und Team	1	11,3%
19. Mangelnde Motivation im Team	1	10,0%
20. Private Probleme	1	8,7%
21. Schlechter Informationsfluss untereinander	1	6,8%

Erwartungsgemäß stehen an erster Stelle die Rahmenbedingungen der Einrichtung. 82,6% der befragten Leiterinnen geben an, dass die „Vielzahl sonstiger Aufgaben“ das Team bei der Umsetzung des Plans einschränke. 80,1% geben an, dass die „fehlende Zeit“ die Umsetzung des Plans in ihrer Einrichtung einschränke und 63,4% konstatieren Entsprechendes für die Größe der Gruppen.

Mit größerem Abstand werden die „mangelnde Unterstützung durch die Fachberatung“ (44,3%) und die „mangelnde Unterstützung durch den Träger“ (39,9%) genannt. In fast 40% der Fälle wird laut Angaben der Leiterinnen die Umsetzung durch eine „mangelnde Ausstattung eingeschränkt“.

Mit größerem Abstand folgen Hinderungsfaktoren, die sich nicht nur auf Unterstützungsmaßnahmen von außen beziehen, sondern auch die Umsetzung als solche im Team betreffen. So scheint es in 29% der Fälle Uneinigkeit im Team bezüglich der Umsetzung des Plans zu geben. Ferner geben fast 30% der Befragten an, über kein geeignetes Umsetzungskonzept in der Einrichtung zu verfügen. Auch der hohe Anteil an Teilzeitkräften (zutreffend bei 24%) sowie in fast 30% der Fälle der Hinderungsfaktor „Viele Krankheitsfälle“ wirken sich wohl negativ auf die Umsetzung des Plans aus.

Mangelnde Fachkenntnisse und ungenügende Ausbildung stellten bei etwas mehr als 20% der Teams laut Angaben der Leiterinnen einen Hinderungsfaktor bei der Umsetzung des Plans dar. Ferner stehen etwas mehr als 20% der Teams der Umsetzung des Orientierungsplans eher ratlos gegenüber.

Hingegen werden unterschiedliche Vorstellungen zwischen Leiterin und Team sowie mangelnde Motivation des Teams nur von etwas mehr als 10% als Hinderungsgrund bei der

Umsetzung des Orientierungsplans angegeben. Fortbildung sowie Verständnisprobleme im Hinblick auf den Orientierungsplan werden nur von etwas mehr als 17% der befragten Leiterinnen als Hinderungsfaktor benannt.

7 Empfehlungen für die Umsetzung des Orientierungsplans – auf einen Blick

Die großen Anstrengungen bezüglich der Implementierung des baden-württembergischen Orientierungsplans, die bei zahlreichen Erzieherinnen trotz ihrer großen Belastungen sichtbar sind, dürfen nicht übersehen werden. Mancherorts und in vielen Bereichen verzeichnen wir positive Entwicklungen. Demgegenüber dürfen aber auch die im Folgenden noch einmal pointiert benannten Defizite nicht übersehen werden. Ihre Benennung dient der Weiterentwicklung.

Die folgenden Punkte beziehen sich auf die landesweite Erhebung zur Implementierung des Orientierungsplans (Sommer 2008; n = 1826).

7.1 Bildungs- und Entwicklungsfelder

Problemlage:

Handlungsbedarf zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Bildungs- und Entwicklungsfelder „Körper“, „Denken“ und „Sinne“. Weniger als die Hälfte der Befragten gaben in der vorliegenden Untersuchung an, diese Bildungsfelder „gut“ bis „optimal“ umzusetzen (Skalenpunkte 7-9 auf einer neunpoligen Skala von 1 = gar nicht umgesetzt, bis 9 = optimal umgesetzt).

Empfehlung:

Einige Bildungsfelder sind nach eigenen Angaben der Erzieherinnen durchaus erfreulich umgesetzt, andere weniger gut. So müssen die Anstrengungen in den Bereichen Körper (u. a. Bewegung), Sinne (u. a. Musik und Kunst) und Denken (u. a. Naturwissenschaften) wohl verstärkt werden; evtl. sind auch deutlichere Akzente im Orientierungsplan zu setzen, z.B. bei den „Fragen“.

7.2 Steuerung durch den Plan

Problemlage:

37% der Befragten äußerten in der vorliegenden Untersuchung, ihre pädagogische Arbeit bislang noch nicht nach dem Orientierungsplan zu planen. Immerhin scheinen 63 % sich bei der Planung ihrer pädagogischen Arbeit auf den Orientierungsplan zu beziehen. Das dürfte u.a. auch mit dem Verständnis des Orientierungsplanes zusammenhängen. Die Selbstreflexion und Selbstüberprüfung dient nicht nur der Selbsterkenntnis, sondern schlägt sich nach der landesweiten Befragung vom Frühjahr 2008 auch in besseren Werten bezüglich der Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder nieder. So setzen diejenigen pädagogischen Fachkräfte, die den Plan zur Selbstüberprüfung ihrer Arbeit nutzen, nach eigenen Angaben alle Bildungsfelder deutlich besser um, als diejenigen, die den Orientierungsplan nicht zur Selbstüberprüfung ihrer Arbeit nutzen.

Empfehlung:

Was wirklich neu am Orientierungsplan ist, wird von manchen nicht oder falsch verstanden. Motto: „Das haben wir schon immer so gemacht und ist nichts Neues“. Dieser Auffassung müsste man vorbeugen, indem der Orientierungsplan an manchen Stellen deutlicher „spricht“ oder mehr Interpretationshilfen bietet.

7.3 Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule

Problemlage:

Zwei Drittel der baden-württembergischen Erzieherinnen machen wohl gute Erfahrungen in der Kooperation mit der Grundschule. Andererseits: 33% der Befragten im Jahr 2006 und

32% im Jahr 2008 machten keine positiven Erfahrungen in der Kooperation mit der Grundschule.

Empfehlung:

Bei aller Wertschätzung der positiven Erfahrungen: Dieses Kooperationsfeld scheint nach wie vor besonders prekär zu sein. Verbesserungsanstrengungen von allen Seiten bleiben weiter erforderlich.

7.4 Qualitätsentwicklung und -sicherung

Problemlage:

Bei 67% wird laut eigenen Angaben keine systematische Qualitätsentwicklung praktiziert. Bei fast 61% der Befragten wird die Qualität der pädagogischen Arbeit in der gesamten Einrichtung nicht systematisch erhoben. 38% der Befragten nutzen den Orientierungsplan nach eigenen Angaben „wenig“ bis „gar nicht“ zur Selbstüberprüfung ihrer Arbeit. Positiv betrachtet, sind immerhin erfreuliche Ansätze zu verzeichnen.

Empfehlung:

Qualitätsentwicklung und -sicherung wurden je nach Träger während der vergangenen Jahre bereits mehr oder weniger in Angriff genommen. Insgesamt muss hier jedoch erheblich zugelegt und auf die zur Umsetzung erforderlichen Voraussetzungen geachtet werden. Dies gilt vor allem bezüglich der Abstimmung des Qualitätsmanagementkonzeptes des Trägers und der Einrichtungen mit Blick auf die Vorgaben des Orientierungsplans.

7.5 Schwierigkeiten bei der Umsetzung einzelner Aufgaben

Problemlage:

„Eher schwierig“ bis „sehr schwierig“ gestalten sich für die pädagogischen Fachkräfte die Aufgaben: „Beobachtung und Dokumentation“ (49,4%), „Kooperation mit der Grundschule“ (58,3%) und „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ (59,3%).

Empfehlung:

Das in dieser Form nie da gewesene Spektrum an Aufgaben der Erzieherin sollte besser geklärt werden. Das bisherige Zeitbudget dürfte die anstehende Vielfalt an Aufgaben nicht zulassen (Erziehung, Bildung, Betreuung, Beobachtung, Entwicklungsdokumentation, Qualitätsentwicklung ...)

Die folgenden Punkte beziehen sich auf die ergänzende Leiterinnenbefragung im Landesteil Baden zur Implementierung des Orientierungsplans (Frühjahr 2008; n = 155)

7.6 Auseinandersetzung im Team mit einzelnen Inhalten des Orientierungsplans

Problemlage:

72% der Leiterinnen beschäftigten sich intensiv in ihren Teams mit „Beobachtung“; 64,7% mit „Entwicklungsdokumentation“ über das einzelne Kind.

Eine „intensive“ Beschäftigung mit Bildungs- und Entwicklungsfeldern fällt demgegenüber stark ab: „Sinn, Werte, Religion“ bei nur 20%, Sprache bei nur 38%.

Etwa 50% der Leiterinnen haben sich in ihren Teams „weniger“ bis „gar nicht“ mit „partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Eltern“ und „Qualitätsentwicklung und -sicherung“ befasst.

Empfehlung:

Beobachtung und Dokumentation als neue Aufgaben gehören noch nicht zum „Kerngeschäft“ der Erzieherinnen. Sollen sie wirklich qualitativvoll dazugehören, dann verschieben sich die professionellen Aufgaben der Erzieherin in einer Form, die umwälzende Folgen hat. Damit muss gerechnet werden.

7.7 Mangelhafte Rahmenbedingungen bei der Umsetzung des Orientierungsplans

Problemlage:

Zentrale Hinderungspunkte sind z.B.: die „Vielzahl sonstiger Aufgaben“ (82,6%); „fehlende Zeit“ (80,1%); „zu große Gruppen“ (63,4%) usw.

Empfehlung:

Die Debatte um die Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Plans ist derzeit in vollem Gange. Hierzu liegen im Wesentlichen ungeklärte Forderungen von Seiten der Praxis vor, die bislang nicht, z.B. durch umfassende Zeitbudgetanalysen oder konkrete Arbeitsnachweise der Fachkräfte, bei der Umsetzung des Plans untermauert werden können. Derlei Zeitbudgetanalysen sollten in der Praxis auf breiter Ebene erfolgen. – Über die politische Zuständigkeit und Verantwortlichkeit für die strukturellen Voraussetzungen besitzen die Praktikerinnen und Praktiker zu wenige Kenntnisse. Konkrete Informationen dazu sind dringend erforderlich.

7.8 Bessere Planung des Bildungsgeschehens

Problemlage:

Erfreulich ist, dass an die zwei Drittel der befragten Erzieherinnen auf der Basis des Orientierungsplanes für sich einen Plan für ihre pädagogische Arbeit erstellen; 37 % hingegen verneinen dies. Die bevorzugten Planungsweisen (Tages-, Wochen-, Monats-, Jahresplan) sind sehr unterschiedlich. Insgesamt stellt die pädagogische Arbeit unter dem Planungsaspekt kein geringes Problem dar.

Empfehlung:

Nachweislich setzen Erzieherinnen mit einer planungsfreundlichen Einstellung und Arbeitsweise den Orientierungsplan besser um. Bezüglich der Frage, ob die Umsetzung des Orientierungsplans überhaupt der Vorbereitung und Durchführung von gezielten Bildungsangeboten bedarf, scheint bei den Erzieherinnen insgesamt eine allgemeine Unsicherheit vorzuherrschen; so dass häufig der mehrperspektivische Bildungsgedanke des Orientierungsplans weniger Berücksichtigung findet und vielerorts Bildung ausschließlich als „Selbstbildung“ des einzelnen Kindes definiert wird. Dieser Gesichtspunkt ist kritisch zu überdenken. Ihm muss durch Aus- und Fortbildung sowie durch die Fachberatung, aber auch durch den Orientierungsplan selbst, besser Rechnung getragen werden.

8 Wissenschaftliche Begleitung im Landesteil Baden

Das Fortbildungs- und Coaching-Konzept wurde auch im Jahr 2008 fortgesetzt. Insgesamt führten wir für die Piloteinrichtungen sechs Fortbildungen zu den folgenden Themen durch:

- Qualitätsentwicklung und -sicherung
- Grundfragen und Grundbegriffe im Orientierungsplan
- Kooperation mit der Grundschule
- Die Erzieherin als Frühpädagogin
- Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinne“
- Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Gefühl und Mitgefühl“

Außerdem fanden sechs Fortbildungen für die Leitungskräfte statt. Bei einem gesondert angesetzten Reflexionstag wurden die Inhalte des Orientierungsplans erörtert und diskutiert.

Für den Zweiten Ring führten wir eine Fachtagung zu dem Thema „Qualitätsvolle Umsetzung des Orientierungsplans – Wie geht das?“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durch.

Im Bereich des Coachings besuchten wir an insgesamt 35 Tagen unsere Piloteinrichtungen. Neben der individuellen Beratung von Erzieherinnen im Anschluss an ein Angebot wurde auch auf Einrichtungsebene mit dem gesamten Team gearbeitet. Die Inhalte dieser pädagogischen Konferenzen bezogen sich größtenteils auf die Durchführung eines Selbstevaluationszirkels. Zu unterschiedlichen Qualitätsbereichen konnten sich aber auch aus einrichtungsspezifischen Gegebenheiten, Fragen und Probleme ergeben, wie z.B. Beratung bei der Neukonzeption der Organisationsstrukturen.

Seit Oktober 2008 wurde die Fortbildungs- und Coaching-Praxis noch intensiviert und teilweise umstrukturiert, so dass das neue Konzept nun aus drei Formen besteht:

Form A: Die Freitags-Fortbildungen finden wie bisher zu ausgewählten Themenfeldern des Orientierungsplans statt.

Form B: Samstags-Fortbildungen in kleineren Gruppen (max. 20 Teilnehmerinnen). Inhaltliche Vertiefung zu allen Themen des Orientierungsplans sowie die Weiterarbeit der Konkretisierung zu bestimmten Fragen und Themen, z.B. zu den einzelnen Bildungsfeldern, werden Schwerpunkte dieser Veranstaltungen sein.

Form C: Inhouse-Fortbildungen: Diese Form der Fortbildung soll alles Bisherige ergänzen und verbessern, u.a. das Coaching. Das bedeutet, dass bis Ende März jede Einrichtung einmal besucht und anhand des „Freiburger Einschätzbogens für die pädagogische Arbeit nach dem Orientierungsplan“ vor Ort evaluiert wird. Am Besuchstag wird am Nachmittag außerdem ein einrichtungsbezogenes Coaching durchgeführt.

Teil C Frühförderung: Prof. Dr. Iris Füssenich

1. Fragestellung

Die besondere Bedeutung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung wird im Orientierungsplan betont. Kinder bringen bereits zu Beginn der Kindergartenzeit unterschiedliche Bindungs- und Bildungsbiografien mit. Dies ist der Ausgangspunkt für die weitere Entwicklungsbegleitung des Kindes. Im Sinne einer tragfähigen Entwicklungsbegleitung und als Instrument differenzierter Lernunterstützung ist die systematische Beobachtung unerlässlich, um auch mögliche Besonderheiten in der Entwicklung von Kindern zu erfassen. Die wissenschaftliche Begleitung im Schwerpunkt *Frühförderung* widmet sich den Fragen:

5. Wie können pädagogische Fachkräfte erkennen, ob die Entwicklung eines Kindes unbedenklich verläuft?
6. Welche Beobachtungsverfahren sind geeignet, Entwicklungen von Kindern zu erfassen?
7. Ab welchem Entwicklungsverlauf sehen pädagogische Fachkräfte, dass zur Einschätzung der Entwicklung eines Kindes zusätzliche Unterstützungssysteme zu Rate gezogen werden müssen?
8. Inwieweit können Zielsetzungen des Orientierungsplans auch in sonderpädagogischen Einrichtungen umgesetzt werden?

2. Methodisches Vorgehen

Bei der Implementierung des Orientierungsplans werden ein Kinderhaus und zwei Schulkindergärten aus Reutlingen begleitet. Die Vernetzung mit der wissenschaftlichen Begleitung in Baden und Württemberg ist gewährleistet durch die Kooperation jeweils mit einer Einrichtung aus Baden und Württemberg. Die Kooperation mit der Einrichtung aus Freiburg erstreckt sich auf Hospitationen und der Präsentation des Konzepts dieser Einrichtung bei gemeinsamen Fortbildungen. Darüber hinaus betreut eine Mitarbeiterin der wissenschaftlichen Begleitung ein mehrfach behindertes Kind im Rahmen ihres sonderpädagogischen Handlungsfelds des Referendariats (siehe Kapitel 3.4). Im Sommer 2008 hat eine Intensivkooperation mit der Kindertageseinrichtung aus Münsingen stattgefunden, in dem zwei Kinder wöchentlich sprachtherapeutisch betreut wurden. Der Entwicklungsstand der Kinder mit den pädagogischen Fachkräften wurde im Hinblick auf die Förderung des Spielverhaltens und der Sprachentwicklung dieser Kinder besprochen. Welche Konsequenzen sich für die Sprachförderung von anderen Kindern in der Einrichtung ergeben, hat aufgrund des personellen Engpasses und anderer Schwerpunkte in der Kindertageseinrichtung bisher nicht stattgefunden.

Für die wissenschaftliche Begleitung wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Von den beteiligten Kindern werden Lebenssituation, Erst-, Zweit- und Familiensprache sowie Beteiligung von Fachdiensten erhoben. Von ausgewählten Kindern werden darüber hinaus Stärken und besondere Bedürfnisse erfasst.

Beantwortung der Fragestellungen im Abschlussbericht

Um die Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung, Schwerpunkt *Frühförderung* im Abschlussbericht beantworten zu können, wurden in den Jahren 2007 und 2008 folgende zentrale Arbeitsschwerpunkte bei der Implementierung des Orientierungsplans gewählt, die für Kinder mit Unterstützungsbedarf bedeutsam sind:

- Kindertageseinrichtungen und Kooperationspartner
- Beobachten, Einschätzen und Dokumentation kindlicher Entwicklung
- Spielformate in ihrer Bedeutung für die Förderung
- Kindliche Sprachaneignung, Sprachförderung und Sprachtherapie
- Literacy in der Kindertageseinrichtung: Vom Sprechen zur Schrift.

Mit der Arbeitsgruppe ‚Schulkindergarten und Orientierungsplan‘ wurden Erweiterungen und Veränderungen zum Orientierungsplan erarbeitet, um auch die besonderen Bedürfnisse von Kindern zu erfassen, die einen Schulkindergarten besuchen (vgl. Kapitel 3.4 und Kapitel 4).

3. Zwischenergebnisse und Konsequenzen für die Überarbeitung des Orientierungsplans

3.1 Kooperation zwischen Kindergarten und Schule

Im Jahr 2008 wurde der Arbeitsschwerpunkt Kindertageseinrichtungen und Kooperationspartner auf die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule gelegt. Bis zum Jahr 2007 wurden Kinder in Reutlinger Regeleinrichtungen, die als (noch) nicht schulfähig eingeschätzt wurden, zurückgestellt. Sie besuchten im Zurückstellungsjahr entweder eine Grundschulförderklasse oder wechselten in einen Schulkindergarten. Bei einigen wenigen Kindern wurde Sonderschulbedürftigkeit festgestellt und die Einschulung in eine Förderschule, eine Schule für sprachbehinderte Kinder oder ggf. in eine andere Sonderschule vorgenommen.

Im Sommer 2007 wirkten sich bildungspolitische Konsequenzen auf die Kooperation zwischen der Kindertageseinrichtung und der benachbarten Grundschule aus, die zu Verunsicherung auf Seiten der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte führten. Diese bisher in Absprache mit Eltern, Fachdiensten und Schule vorgenommenen Schullaufbahnberatungen änderten sich, da die benachbarte Grundschule im Zuge der Neugestaltung der Eingangsstufe bei Elternabenden mitteilte, sie würde **alle** Kinder aufnehmen. So nahmen beispielsweise Eltern, die bereits mit der Einschulung ihrer Tochter in die Förderschule einverstanden waren, ihre Zustimmung zurück, obwohl alle pädagogischen Fachkräfte, beteiligte Fachdienste und ein Sonderschullehrer die Förderschule als die passende Schule für das Kindes ansahen. Bei einem anderen Kind hatten die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung, die Vertreterin der Interdisziplinären Frühförderstelle und das Gutachten der Sonderschullehrerin eine Überweisung in den Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder empfohlen, womit die Eltern zuerst einverstanden waren. Nach dem Elternabend der Schule nahmen sie ebenfalls ihre Zustimmung zurück. Erst nachdem sich der Schulrat mit der Grundschule und den Eltern in Verbindung setzte, wurde in den Sommerferien entschieden, das Kind in den Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder zu überweisen. Im Zurückstellungsjahr zeigte sich, dass dieses Kind erhebliche Fortschritte im Selbstbewusstsein, im Sozialverhalten und in der Sprach- und Spielentwicklung erzielte und somit mit besseren Voraussetzungen im Sommer 2008 in die Grundschule wechseln konnte.

Der Kooperationsordner (Koop zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschule, 2003) liefert pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und Schulen viele

Ideen und Hilfestellungen, wie die nach der Verwaltungsvorschrift von 2003 verbindlich geregelte Kooperation zwischen diesen beiden Bildungsinstitutionen stattfinden soll. Im Orientierungsplan wird der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den pädagogischen Fachkräften beider Einrichtungen im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie der Kinder starke Bedeutung beigemessen. Wie intensiv die Kooperation zwischen den Einrichtungen stattfinden kann, hängt außerdem vom Engagement der einzelnen Partner/innen ab und welchen Stundenumfang einzelne Schulen zur Verfügung stellen können. Wenn eine Schule nur mit einer oder mit wenigen Kindertageseinrichtungen kooperieren muss, kann das Zeitbudget üppiger ausfallen als bei Schulen, wie eine Kernstadtschule in Reutlingen, die mit bis zu zwanzig Kindertageseinrichtungen kooperieren sollte.

Von Seiten einer Projekteinrichtung, die in einem sozialen Brennpunkt liegt, in dem überwiegend Familien mit Migrationshintergrund leben, besteht wie auch schon in früheren Jahren das Problem, dass mehr als die Hälfte aller Kinder nicht in die benachbarte Grundschule eingeschult werden. Die Eltern entscheiden sich für freie Schulen oder für Grundschulen, in denen das Verhältnis von deutschen und Kindern mit Migrationshintergrund günstiger ist oder für Schulen, die ein umfassendes Ganztagesangebot bieten. Auch werden manche Kinder bei Schuleintritt bereits in Sonderschulen aufgenommen. Für die Projekteinrichtung bedeutete dies, dass für die Kinder, die im Herbst 2008 die Einrichtung verlassen haben, die Kooperation mit sechs Schulen und drei weiteren Einrichtungen sowie mit ebenso vielen Kooperationslehrern/innen notwendig gewesen wäre, wenn man bei allen Kindern in vergleichbarer Weise den Übergang in die aufnehmende Schule hätte ausreichend begleiten wollen. Dies ist unter den momentanen Arbeitsbedingungen nicht leistbar.

Einen Überblick über die Kinder, ihre Sprache/n, die Beteiligung von Fachdiensten und den Wechsel von der Kindertageseinrichtung in die Schule bzw. in die aufnehmende Einrichtung gibt Abb. 1.

Abb. 1: Vom Kindergarten in die Schule bzw. in die aufnehmende Einrichtung am Beispiel einer Kindertageseinrichtung (Stand: Juni 2008)

Code	Alter	1) Erst-/ 2)Zweit-/ 3)Familiensprache	Förderung während des Besuchs der Kindertages- einrichtung	Krankheiten und Behinderun- gen	Aufnehmende Schule oder Einrichtung
Aslan	5;9	1)Albanisch 2)Deutsch 3)Albanisch	SFL Stu		Freie Evangelische Schule (Präventivklasse)
Brandon	6;5	1)Italienisch/ Französisch 2)Deutsch 3)Italienisch u. Französisch	-		Hermann-Kurz-Schule (GS)
Darco	6;0	1)Kroatisch 2)Deutsch 3)keine Angabe	SFL		Freie Evangelische Schule (Präventivklasse)
Dalince	5;10	1)Türkisch 2)Deutsch 3)Türkisch	SFL		Hermann-Kurz-Schule (GS)
Dardan	5;11	1)Albanisch 2)Deutsch 3)Albanisch	SFL STu		Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder
Giuliana	5;8	1)Griechisch 2)Italienisch 3)Deutsch	Logopädie SFL Inklusionshilfe Stu	Schwerhörig-keit, Hörgerät u. Coch- lea Implantat	Schulkindergarten für gehörlose Kinder Nürtingen

Elisavet	6;6	1)Griechisch 2)keine Angabe 3)Griechisch	gr. Schule IFFS Spieltherapie Untersuchung durch Psychologin	Verdacht auf se- lektiven Mutis- mus	Bodelschwingh- Schule (Förderschule)
Ivanka	6;1	1)Kroatisch 2)Deutsch 3)Kroatisch	SFL, IFFS Ergotherapie		Römerschanz-Schule (GS)
Katerina	5;11	1)Griechisch 2)Deutsch 3)Griechisch	SFL Logopädie IFFS		Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder
Kristina	6;2	1)Kroatisch 2)Deutsch 3)Kroatisch	Logopädie IFFS Ergotherapie		Grundschulförderklasse Rommelsbach
Marius	6;5	Deutsch	-		Grundschulförderklasse
Mia	6;1	1)Kroatisch 2)Deutsch 3)Kroatisch	SFL Stu Logopädie		Hermann-Kurz-Schule (GS)
Pauline	6;8	Deutsch	SFL	Dreidimen- sionale Wahr- nehmung beein- trächtigt	Grundschule Metzingen
Raimon- do	6;9	1)Griechisch 2)Italienisch/ Deutsch 3)Griechisch	SFL	Vater verliert das Augenlicht; auf männliche Nachk.vererbbar	Hermann-Kurz-Schule (GS)
Regina	6;8	Deutsch	SFL		Grundschule Metzingen
Turgay	6;0	1)Türkisch 2)Deutsch 3)Türkisch/Deutsch	SFL		Hermann-Kurz-Schule (GS)

Legende: SFL: Sprachförderung Landesstiftung; IFFS: Interdisziplinäre Frühförderstelle; gr. Schule: griechische Schule; Stu.: Förderung durch Studierende

Wie können pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Schulen, die die oben beschriebenen Bedingungen vorfinden, dem Auftrag nachkommen, jedes Kind beim Übergang in die Schule ausreichend zu begleiten? Kooperationsarbeit ist zeitaufwändig, wenn die jeweiligen Partner/innen bemüht sind, die jeweils individuellen Bildungsvoraussetzungen und -anforderungen wahrzunehmen und kennen zu lernen. Dafür müssten Ressourcen bereitgestellt werden.

In den Schulkindergärten ist die Situation bei der Begleitung der Kinder in die aufnehmenden Schulen ähnlich schwierig, da ihr Einzugsgebiet viele Nachbargemeinden umfasst. Der Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder bereitete die Aufnahme von Kindern vor, die in die Schule für Sprachbehinderte wechselten, und er kooperierte mit der benachbarten Grundschule, die ein Kind aufnahm. Jedoch konnte nicht mit den weiteren Schulen intensiv zusammengearbeitet werden, in die die übrigen Kinder eingeschult wurden. Nur in Ausnahmefällen kam von Grundschulen das Angebot, den Übergang zu begleiten. Im Herbst 2008 wechselten aus dem Schulkindergarten für besonders förderungsbedürftige Kinder acht Kinder in drei verschiedene Sonderschulen und in drei Grundschulen. In einigen Fällen wünschten die Eltern keine Kontaktaufnahme mit den zukünftigen Schulen ihrer Kinder.

Präventivklassen in Reutlingen

Bei den an der Einschulungsberatung beteiligten Pädagoginnen haben der Wegfall mancher traditioneller Grundschulförderklassen und die Neukonzeption der Einschulung von sgn. Präventivklassen, integrierten Präventivklassen, Präventivgruppen, integrativen Präventivgruppen, integrativen Grundschulförderklassen oder auch Juniorklassen an den meisten Reutlinger Grundschulen zu Verunsicherung geführt. Die aus dem sich in Erprobung befindenden „Schulreifen Kind“ entliehenen Begriffe suggerieren, es handele sich um präventive Maßnahmen für Kinder im Jahr vor der Einschulung. Tatsächlich werden aber schulpflichtige Kinder und vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder in diesen Gruppen oder Klassen aufgenommen und gefördert. An den meisten Schulen ist es zum Prinzip geworden, alle Kinder aufzunehmen, um sie dann in diesen neu konzipierten „Klassen“ „schulfähig“ zu machen, damit sie - teilweise auch im Laufe des Schuljahres - in eine Regelklasse wechseln können, was dem Modell B1 von ‚Schulanfang auf neuen Wegen‘ entspricht. Andere Konzepte beraumen drei Jahre für die Kinder an, in denen sie die Unterrichtsinhalte von Klasse 1 und 2 bewältigen können in Anlehnung an Modell A1 von ‚Schulanfang auf neuen Wegen‘. Teilweise besuchen die Kinder eine Regelklasse und werden stundenweise parallel in Kleingruppen von pädagogischen Fachkräften besonders gefördert. Es gibt ein Modell, das eine Intensivkooperation mit einer Förderschule beinhaltet und auch Kinder aufnimmt, die Schüler der Sonderschule mit Lernort Grundschule sind. Von 21 Stunden Unterricht sind elf mit Grundschullehrerin und Sonderschullehrerin doppelt besetzt, um Kinder zu unterrichten, die „mit dem regulären Unterricht einer ersten Klasse überfordert sind“, wie einem Informationspapier des Amtes für Bildung und Schule Reutlingen entnommen werden kann. Dieses Modell begreift sich als eine Art Diagnose-Klasse, weil in der zweiten Schuljahreshälfte der weitere Bildungsgang der Kinder ermittelt wird. Manche Modelle arbeiten mit der Zielsetzung der traditionellen Grundschulförderklassen. Von ihnen unterscheiden sich diejenigen, die ausschließlich Kinder fördern, die anschließend in die Regelklassen der eigenen Schule wechseln werden. Von allen Modellen sind die organisatorischen Rahmenbedingungen bekannt. Es gibt wenig Aussagen, wie der Unterricht, die Förderung oder die Verfahren zur Feststellung des Förderbedarfs aussehen.

3.2 Beobachtungsverfahren „Bildungs- und Lerngeschichten“ für Kinder mit besonderen Bedürfnissen

Ein Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung, Schwerpunkt *Frühförderung* ist die Erprobung verschiedener Beobachtungsverfahren für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Am Beispiel der „Bildungs- und Lerngeschichten“ wird erprobt, inwiefern sie geeignet sind, die besonderen Bedürfnisse von Kindern zu erfassen. Mit dem Deutschen Jugendinstitut fanden mehrere Expertenworkshops statt, die fortgesetzt werden. Der momentane Forschungs- und Diskussionstand lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Das Beobachtungsverfahren „Bildungs- und Lerngeschichten“ lenkt den Blick auf die Eigen-tätigkeit von kindlichen Bildungsprozessen sowie auf die damit verbundenen Lernerfahrungen. Es zeigt sich, dass das Verfahren mit seiner ressourcenorientierten Haltung den Blick auf die Stärken von Kindern lenkt. Es entspricht somit den Aussagen des Orientierungsplans. Die Rückmeldung einer Studentin, die im Praktikum mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ Erfahrungen sammelte, zeigt dies: „Ich bin überzeugt, dass uns die positive Sicht auf ein Kind, die wir im Studium vermittelt bekommen, die aber durch das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten ein Kind in ganz besonderer Weise in den Blick nimmt, das ist, was uns hilft, seine Schwierigkeiten zu verstehen und adäquat zu handeln.“

- „Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur Erfassung des Entwicklungsstands geben pädagogischen Fachkräften einen Einblick in die individuellen Stärken und ggf. relativen Schwächen eines Kindes in verschiedenen Entwicklungsbereichen“ (Leu et. al. 2007, S. 29). Die genaue Beobachtung und die Einschätzung des Verhaltens von Kindern nach Lern-dispositionen liefern Ansätze für die Angebote, die bereitgestellt werden müssen, damit Kinder sich bestimmten Lern-dispositionen annähern können. Die Bedürfnisse dieser Kinder werden von den pädagogischen Fachkräften meist erkannt. Fachdienste müssen hinzugezogen werden, wenn die pädagogischen, fachlichen und strukturellen Bedingungen der Regeleinrichtung nicht ausreichen, einem Kind diese Angebote zu ermöglichen.
- Remsberger (2007) weist darauf hin, dass zu den „Bildungs- und Lerngeschichten“ der Kinder auch die „Teaching Stories“ der Erwachsenen gehören. Zurzeit wird in den Kindertageseinrichtungen das Verhalten von Erwachsenen in der Förderung von Kindern kaum reflektiert. Angesichts der Arbeitsbelastungen konnten sich die pädagogischen Mitarbeiterinnen auf eine Erweiterung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ mit Reflexion auf ihr eigenes Verhalten nicht einlassen. So wurde diese Fragestellung mit Studierenden im Jahr 2008 erprobt. Erste Ergebnisse fassen Anneke Kensy und Ottilie Merkel-Wörner (2009) zusammen. Studierende reflektierten ihr Verhalten im Spiel mit Kindern und stellen fest:
„Häufig habe ich viele Fragen direkt hintereinander gestellt, die ich eigentlich gar nicht beantwortet haben wollte.“
„Manchmal denke ich, dass ich das Kind lediglich abgefragt habe, statt durch aktives Zuhören eine positivere Form der Frage- und Antwortsituation zu schaffen.“
“Ich möchte noch mehr lernen, auch im Spiel die verschiedenen Rollen nicht zu vergessen.“ (Kensy/Merkel-Wörner 2009, S. 3).
- Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Auswahl geeigneter Situationen zum Beobachten. Aus verschiedenen beobachteten Sequenzen kann ausgesucht werden, welche für das Verfassen von „Bildungs- und Lerngeschichten“ aussagekräftig sind. „Für die Beobachtung ist grundsätzlich jede Aktivität des Kindes geeignet, da sowohl alltagspraktische Angebote und selbst gewählte Spielaktivitäten für das Kind lernrelevant sind“ (Leu et al 2007, S. 67). Damit das Beobachtungsverfahren „Bildungs- und Lerngeschichten (BuLg)“ geeignet ist, den Übergang von den Fähigkeiten und Interessen zu den besonderen Bedürfnissen von Kindern zu erfassen, müssten Beobachtungen in unterschiedlichen Situationen vorgenommen und verglichen werden. Dies sind z.B.:

Kind und unterschiedliche Kommunikationspartner:

Kind - Kind, Kind - Kinder, Kind - Gruppe

Kind - pädagogische Fachkraft, Kind - Fachdienst, Kind - Eltern, ...

Kind in verschiedenen Situationen:

Kind in Spielformaten (Regelspiel, Rollenspiel, ...)

Kind in Alltagsformaten (Essen, Anziehen,...)

Kind in freien Situationen

Kind in Fördersituationen

Kind innerhalb und/oder außerhalb der Kindertageseinrichtung

Mitarbeiterinnen der Städtischen Kindertageseinrichtungen, zu den unsere Projekteinrichtung gehört, wurden in dieses Beobachtungsverfahren fortgebildet und erproben es nun in ihren Einrichtungen.

- Leu et al. (2007) äußern sich zur Kombination verschiedener Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Grundsätzlich sei es sinnvoll und möglich, verschiedene Verfahren miteinander zu kombinieren. „So kann die Arbeit mit den BuLg um die Anwendung von Verfahren zur Erfassung des Entwicklungsstands oder zur Früherkennung von Entwicklungsrisiken sinnvoll ergänzt werden. (...) Die Unterstützung und Förderung von Kindern, bei denen Entwicklungsverzögerungen erkannt werden, kann durch die Arbeit mit BuLg individuell und ressourcenorientiert gestaltet werden“ (Leu et al. 2007, S. 30). Ein Austausch über die Kombination verschiedener Verfahren hat bisher angesichts der Arbeitsbelastung der pädagogischen Fachkräfte (noch) nicht stattgefunden. Verfahren, die nur Teilleistungen von Kindern erfassen, entsprechen nicht dem Grundverständnis kindlicher Entwicklung, wie sie der Orientierungsplan und die „Bildungs- und Lerngeschichten“ zugrunde legen und lassen sich nicht mit Letzterem kombinieren.

Weiterhin findet eine Reflexion über den Austausch und die Rückmeldung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ an Kinder und Eltern statt. Einigkeit herrschte in den Workshops, dass zahlreiche veröffentlichte „Bildungs- und Lerngeschichten“ zu umfangreich sowie sprachlich zu komplex sind, um von manchen Kindern und Eltern verstanden zu werden. Von der wissenschaftlichen Begleitung wurde die Bildungs- und Lerngeschichten von Max (Leu et al. 2007, S. 180-187) adressatenbezogener verfasst und zur Diskussion gestellt. Bisher liegen keine Veröffentlichungen vor, wie mit dem Beobachtungsverfahren „Bildungs- und Lerngeschichten“ die Entwicklung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen differenzierter erfasst werden kann. Es gibt auch keine Beispiele, mit welchen Angeboten Kinder bei der Erweiterung ihrer Lerndispositionen unterstützt werden könnten. Eng damit verknüpft ist die Frage, in wie weit Regeleinrichtungen die personellen, fachlichen und materiellen Voraussetzungen haben, für diese Kinder ausreichende Angebote bereitzustellen oder wie diese unter Einbezug von Fachdiensten gewährleistet werden könnten.

- Allerdings hat sich gezeigt, dass die „Lerndispositionen: ‚Interessiert sein‘, ‚Engagiert sein‘, ‚Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten‘, ‚Sich ausdrücken und mitteilen‘ und ‚An der Lerngemeinschaft mitwirken und ‚Verantwortung übernehmen‘“ (Leu et al. 2008, S. 60f) bestens geeignet sind, Fähigkeiten, aber auch besondere Bedürfnisse von Kindern zu erfassen. Für zahlreiche Kinder wurden die Lerndispositionen erhoben (z.B. Tiefert 2008, Schiefele 2008).

- Eine weitere Erprobung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ für Kinder mit besonderen Bedürfnissen wird fortgesetzt. Im Februar 2009 findet der nächste Workshop mit Vertretern des Deutschen Jugendinstituts, den pädagogischen Fachkräften der beteiligten Einrichtungen sowie Vertretern von Fachdiensten statt.

3.3 Spielformate in ihrer Bedeutung für die Förderung

Im Jahr 2008 liegt ein weiterer Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung auf der Bedeutung von Spielformaten für die Förderung. Einerseits wird das Spielverhalten von ausgewählten Kindern mit besonderen Bedürfnissen erfasst und gefördert. Andererseits wird förderliches Spielverhalten von pädagogischen Fachkräften in Fortbildungen thematisiert und reflektiert.

Im Orientierungsplan wird darauf hingewiesen, dass Spielen von Anfang an ein sozialer Moment ist. Die Beziehung zu engen Bezugspersonen und später zu anderen Erwachsenen hat von Anfang an eine große Bedeutung. Das Kind erweitert sein Spielrepertoire zuneh-

mend. Dabei durchläuft es verschiedene Stufen der Spielentwicklung, die der Orientierungsplan (2006, S. 35) beschreibt. Die Spielentwicklung ist nicht als *Teilbereich* kindlicher Entwicklung zu verstehen. Vielmehr hängen Spiel-, Sprach- und kognitive sowie soziale Entwicklung eng miteinander zusammen. Erwachsene, die mit Kindern im Elementarbereich arbeiten, müssen über Kompetenzen im Bereich Spielen verfügen und mit auftretenden Schwierigkeiten umgehen können. Der Orientierungsplan in der vorliegenden Fassung nimmt dazu keine Stellung. Kinder mit besonderen Bedürfnissen zeigen unterschiedliche Schwierigkeiten im Umgang mit diesen Spielformen (Bürki 2000). Beobachtungen einzelner Kinder zeigen, dass das Spiel häufig unstrukturiert und ohne Handlungs- und Rollenplanung ausgeführt wird.

Für manche Kinder ist es daher hilfreich und notwendig, sie im Spiel zu begleiten und ihnen zu helfen, dass sie Strukturen in ihre Handlungen übernehmen. Regelspiele, die nach gleich bleibenden Formaten gespielt werden, können dies unterstützen; insbesondere jene, welche die Sprache zum Spielgegenstand haben, regen den Sprachlernprozess an. Im Forschungsprojekt *Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache* wurde daher ein eigenes Regelspiel „Rategarten“ in Anlehnung an ein Spiel aus dem Ravensburger Verlag entwickelt (Füssenich/ Geisel 2008). Um Kinder in ihrer Spiel- und Sprachentwicklung zu begleiten, ist es wichtig, sie zu beobachten. Zum Regelspiel „Rategarten“ wurde daher ein Beobachtungsbogen entwickelt, der den Schwerpunkt auf die Vernetzung semantischer Fähigkeiten legt und sowohl für eine förderdiagnostische Beobachtung als auch für die Förderung selbst eingesetzt werden kann.

Selbst das Spielen einfacher Regelspiele mit Kindern ist eine hohe Kunst und bedarf eines strukturierten Vorgehens, um das Kind mit besonderen Bedürfnissen zu unterstützen. In Fortbildungen werden unter dem Thema „*Förderspiele ganz konkret!*“ Spiele und deren Ablauf gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften praktisch erprobt. Neben diesen Kompetenzen ist zunehmend wichtig, dass Erwachsene in Einrichtungen der Elementarbildung zu handlungssteuernden Spielleitern im Rollenspiel werden. Sie strukturieren dabei das gemeinsame Spiel mit den Kindern, sind mehr oder minder gleichberechtigte Spielpartner und wissen sich zu angemessenen Gegebenheiten herauszunehmen, um dem freien Charakter des Rollenspiels seinen Raum zu geben. Durch diese zuerst gemeinsame soziale Tätigkeit kann das Kind zukünftig diese für sich sprachlich begleiten. In den Fortbildungen auch außerhalb von Reutlingen zeigt sich, dass pädagogischen Fachkräften die umfassenden Fördermöglichkeiten von Regelspielen nicht präsent sind. Folgende Schwierigkeiten werden beobachtet:

- Die Strukturierung eines Spielformats wird nicht konsequent verfolgt: So wird z.B. die Reihenfolge der Spielpartner nicht eingehalten. ‚Sprechen im ganzen Satz‘ wird von Kindern oft gefordert, was für den Spielverlauf meist kontraproduktiv ist. Auch die Sicherung abgebildeter Begriffe ist nicht immer gewährleistet. Besonders fällt es den pädagogischen Fachkräften schwer, auf einzelne Kinder abgestimmte modellierende Äußerungen konsequent im Spiel einzubringen.
- Die sprachliche Begleitung von Handlungs- bzw. Spielabläufen wird nicht an die Fähigkeiten von einzelnen Kindern angepasst. Es werden z.B. Spielregeln nicht spielbegleitend, sondern vorab nur sprachlich erklärt, was für viele Kinder eine Überforderung ist.
- Die strukturierende Funktion von Sprache in Regelspielen (z.B. zu klären, wer noch einmal spielen möchte) wird nicht systematisch eingeführt und auf die Fähigkeiten von einzel-

nen Kindern abgestimmt (Bruner 2002), so dass Kinder kaum lernen können, ihr Spiel- und Sprachverhalten zu erweitern.

Die Bedeutung von Regelspielen für die kindliche Entwicklung scheint zugunsten des Angebots und der Förderung von Rollenspielen in den Hintergrund gerückt zu sein. Dies zeigt sich auch vor allem in Regeleinrichtungen, in denen für Regelspiele oft keine ruhige Ecke oder ein eigenes Zimmer vorgesehen sind. Der Blick auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen zeigt, dass zahlreiche Kinder in ihrer sozialen, kognitiven sowie Spiel- und Sprachentwicklung noch nicht in der Lage sind, sich auf Rollenspiele mit anderen Kindern einzulassen. In Fallstudien (Bürgin 2008, Frey/Reyser 2007, Hetzel 2008, Menz 2008, Schiefele 2008, Tiffert 2008 etc. (sie stehen im Internet unter <http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>)) wird dies für einzelne Projektkinder aufgezeigt.

Um die Schwierigkeiten von Kindern im Sozial- und Spielverhalten zu konkretisieren, möchte ich die Beobachtungen zu Nico (Code) aufführen, der von Schiefele (2008) über einen Zeitraum betreut und gefördert wurde. Schiefele fasst das Verhalten des Kindes bei der Aufnahme in die Kindertageseinrichtung zusammen: *„Die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern fällt Nico schwer und findet fast gar nicht statt. Da er nicht weiß, wie er auf Gleichaltrige zugehen soll, entstehen immer wieder kleine Streitereien, wenn er mit anderen Kindern sein Spielzeug teilen soll oder diese sich in eine Handlungssituation mit ihm begeben wollen. Während seiner Eingewöhnungsphase wirkt Nico öfter bewusst störend auf Spielsituationen anderer Kinder ein und tat diesen, meist durch Haare ziehen, weh. Insgesamt ist Nico es nicht gewohnt, sich an bestimmte Regeln zu halten. Besonders auffallend in dieser Hinsicht ist Nicos Essverhalten. Immer wieder wirft er mit dem Besteck um sich, spielt mit dem Essen oder stört den Essensablauf durch laute Geräusche. Diese Verhaltensauffälligkeiten stellt er nur ein, wenn sich eine Erzieherin während des Essens neben ihn setzt“* (Schiefele 2008, S. 54).

Dementsprechend treten auch Schwierigkeiten im Spielverhalten auf. Schiefele weist auf Andresen (2002, S. 99) hin, die aufzeigt, dass dreijährige Kinder noch nicht in der Lage sind, ihr „gegenständliches, soziales und verbales Handeln aufeinander“ abzustimmen, so dass Nicos Verhalten als altersgemäß eingeschätzt werden könnte. *„Da Nico aber nur schwer und unsicher Kontakt zu anderen Kindern aufnimmt und in Handlungskontexten sehr eingeschränkt auf Interaktionspartner eingehen kann, sind diese Bereiche seines Verhaltens als auffällig zu bezeichnen und stellen somit Inhalt der anschließenden Förderung mit ihm dar“* (Schiefele 2008, S. 12/13).

Dass andere Kinder diese Schwierigkeiten wahrnehmen, zeigt die Äußerung von Janina, 6 Jahre: „Ich weiß ja schon, dass Nico sprechen kann, aber er hat noch nie etwas zu mir gesagt und ich habe ihn noch nie etwas reden hören!“ (Schiefele 2008, S. 11). Eine genaue Diagnose der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes in seiner Erstsprache Deutsch ergab eine altersangemessene Sprachentwicklung bei Aufnahme in die Kindertageseinrichtung.

Die am Beispiel von Nico beschriebenen Schwierigkeiten im Spiel- und Sozialverhalten treten bei zahlreichen Kindern mit schwierigen Lebenssituationen auf. Da sie meist Probleme auch beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch sowie oft in der Erstsprache haben, ist eine auf die eigenen Fähigkeiten und Schwierigkeiten abgestimmte Förderung in Regeleinrichtungen ohne Beteiligung von Fachdiensten kaum möglich.

Der Blick auf einzelne Kinder zeigt aber auch die Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen auf. Diese Kinder benötigen zumindest eine Zeit

lang einen sehr strukturierten Rahmen und eine Förderung in einer Einzelsituation oder in einer sehr kleinen Gruppe, was Regeleinrichtungen oft nicht leisten können. Welche Fortschritte bei Kindern erzielt werden können, lässt sich am Beispielkind Nico zeigen: *“Er hat gelernt, bestimmte Verhaltensregeln und -grenzen sowohl in Einzelsituationen als auch im Kindergartenalltag zu befolgen. Einzig in Gruppensituationen ab ca. vier Kindern bereitet ihm die Einhaltung dieser Regeln noch häufig Schwierigkeiten und er versucht dann durch Störverhalten Aufmerksamkeit auf sich zu lenken.*

Besonders in seinem Essverhalten erzielte Nico große Lernfortschritte. Sowohl im motorischen Umgang mit Löffel und Gabel als auch in seinem Verhalten am Tisch stellten wir deutliche Verbesserungen fest (...).

Im Bereich der Verhaltensformen zu anderen Kindern unterließ Nico das Stören von Spielsituationen und gewöhnte sich einen liebevollen Umgang mit ihnen an. Er teilte und wechselte sein Spielzeug des Öfteren mit Gleichaltrigen und trat mehr und mehr in kurze, gemeinsame Handlungen mit seinen Kommunikationspartnern (Z.B. half er einem Kind, als dessen Tasse vom Tisch fiel, und so trockneten die beiden gemeinsam den Boden.) Er überwand die während seiner Eingewöhnungsphase im weitesten Sinne vorherrschende Außenseiterrolle und verbrachte schrittweise mehr Zeit mit zwei Kindergartenkindern als feste Interaktionspartner. Einzig die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern fiel Nico nach wie vor schwer, zumeist mussten seine Kommunikationspartner zuerst auf ihn zugehen und somit die ersten Schritte gemeinsamer Handlungen initiieren“ (Schiefele 2008, S. 84).

Aufgrund der Erfahrungen in unseren Projekteinrichtungen lässt sich vermuten, dass die Bedeutung von Regelspielen in Schulkindergärten eher vorhanden ist und eine Förderung dieser Spielformate durch die geringe Gruppengröße leichter umsetzbar ist.

3.4. Kindliche Sprachaneignung, Sprachförderung und Sprachtherapie

Der Orientierungsplan legt den Fokus auf sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder unter besonderer Berücksichtigung der Sprachentwicklung und der Schulfähigkeit (Orientierungsplan 2006, S. 8). Im Jahr 2008 wurde u.a. eine Überarbeitung der Bildungs- und Entwicklungsfelder *Sprache* und *Denken* des Orientierungsplans vorgenommen, denn auch im Bildungs- und Entwicklungsfeld *Denken* werden wesentliche Zusammenhänge zwischen sprachlich-kognitiver Entwicklung dargestellt. Es wurden gemeinsam mit der Arbeitsgruppe ‚Schulkindergarten und Orientierungsplan‘ Ergänzungen und Veränderungen erarbeitet, um auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu berücksichtigen.

Die Überarbeitungsvorschläge haben die kindliche Sprachaneignung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und auch die kindliche Sprachaneignung von Kindern unter drei Jahren im Blick, die vermehrt in Kindertageseinrichtungen aufgenommen und die ebenfalls im Orientierungsplan berücksichtigt werden. Kinder durchlaufen beim Spracherwerb zwar Stufen, doch lassen sich diese nicht festen Altersnormen zuordnen, so dass Lebensalter und Entwicklungsalter nicht gleichgesetzt werden dürfen (siehe auch die Ausführungen zur *Sprachförderung* und zur *Sprachtherapie*).

Von den Vorschlägen zur Überarbeitung des Orientierungsplans werden exemplarisch zwei Ausschnitte dargestellt. Die Überarbeitungsvorschläge sind kursiv gekennzeichnet. Rückmeldungen von Teilnehmern/innen der Tagung in Bad Wildbad, September 2008 sind erarbeitet.

Bildungs- und Entwicklungsfeld *Sprache*: S. 90, 4. Zeile

„Kinder lernen Sprachverstehen und Sprechen durch die Kommunikation mit Erwachsenen, indem sie mit Blickkontakt und durch Zeigegesten eine gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit erreichen und die Dinge und Personen der Umwelt benennen. Kinder und Bezugspersonen weisen in diesen frühen Austauschprozessen gemeinsam auf Gegenstände und Personen hin (Referenzbezüge). Durch Hinweisen mit Gesten, durch Zeigen und der Verwendung von Äußerungen, wie „da“ und „dort“ lernen Kinder Sprache und Gegenstände bzw. Personen miteinander zu verbinden und erwerben somit die Fähigkeit des Benennens. Erst danach können sie einen Bezug zwischen den Wörtern und den Personen oder Gegenständen herstellen.

Die Eltern und andere wichtige Bezugspersonen unterstützen es bei diesem Prozess, indem sie z.B. ihre kommunikativen und sprachlichen Äußerungen intuitiv auf die Fähigkeiten des Kindes abstimmen.

Das Kind selbst probiert mit Lallen, Quietschen, Brabbeln, Schreien sein Repertoire aus, erweitert es und nähert es den gehörten Klangmustern an. Das Kind lernt dabei auch, sprachliche Inhalte, die von Bedeutung sind, aus der gesprochenen Sprache herauszulösen und zu differenzieren.“

Bildungs- und Entwicklungsfeld Denken, S. 99, 8. Zeile

Sprach- und Denkentwicklung beeinflussen sich gegenseitig. Das Kleinkind erlebt und erfährt seine Umgebung über sinnliche Wahrnehmung und motorische Tätigkeiten. Ein besonders wichtiger Schritt findet dann statt, wenn das Kind die Bezugspersonen in seine Handlungen einbezieht und zwischen dem Ich, dem Du und dem jeweils interessanten Gegenstand wechselt. Der trianguläre Blickkontakt entsteht, wenn der gemeinsame Blick von Bezugsperson und Kind auf einen (Spiel-)Gegenstand oder andere Person möglich wird. Bei der Objektpermanenz lernen Kinder, dass Objekte auch außerhalb der eigenen Wahrnehmung weiterhin existieren, wenn sie nicht vom Kind gesehen werden. Diese gedankliche Vorstellung ist die früheste Form von Symbolfähigkeit und die Grundlage für die Weiterentwicklung der sprachlich-kognitiven Fähigkeiten.

Durch den Referenzbezug lernen Kinder allmählich Wörter, indem sie eine Verbindung zwischen den Personen, Gegenständen und der Bezeichnung herstellen. Anfänglich ist die Sprache eng mit den eigenen Handlungen, Gegenständen und dem umgebenden Kontext verbunden. Auch wenn sie hierbei schon Wörter benutzen, decken sich ihre Bedeutungen nur ansatzweise mit denen der Erwachsenen. Wenn das Kind eine Vorstellung von seiner Handlung entwickelt hat, kann es auf die Handlung selbst zunehmend verzichten.

Das Kind begleitet - bestärkt und unterstützt durch seine Bezugspersonen - sein Tun sprachlich und begreift somit die Welt im wahrsten Sinne des Wortes. Es lernt zunehmend mit Begriffen, Vorstellungen und Erinnerungen abstrakt zu handeln, d.h. zu denken und zu sprechen.

Das Kind entwickelt sein Denken auch beim Spielen. Es müssen zur richtigen Zeit und am richtigen Ort entsprechende Alltags- und Spielmaterialien zur Verfügung stehen. Spielsituationen können so arrangiert werden, dass jedes Kind ausprobieren, wiederholen und experimentieren kann. Zunächst rein funktionale Handlungen werden zum Symbolspiel erweitert und differenziert. Die Handlungen bekommen eine Bedeutung, das explorierende Umgehen mit Gegenständen wird zur Spielhandlung, es gibt eine Spiel-Idee. Um diesen bedeutsamen Schritt zu bewältigen, benötigen manche Kinder besondere Anregungen, stärker strukturierte, wiederkehrende Angebote und Partner, die diesen Prozess fördernd begleiten.

Kindliche Sprachaneignung ist ein dialogischer Prozess, an dem Kinder und ihre Bezugspersonen gleichermaßen beteiligt sind. Formate sind Ausgangspunkt für die Förderung von Kin-

dern im Elementarbereich, wobei der Erwerb von Bedeutungen im Zentrum des Spracherwerbs steht und Ausgangspunkt der Förderung von mehr- und einsprachigen Kindern ist. Der Erwerb von Bedeutungen ist auch Basis für den Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten, die u.a. erforderlich sind, um aus der gehörten Sprache Laute, Silben und Wortbausteine heraushören zu können. Dies ist eine Fähigkeit, die den Erwerb der Schriftsprache erleichtert und sich aber auch in Auseinandersetzung mit der Schrift erweitert.

In der wissenschaftlichen Begleitung werden in Einzelfallstudien Fähigkeiten und die besonderen Bedürfnisse von Kindern erfasst und Förderungen durchgeführt (z.B. Bürgin, Menz 2008, Frey/Reyser 2007, Hetzel 2008). Da Schwierigkeiten von Kindern beim Spracherwerb eher an Auffälligkeiten der Aussprache oder der Grammatik festgemacht werden und weniger die Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb wahrgenommen werden (Füssenich/ Geisel 2008, Füssenich 2008a), wurden Beobachtungsbögen für pädagogische Fachkräfte erstellt, mit deren Hilfe erfasst werden kann, ob Kinder ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erweitern (Abb. 2) oder ob die kindliche Sprachaneignung weitgehend stagniert (Abb. 3).

Abb. 2: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten (Füssenich/ Geisel 2008, S. 15)

Abb. 3: Keine Erweiterung sprach-kommunikativer Fähigkeiten (Füssenich/ Geisel 2008, S. 18f)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Sie fragen nach unbekanntem Begriffen: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Was ist das?</i> - <i>Warum heißt das geboren? Ist das wie bohren?</i> 2. ...teilen mit, dass sie Äußerungen nicht verstehen <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ich verstehe nicht.</i> - <i>Ich weiß nicht.</i> 3. ...bilden Neuschöpfungen: <ul style="list-style-type: none"> - <i>„Stehenbleibe“ für Bushaltestelle</i> 4. ...korrigieren ihre eigenen Äußerungen, wenn sie Fehler vermuten (spontane Selbstkorrektur) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ich habe einen Löwen/ Tiger</i> 5. ...korrigieren ihre eigene Sprache, wenn die Kommunikationspartnerin sie nicht verstanden hat (elizitierte Selbstkorrektur) <ul style="list-style-type: none"> <i>K: Nimm mal das Eisenbügel.</i> <i>E: Was?</i> <i>K: Das Bügeleisen.</i> 6. ...oder korrigieren die Kommunikationspartnerin (Fremdkorrektur) <ul style="list-style-type: none"> <i>E: Ich muss die Brötchen verdienen.</i> <i>K: Die gibt es doch beim Bäcker.</i> 7. ...imitieren Äußerungen: <ul style="list-style-type: none"> <i>E: Das ist eine Wippe.</i> <i>K: Eine Wippe.</i> 8. ...haben Spaß mit Sprache zu spielen: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hagelstein – Stachelschwein</i> - <i>Willi – Pilli</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation <ul style="list-style-type: none"> <i>Er kann beim Rollenspiel die „Wippe“ nicht benennen. Er ergreift sie ohne nachzufragen.</i> 2. Vermeidungsverhalten <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Schweigen <ul style="list-style-type: none"> <i>E: Eine Schlange?</i> <i>K: schweigt</i> 2.2 Ausweichendes Verhalten <ul style="list-style-type: none"> <i>Kind verschließt mit einer Geste den Mund.</i> 2.3 Ausweichende Antworten <ul style="list-style-type: none"> <i>E: Was habt ihr da gespielt?</i> <i>K: Weiß nicht mehr.</i> 2.4 Antworten mit Ganzheiten <ul style="list-style-type: none"> <i>E: Was hast du gestern gemacht?</i> <i>K: Des da alles.</i> 3. Ersetzungen durch <ol style="list-style-type: none"> 3.1 allgemeine Oberbegriffe <ul style="list-style-type: none"> <i>„Mann“ für Nikolaus</i> 3.2 andere Wörter aus dem selben semantischen Feld <ul style="list-style-type: none"> - <i>„Löffel“ statt Gabel</i> - <i>„Ich habe das Brötchen leer getrunken.“</i> 3.3 lautlich ähnliche Wörter <ul style="list-style-type: none"> <i>„Bohne“ für Blume</i> 3.4 weitere Wörter <ul style="list-style-type: none"> <i>„Ich fahre gern anderen.“ (meint Roller)</i> 3.5 Umschreibungen <ol style="list-style-type: none"> 3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Form <ul style="list-style-type: none"> - <i>„Arbeiter, wo streicht“ für Maler</i>
--	--

	<p>3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Funktion - „Fisch, wo aufgeessen ist“ für Gräte</p> <p>4. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden <i>Fragen werden von Kindern nur selten gestellt.</i></p>
--	---

Vor allem Kinder mit Deutsch als Zweitsprache – aber auch einsprachige Kinder - zeigen in diesen Bereichen Schwierigkeiten und stellen z.B. keine Fragen, wenn ihnen der Wortschatz fehlt. Kommen zusätzlich Probleme beim Erwerb der Grammatik hinzu, die sich vor allem in Problemen beim Erwerb von Genus, Kasus und Präpositionalphrasen zeigen, werden Äußerungen von Kindern unverständlich, wie folgendes Beispiel von Adim (5 Jahre) zeigt:
„Wenn man sechs hat kann der andere Teil gehen, der andere so machen so was den einen eine (...) so so so und so.“ und „Und wo me so lassen kann nicht ohne so was.“

Weltweit stellt Einsprachigkeit die Ausnahme und Mehrsprachigkeit den Normalfall dar: „Bilingualismus ist auf der Welt nicht die Ausnahme, sondern die Regel, jedenfalls wenn man ihn im weitesten Sinn definiert, nicht im engen idealen Sinn, der beständigen muttersprachgleichen Beherrschung zweier Idiome. Im engen Sinn bilingual ist fast niemand; im weiteren Sinn ist es fast jeder“ (Zimmer 2004, S. 217). Mit zunehmendem Blick auf mehrsprachig aufwachsende Kinder wird offensichtlich, dass die Begriffe Erst- und Zweitsprache und die Orientierung an altershomogenen Stufen des Erwerbs von Sprache differenzierter betrachtet werden müssen. Zeitpunkt und situative Rahmenbedingungen, unter denen die kindliche Sprachaneignung stattfindet, sind bestimmend für den Erwerb von Erst- und Zweitsprache und variieren bei Kindern. Da der Spracherwerb ebenfalls von emotionalen Faktoren und weiteren nicht-sprachlichen Aspekten bestimmt wird, spielen Prestige und deren Vorkommen in der Öffentlichkeit von Zweit- und Erstsprache eine Rolle. Manche Kinder mit Migrationshintergrund erleben, dass ihre Erstsprache nicht zu den Prestigesprachen, wie Deutsch und Englisch, in unserer Gesellschaft gehören, und weigern sich deshalb, ihre Erstsprache zu gebrauchen.

Besitzt eine Sprache in der Öffentlichkeit ein niedriges Prestige, überträgt sich dies auf deren Sprecher/innen und ihre Herkunft, was Konsequenzen für das Selbstwertgefühl und die Persönlichkeitsentwicklung hat. *Bei der Überprüfung der Schulfähigkeit fiel auf, dass sich Aysu an keine Regeln halten konnte. Er kommunizierte vor allem über Gestik und Mimik. Seine kommunikativen Fähigkeiten waren sehr begrenzt. Er sprach nur in kurzen Äußerungen und verstand meist weder Kinder noch Erwachsene. Im Gespräch mit dem Vater wurde deutlich, dass Aysu Türkisch, die Sprache seiner Mutter, kaum beherrschte. Um seine drei Kinder auf den Besuch der deutschen Schule vorzubereiten, sprach der Vater von Geburt an nur deutsch mit ihnen. Mit seiner Frau sprach er jedoch Türkisch. Da die Mutter aus der Türkei kommt und nur Türkisch beherrscht, war eine Verständigung zwischen der Mutter und ihren Kindern ohne den Vater kaum möglich* (Füssenich 2008b).

In den Projekteinrichtungen befinden sich zahlreiche Kinder, die erfahren, dass ihre Erstsprache nicht zu den Prestigesprachen gehört und deshalb lieber Deutsch sprechen, auch wenn sie sich zu Hause mit engen Familienangehörigen nicht unterhalten können. Auch werden Eltern mit Migrationshintergrund immer noch beraten, mit ihren Kindern nur Deutsch zu sprechen. Gleichzeitig weisen gerade oft diese Kinder antrainierte Fähigkeiten auf. Viele können bis 10 zählen und das ABC aufsagen. Dabei nennen sie den Buchstabennamen (A, Be, Ce, ...) und nicht den Lautwert, was kontraproduktiv für den Erwerb der Schrift ist. In Kooperation mit den pädagogischen Fachkräften der beteiligten Einrichtungen wird (sprach-)förderliches Verhalten bei Elternabenden thematisiert.

An unterschiedlichen Verfahren zur Sprachstandsmessung gibt es zurzeit keinen Mangel. Es gibt nicht die Sprachkompetenz, „(...) sondern ganz unterschiedliche Kompetenzen in verschiedenen Teilbereichen der Sprache, die sich nicht alle gleich schnell und bis zum gleichen Niveau entwickeln“ (Kieferle 2008, S. 11). Der „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (Ehlich et al. 2008) gibt einen Überblick über die linguistischen Kenntnisse zur Sprachaneignung von Kindern. Fast allen Klassifikationen von Sprachüberprüfungsverfahren liegen - wenn überhaupt - Daten von einsprachigen Kindern zugrunde, die nicht als Maßstab für die kindliche Sprachaneignung von mehrsprachigen Kindern gewählt werden können. Wenn Daten von mehrsprachigen Kindern berücksichtigt werden, werden weder Zeitpunkt, emotionale Faktoren noch situative Bedingungen, unter denen Kinder Sprache/n erwerben, berücksichtigt. Schmeer (2007) fordert, dass bei Feststellung der kindlichen Sprachaneignung sowie auch bei Sprachfördermaßnahmen Fachkräfte aus Sprachtherapie und Sonderpädagogik hinzugezogen werden sollten.

Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung sind die Themen *Sprachförderung* und *Sprachtherapie* von mehr- und einsprachigen Kindern. Die Bereiche Sprachförderung und -therapie sind als zwei Punkte auf einer Skala zu sehen (Maihack/ de Langen-Müller (o.J.)). Sie können zwar viele Gemeinsamkeiten in Praxis und Methodik aufweisen, sich aber durch die Art der Diagnostik, Umfang und Qualität der Förderung und letztlich der Berücksichtigung individueller Faktoren und dem Ausmaß der kindlichen Schwierigkeiten für die Förderung unterscheiden.

Im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung bei der Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten, Schwerpunkt *Frühförderung*, gab es am 24.09.2008 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Sitz in Reutlingen, die Veranstaltung

Was kann das Kind? Was will das Kind? Was braucht das Kind? Spracherwerb, Sprachförderung und Sprachtherapie im Elementarbereich

Zu den aktuellen bildungspolitischen Maßnahmen und Diskussionen einer flächendeckenden Sprachstandsmessung und -förderung referierten Herr Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich aus Berlin und Prof'in Dr. Iris Füssenich aus Reutlingen. Die annähernd 200 Gäste und Interessierten erhielten einen Überblick über theoretische Grundlagen der Sprachaneignung, Möglichkeiten und Grenzen der Sprachstandsfeststellung und einen Einblick in die Unterschiedlichkeit sprachlicher Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern sowie den Konsequenzen für *Sprachförderung* und *Sprachtherapie*.

Abstracts zu den Vorträgen

Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich, Berlin

Kindliche Sprachaneignung – was man weiß und was man wissen müsste

Ein Kind, das sich die Sprache aneignet, meistert in kurzer Zeit eine Vielzahl von Anforderungen. Sprache ist nicht nur ein System von grammatischen Regeln und eine große Menge von Wörtern, die das Kind für sich zu nutzen lernt. Sprache ist eine Ressource, um sich die Welt zu erschließen, und Sprache ist ein Handlungsmittel, um eigene Wünsche und Bedürfnisse anderen verständlich zu machen und die anderen in ihren Handlungen zu verstehen. Sprachwissenschaft, Psychologie und Erziehungswissenschaft befassen sich mit unterschiedlichen Facetten der kindlichen Sprachaneignung. In dem Beitrag wird es um das gehen, was

die Sprachwissenschaft an Erkenntnissen gewonnen hat. Einige Aspekte sind relativ gut erforscht, andere lagen und liegen im Schatten der Forschungsinteressen. Es wird ein kurzer (auch für Nicht-LinguistInnen verständlicher) Überblick über die gut erforschten Zonen der Sprachaneignung und über die vielen "weißen Flecken" auf der Landkarte unserer sprachwissenschaftlichen Kenntnisse gegeben.

Dieser Überblick will dazu helfen, die eigene Urteilsfähigkeit für die Beobachtung der Kinder und die Fördermöglichkeiten für sie zu erweitern. Er will zugleich zu einem besseren Überblick in den Diskussionen um Sprachstandsmessungen und Sprachtests beitragen.

Prof'in Dr. Iris Füssenich, Reutlingen

Wie förderlich ist Sprachförderung? Sprachförderung und Sprachtherapie im Elementarbereich

Der Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sprachlichen Fähigkeiten ist ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Deshalb wird die sprachliche Bildung als Schlüsselkompetenz angesehen. Es werden eine unüberschaubare Fülle an diagnostischen Verfahren veröffentlicht, die zum Teil verpflichtend eingesetzt werden. Ebenso überschwemmen Fördermaterialien und

-programme für diese Adressatengruppe den Markt. Die Diskussionen drehen sich fast ausschließlich um die Auswahl des Verfahrens und die Finanzierung von Förderprogrammen. Es wird weniger über folgende Fragen nachgedacht:

- Welche Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede zeigen sich beim Spracherwerb von mehr- und einsprachigen Kindern?
- Wie zeigen sich im Alltag die Probleme beim Spracherwerb im Dialog mit anderen Kindern und Erwachsenen?
- Welche Fördermaßnahmen sind für welches Kind geeignet und damit förderlich?
- Unter welchen Bedingungen können Kinder ihre kommunikativen Fähigkeiten erweitern?
- Welche Kinder benötigen eine Sprachtherapie? Wie kann für diese Kinder Sprachtherapie und sprachförderliches Verhalten in der Kindertageseinrichtung sinnvoll abgestimmt werden?

Als Entscheidungshilfe für pädagogische Fachkräfte wurde ein Leitfaden zum förderdiagnostischen Vorgehen entwickelt. Dieser liefert Kriterien zur Entscheidung darüber, ob Sprachförderung einem Kind verhilft, in seiner Sprachaneignung voranzuschreiten oder ob eine Sprachtherapie nötig ist. Zur Einschätzung der kindlichen Sprachentwicklung liegt der Blick nicht nur auf den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und ggf. Schwierigkeiten des einzelnen Kindes. Durch die Erfassung biografischer Daten (z.B. Lebenssituation, Erst-, Zweit- und Familiensprache) werden Entwicklungsstufen und nicht Altersnormen als Maßstab gewählt. Weiterhin wird auch auf das Handeln der pädagogischen Fachkräfte eingegangen: Besteht Konsens in den Einschätzungen der kindlichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten? Ebenfalls werden Sprachfördersituationen der pädagogischen Fachkräfte durch die Reflexion des eigenen sprachförderlichen Verhaltens einbezogen.

Der Leitfaden wird im Jahr 2009 erprobt und wird im Endbericht aufgenommen.

Tanja Rüttbauer

Kooperation mit dem Integrativen Montessori-Kindergarten, Freiburg

Konzeptentwicklung und Beratung zur Kommunikationsförderung eines körperbehinderten Mädchens

Laura (4;11 Jahre) besucht seit eineinhalb Jahren den Integrativen Montessorikindergarten in Freiburg. Diese Einrichtung nimmt in ihren zwei Gruppen jeweils vier Kinder mit Unterstützungsbedarf auf. Im Rahmen meines Sonderpädagogischen Handlungsfeldes begleite ich Laura und berate das Erzieherteam seit Juli 2008 hinsichtlich Lauras kommunikativer Fähigkeiten. Die folgende Darstellung gliedert sich in die Punkte: Diagnostik, Entwicklung eines Konzepts zur Kommunikationsförderung und Evaluation desselbigen.

Diagnostik

Zur Diagnostik verwendete ich hauptsächlich ‚Das Kommunikationsprofil – Ein Beratungs- und Diagnosebogen‘ von Kristen (2005, 12ff). Dabei werden sowohl Kommunikationsfunktionen (z.B. Protest ausdrücken, eine Handlung fordern, Fragen stellen) als auch die dazu verwendeten Kommunikationsformen (wie Mimik, Blick, Laute, etc.) erfasst. Dieses Kommunikationsprofil erlaubt somit zum einen klare Aussagen über die momentan am häufigsten verwendeten Kommunikationsformen und lässt zum anderen die Ableitung möglicher Förder-Ansatzpunkte zu (‚Worauf kann aufgebaut werden?‘).

Entwicklung eines Konzepts

Durch die diagnostische Phase und das erstellte Profil zeigt sich, dass Laura vor allem über Blicke, Laute und Gesten bzw. Körperhaltungen kommuniziert. Um beispielsweise Protest auszudrücken, stemmt sie sich mit ihrem ganzen Körper gegen einen Erwachsenen (z.B. im Kreis) oder dreht sich weg. Für die Kommunikationsförderungen wurden folgende Situationen exemplarisch ausgewählt, in denen Laura kontinuierlich gefordert und gefördert wird: Frühstück (wird anschließend näher beleuchtet), Kreis, Aktivität im Garten. Grundsätzlich zeigt sich die Unterstützte Kommunikation jedoch jederzeit in der Haltung und im Verhalten gegenüber Laura und sollte von jedem, der mit ihr zu tun hat, angewendet werden. Durch die speziell ausgewählten Situationen (vergleichbar mit Formaten (Bruner 2002)) erlebt Laura jedoch Tag für Tag in gleichbleibenden Abläufen, dass SIE gefragt ist. Zunächst werden, da für sie - aufgrund ihrer motorischen Fähigkeiten - Gebärden momentan zu schwierig sind, muss eine Auswahl aufgrund von Gegenständen oder Fotos¹³ vorgenommen werden.

Beim Frühstück zeigt sich dies folgendermaßen: Nachdem sie durch Zeigen auf ihren Rucksack oder durch Krabbeln zum Frühstückstisch gezeigt hat, dass sie nun frühstücken möchte, wählt sie durch Fotos, die auf ihren Platz am Tisch geklebt sind, aus, ob sie Brot oder Joghurt essen möchte. Zudem kann sie durch das Zeigen auf den Trinkbecher oder das entsprechende Foto auf dem Tisch mitteilen, dass sie etwas zu trinken möchte.

Ähnliche Auswahl-situationen ergeben sich im Garten: Schaukeln, Klangstäbe im Häuschen, Laufen am Buggy oder Spielen im Sandkasten. Damit für sie die Auswahl nicht zu groß wird, werden immer nur zwei verschiedene Aktivitäten durch Fotos (und evtl. Vormachen der Aktivität) angeboten. Zudem erprobt sie im Freispiel und im Kreis mit den anderen Kindern seit zwei Wochen ihr erstes elektronisches Hilfsmittel (einen Step-by-Step).

Evaluation

Die Überprüfung der bisherigen Maßnahmen ergeben folgende Konsequenzen:

- Anstelle laminiertes Fotos mussten die Fotos entweder an Ort und Stelle aufgeklebt (z.B. Frühstückstisch) oder in durchsichtige Kunststoffbilderrahmen gesteckt werden, da Laura alles oral erkundet und die Fotos sonst nur eine kurze Lebensdauer gehabt hätten.
- In manchen Situationen werden die Fotos genutzt, in anderen benötigt Laura den konkreten Gegenstand, um eine sichere Zuordnung von Gegenstand zu Aktivität (z.B. Frühstück) vornehmen zu können.
- Neben den genannten Situationen sollten zusätzlich welche gefunden werden, in denen Laura von sich aus aktiv sein und partizipieren kann. Deshalb soll, wenn Laura vertrauter

¹³ Fotos stellen den nächst höheren Abstraktionsgrad (gegenüber Gegenständen) dar. Zeichnungen und/oder Symbole sind noch eine Stufe abstrakter.

im Umgang mit ihrem elektronischen Hilfsmittel (Step-by-Step) ist, ihr eine aktive Rolle im Kreis gegeben werden.

3.5 Literacy in der Kindertageseinrichtung: Vom Sprechen zur Schrift

Da der Orientierungsplan die Bedeutung des Übergangs vom Elementarbereich zur Schule betont und dem Thema ‚Schulfähigkeit‘ eine Schlüsselfunktion einräumt, wurde das Projekt *Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache* (Füssenich/ Geisel 2008; Füssenich/ Löffler 2005, 2008) integriert, das aus Forschungsmitteln der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg finanziert wurde.

Kinder sind bei Eintritt in die Schule keine Lernanfänger und bringen unterschiedliche Erfahrungen mit. Der Erfolg beim Lesen- und Schreibenlernen ist nicht durch Leistungsunterschiede in Basisfunktionen zu erklären, sondern Kinder sind angewiesen auf die gedankliche Einsicht in die Bedeutung von Zeichenunterschieden innerhalb des Schriftsystems. Diese Fähigkeit kann nicht durch ein Training vor der Einschulung erworben werden. Bereits im Jahre 1994 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) empfohlen, bei Kindern mit Unterstützungsbedarf Verfahren der Förderdiagnose einzusetzen.

Um einen Einblick in die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Kindern zu erhalten, wurden förderdiagnostische Beobachtungsaufgaben zu drei verschiedenen Zeitpunkten ein Jahr vor der Einschulung eingesetzt, die den Übergang vom Sprechen zur Schrift in den Blick nehmen und von denen sich Förderungen für Lehr- und Lernprozesse ableiten lassen. Die Ergebnisse wurden mit den pädagogischen Fachkräften sowie teilweise mit Eltern besprochen. Wenn Eltern zugestimmt haben, wurden die erhobenen Daten an die aufnehmende Schule weitergeleitet. Für die aufnehmenden Schulen wurden zu Beginn des Schuljahrs Fortbildungen angeboten, um aus den vorliegenden Daten Konsequenzen für die Passung zwischen Lehren und Lernen zu ziehen.

Die förderdiagnostischen Beobachtungsaufgaben umfassen folgende Bereiche:

Oktober/ Juni

- Wahrnehmung von Schrift
- Kenntnis von Begriffen
- Einsicht in den Aufbau von Schrift

Februar

- Spiel ‚Rategarten‘ (Kapitel 4.3)
- Erfahrungen mit Bilderbüchern am Beispiel des Bilderbuches ‚Toni feiert Geburtstag‘ (Geisel/ Geisel 2008)

Abb. 4 gibt einen Überblick über die beteiligten Einrichtungen und Kinder sowie die erhobenen Daten.

Abb. 4 : Überblick über die beteiligten Einrichtungen und erhobenen Daten

	Kindergartenjahr 05/06			Kindergartenjahr 06/07			Kindergartenjahr 07/08		
	Okt.	Feb.	Juni	Okt.	Feb.	Juni	Okt.	Feb.	Juni
Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder	23	25	20	20	20	18	-	-	18
Schulkindergarten für besonders förderungsbedürftige Kinder	4	5	6	9	7	6	-	-	8
Kinderhaus Benzstraße	25	25	24	11	11	11	-	-	13

Grundschulförderklasse	16	16	16	17	17	16	-	-	-
Kindergarten Weingärtnerstraße	-	-	-	12	11	10	-	-	-
Gesamt	68	71	66	69	66	61	-	-	39

Erhebungszeitraum	Oktober 2005, 2006	Februar 2005, 2006	Juni 2005, 2006, 2007
Gesamt	137	137	166

Von jedem Kind wurden die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten erhoben und mit den pädagogischen Fachkräften und ggf. mit den Eltern im Hinblick auf Förderbedarf besprochen. Die quantitative Auswertung ist in Vorbereitung und wird im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt.

1. Schulkindergärten und die Implementierung des Orientierungsplans

Mit der Arbeitsgruppe ‚Schulkindergarten und Orientierungsplan‘ wurden auf der Grundlage des Index für Inklusion (2006) Erweiterungen und Veränderungen zum Orientierungsplan erarbeitet, damit Inhalte und Ziele grundsätzlich auch die besonderen Bedürfnisse von Kindern erfassen, die in Regeleinrichtungen gefördert werden oder einen Schulkindergarten besuchen (vgl. auch Kapitel 3.4). Darüber hinaus wurden diese Vorschläge bereits auf der Tagung zur Überarbeitung des Orientierungsplans in Bad Wildbad diskutiert. Bei den in den Bildungs- und Entwicklungsfeldern formulierten Zielen wird vorgeschlagen, die jetzige Formulierung „Kinder...“ zu verändern durch „Jedes Kind...“, so dass *jedes* Kind berücksichtigt ist und somit auch Kinder der Schulkindergärten sowie Kinder unter drei Jahren. Als Beispiel werden Fragen als Denkanstöße aus dem Bildungs- und Entwicklungsfeld *Denken* aufgeführt:

Fragen als Denkanstöße

A 4 Denken entfalten, damit *jedes Kind* Anerkennung erfahren und sich wohl fühlen kann

- *Wie wird erreicht, dass jedes Kind emotional an den angebotenen Beschäftigungen engagiert ist und Anteil nimmt?*
- *Wie wird gewährleistet, dass jedes Kind sein selbstständiges Denken, unabhängig von dessen „logischer Richtigkeit“, als wertvoll erlebt?*
- *Wodurch wird jedem Kind ermöglicht zu Aha-Erlebnissen zu gelangen?*
- *Wodurch werden Aha-Erlebnisse aller Kinder bemerkt und wie wird daran Anteil genommen? Wie erfährt jedes Kind Lob und die Bestätigung seiner individuellen Lernerfolge?*
- *Wie werden Kinder mit besonderen oder erschwerten Lernvoraussetzungen unterstützt und ermutigt?*
- *Wie wird jedes Kind ermutigt und ermuntert, zusammen mit anderen über Dinge nachzudenken (miteinander denken).*

- *Wie wird Umwelt gestaltet, damit jedes Kind konzentriert spielen und denken kann (z.B. anregende oder reizarme Räume, ruhige Bereiche, Reduzierung von Störschall.*

Vor allem auch die Erweiterungen des Kapitels „Vielfalt und Unterschiedlichkeit“ wird mit Vertretern verschiedener Institutionen diskutiert und Konsens herrscht in der Umformulierung in „Vielfalt und Gemeinsamkeit“.

Die regelmäßigen gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen mit Mitarbeiterinnen aus der Regeleinrichtung und Schulkindergärten haben dazu geführt, dass Berührungspunkte zwischen Personen dieser Einrichtungen abgebaut wurden. In den Fortbildungen ist immer fruchtbar, wenn aus Sicht von am Kind nicht beteiligten Personen neue Aspekte eingebracht werden. Hintergründe werden umfassender berücksichtigt und der Interpretationsspielraum für kindliche Verhaltensweisen erweitert sich. So wusste z.B. eine andere pädagogische Fachkraft, dass der Vater eines Kindes aus einer Regeleinrichtung lebensgefährlich erkrankt ist, was den pädagogischen Fachkräften der Regeleinrichtung nicht bekannt war. Diese Information half ihnen das Verhalten der Eltern besser zu verstehen. Die gemeinsame Arbeit an Themen verschafft Einsichten in Voraussetzungen und Arbeitsweisen der jeweils anderen Einrichtung, was zu mehr Akzeptanz führt. Die Regeleinrichtung schätzt inzwischen Schulkindergärten als Förderort für Kinder mit besonderen Bedürfnissen und empfiehlt sie Eltern von Kindern, wenn Förderbedürfnissen in der Regeleinrichtung nicht ausreichend entsprochen werden kann. Da die beiden am Projekt beteiligten Schulkindergärten in Reutlingen noch kein regelmäßiges Nachmittagsangebot haben, können Kinder, die vormittags den Schulkindergarten besuchen, nachmittags in ihrem alten Kindergarten betreut werden, wenn für Eltern diese Notwendigkeit besteht.

Veranstaltungen im Rahmen des Projekts, zu denen unterschiedliche Fachdienste und Beratungsstellen aus Reutlingen eingeladen werden, haben zu weiteren Kontakten unter diesen geführt. Es gab im Herbst 2008 initiiert durch eine logopädische Praxis und der Arbeitsstelle Frühförderung eine Veranstaltung zum Thema „Empfehlung von Logopädie durch die Frühförderung und Verordnung“, zu der sich Mitarbeiter/innen der Sonderpädagogischen Beratungsstellen und Logopäden/innen sowie ein Vertreter der Kinderärzte und eine Ärztin des Gesundheitsamts über die veränderte Einschulungsuntersuchung austauschen. Als sehr kritisch wurde eingeschätzt, dass Kinder, die beim Screening HASE und dem Sprachtest SETK 3-5 als auffällig in ihrer Entwicklung eingestuft werden, noch weiteren Diagnosesituationen ausgesetzt sind, um Fördervorschläge für sie abzuleiten. Ein Teil dieser Kinder befindet sich vor der Sprachüberprüfung bereits in sonderpädagogischer oder logopädischer Betreuung und diese Daten müssten in die verpflichtende Überprüfung des Gesundheitsamts eingehen.

Weiterhin wurde vereinbart, dass die ‚Wissenschaftliche Begleitung bei der Implementierung des Orientierungsplans für die baden-württembergischen Kindergärten, Schwerpunkt *Frühförderung*‘ den Reutlinger Kinderärzten vorgestellt wird.

Ein weiterer Baustein der Erprobung des Orientierungsplans stellt auch die Durchführung der schulpraktischen Studien der Förderschwerpunkte „Pädagogik der Lernförderung“ und „Sprache und Kommunikation“ in den Schulkindergärten und den Regeleinrichtungen des Projekts dar.

Literatur

Andresen, Helga (2002): Interaktion, Spiel & Sprache. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen

Bruner, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. 2. ergänzte Auflage. Bern/Stuttgart/Toronto

Bürgin, Tanja (2008): Der Orientierungsplan unter besonderer Berücksichtigung von Integration, Kooperation und Frühförderung - exemplarisch aufgezeigt an einem Mädchen mit Hörschädigung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen.

Bürki, Dominique (2002): Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: Zollinger, Barbara (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Bern/ Stuttgart/Wien, S. 11-48

Ehlich, Konrad/ Bredel, Ursula/ Reich, Hans H. (Hrsg., 2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 29/I

Frey, Gabriele/ Reyser, Daniela (2007): Diagnose, Förderung und Entwicklung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten - Die Begleitung eines Kindes im Elementarbereich mit Migrationshintergrund. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/ Reutlingen.

Füssenich, Iris (2008a): Sind Schwierigkeiten beim Spracherwerb immer hörbar? Im Dialog mit mehr- und einsprachigen Kindern. In: KiTa aktuell Baden-Württemberg, Heft 10, S. 192-195

Füssenich, Iris (2008b): „Sprecht zu Hause Deutsch!“ Kinder und ihre Sprachen. In: Grundschule, Heft 9, S. 46-47

Füssenich, Iris/ Geisel, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München/Basel

Füssenich, Iris/ Löffler, Cordula (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2. durchgesehene Auflage. München/Basel

Füssenich, Iris/ Löffler, Cordula (2005): Materialheft Schriftspracherwerb. München

Geisel, Carolin/ Geisel, Julia (2008): Toni feiert Geburtstag. München/Basel

Hetzel, Marina (2008): Unterstützung beim Bedeutungserwerb im Elementarbereich – dargestellt am Beispiel eines Jungen mit Migrationshintergrund. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/ Reutlingen

Booth, Tony/ Aiuscow, Mel/ Kingstou, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln (Herausgeber der deutschen Fassung: GEW). Frankfurt am Main

Kensy, Anneke/ Merkel-Wörner, Otilie (2009): Von der Schule in den Kindergarten: Ausbildung von Lehrern/innen. Erscheint in: Grundschule, Heft 5

- Kieferle, Christa (2008): Sprachstandsmessung(en) – ein ordnender Blick auf vielfältige Realitäten. In: KiTa aktuell, Baden-Württemberg, Heft 1, S. 11-12
- Kooperationsordner (Koop zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschule). Baden-Württemberg (2002) Hrsg.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Sozialministerium Baden-Württemberg
- Kristen, Ursi (2007): Das Kommunikationsprofil - Ein Beratungs- und Diagnosebogen. In: ISAAC (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation, 4. Auflage, Karlsruhe
- Leu, Hans Rudolf/ Flämig, Katja/ Frankenstein, Yvonne/ Koch, Sandra,/ Pack, Irene/ Schneider, Kornelia/ Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Berlin
- Maihack, Volker/ de Langen-Müller, Ulrike (o.J.): Sprachentwicklung ist kein Kinderspiel... Welche Hilfe braucht das Kind? Eine Informationsbroschüre der akademischen Sprachtherapeuten. Moers
- Menz, Mathias (2008): Bedeutungserwerb und Spielentwicklung: Förderung von ein- und mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Pilotphase) Weinheim u.a.
- Remsperger, Regina (2007): Mit Kindern im Dialog. „Teaching Stories“. Die Lerngeschichten der Erzieherinnen. kindergarten heute, Heft 2, S. 6-13
- Schiefele, Christoph (2008): Die Förderung von Alltags- und Spielformaten am Beispiel eines einsprachigen Kindes zu Beginn des Kindergartenalters. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/ Reutlingen
- Schmerr, Martina (2007): Sprachförderung in Kindertagesstätte und Grundschule. In: Gewerkschaft und Erziehung (GEW) Hauptvorstand (Hrsg.): Sprache fördern - Bildung ganzheitlich entfalten. 2. Auflage. Frankfurt
- Tiffert, Mathilde (2008): Sprachförderung im Elementarbereich unter Berücksichtigung des Orientierungsplans am Beispiel eines mehrsprachigen Kindes. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/ Reutlingen
- Zimmer, Dieter E. (2004): Die Mythen des Bilingualismus. In: Zimmer, Dieter E.: Deutsch und anders – Sprache im Modernisierungsfieber. 4. Auflage. Reinbek, S. 215-225