

Benedix, Ulf

Research Report

Kindertagesbetreuung und kindbezogenes Vorbeugen gegen Armut: Erzieherinnen und Erzieher schildern Erfahrungen mit ihrem kompensatorischen Bildungsauftrag

Reihe Arbeit und Wirtschaft in Bremen, No. 10

Provided in Cooperation with:

Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universität Bremen / Arbeitnehmerkammer Bremen

Suggested Citation: Benedix, Ulf (2015) : Kindertagesbetreuung und kindbezogenes Vorbeugen gegen Armut: Erzieherinnen und Erzieher schildern Erfahrungen mit ihrem kompensatorischen Bildungsauftrag, Reihe Arbeit und Wirtschaft in Bremen, No. 10, Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universität Bremen und Arbeitnehmerkammer Bremen, Bremen

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/124860>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



Kindertagesbetreuung und kindbezogenes Vorbeugen gegen Armut

ULF BENEDIX

**Erzieherinnen und Erzieher
schildern Erfahrungen mit ihrem
kompensatorischen Bildungsauftrag**

EINE PUBLIKATION VON

Ulf Benedix

Reihe Arbeit und Wirtschaft in Bremen 10 | 2015

Kindertagesbetreuung und kindbezogenes Vorbeugen gegen Armut

Erzieherinnen und Erzieher schildern Erfahrungen mit
ihrem kompensatorischen Bildungsauftrag

Einführung

Zusätzliche Aufgaben und Anforderungen an Kitas und Erzieherinnen

Aktuell werden Fragen einer hochwertigen Kindertagesbetreuung sowie die dafür erforderlichen Arbeitsbedingungen und Einkommen der Erzieherinnen auf den Titelseiten der Tagespresse diskutiert. Schon seit längerem hat sich die Einsicht - auch in der Politik - durchgesetzt, dass die Weichen für gute Zukunftschancen der Kinder bereits im Vorschulalter gestellt werden (müssen). Die frühkindliche Betreuung, Förderung und Bildung gilt als Schlüssel zur Verbesserung der Chancengleichheit. Zu viele Kinder in Deutschland, die in Familien mit geringen Einkommen aufwachsen, können ohne frühkindliche Förderung ihre schlechteren Startbedingungen später kaum ausgleichen. Aus der Forderung nach Chancengleichheit wird ohne entsprechende frühe Förderung und Bildung eine Chancenlüge (DER SPIEGEL 20/ 2015). Der „Dreh- und Angelpunkt“ einer besseren, beziehungsweise hochwertigen frühkindlichen Förderung sind möglichst gut qualifizierte Erzieherinnen. Sie sehen sich durch die zusätzlichen Aufgaben und Qualitätsanforderungen (Sprachförderung, Bildungspläne, Dokumentationspflichten, Elternarbeit usw.) jedoch nicht nur gefordert, sondern im Alltag häufig überfordert. Denn wenige Berufsgruppen erlebt derzeit immer weitere neue Anforderungen wie die Erzieher/innen in Kinderkrippen und Kindertagesstätten.

Das hängt unter anderem auch damit zusammen, dass der bisher im Mittelpunkt stehende (quantitative) Ausbau der Betreuungsplätze und die Ausweitung der Betreuungszeiten viele Kommunen finanziell überfordert. Insbesondere mit dem Kinderförderungsgesetz (KiFöG) von 2008, das den umfangreichen Ausbau der Betreuungsplätze und den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten 1. Lebensjahr mit sich brachte (Grohs/Reiter 2014: 17, 22f), sind viele Kommunen und Städte finanziell an ihre Grenzen geraten. Gleichwohl sind weitere Krippen- und Kitaplätze erforderlich. Anfang des Jahres 2015 kam zum Beispiel die Sozialsenatorin in Bremen einer seit Jahren erhobenen politischen Forderung nach und stellte detailliert geplante Ausbauschritte bis zum Kindergartenjahr 2019/20 vor: 20 neu zu bauende Kindertagesstätten, 400 zusätzliche Stellen für Fachkräfte, weitere 650 Krippenplätze für die Jüngsten unter drei Jahren sowie 1.500 zusätzliche Plätze für Kindergartenkinder zwischen drei und sechs Jahren. Der dafür erforderliche Finanzbedarf steigt von aktuell 150 auf 170 Millionen Euro bis ins Jahr 2019. Für ein Haushaltsnotlageland wie Bremen eine beeindruckende Zukunftsinvestition!

Diese Entwicklungen bedeuten für die Krippen und Kitas, dass die gewachsene Aufgaben trotz zu knapper finanzieller Ressourcen bewältigt werden müssen. Es ist davon auszugehen, dass damit auch die Herausforderungen und Belastungen für die Fachkräfte weiter zunehmen. Gleichzeitig muss in den kommenden Jahren mit einer zunehmenden Fachkräftelücke gegenüber der enormen Bedarfsentwicklung gerechnet werden, insbesondere in den westdeutschen Bundesländern (Rauschenbach 2013: 153). Der Bedarf wird daher zunehmend durch eine bessere Ausschöpfung des vorhandenen Potenzials gedeckt werden müssen: längerer Verbleib im Beruf, Wechsel von Teilzeit- in Vollzeitverträge und schnellere Berufsrückkehr (Grgic/Matthes/Stüber 2014: 7).

Die Gestaltung „guter Arbeit“ in den Kitas wird daher ein zunehmend wichtiger Baustein für die Deckung des Fachkräftebedarfs und der Qualitätsentwicklung. Es wird gefordert, einer „Prekarisierung“ des Arbeitsfelds Kindertageseinrichtung durch Verbesserungen bei Arbeitsbedingungen und Vergütungen in der Kindertagesbetreuung entgegenzuwirken (Rauschenbach 2013: 154). Deshalb ist es erforderlich, die Situation in der Kindertagesbetreuung auch aus der Perspektive der Erzieherinnen selbst darzustellen.

- *Lassen sich die zusätzlichen Aufgaben und Anforderungen überhaupt im Alltag umsetzen?*
- *Wie kann die geforderte Qualität der pädagogischen Arbeit erreicht werden?*
- *Wie beurteilen die Erzieherinnen und Erzieher selbst die Herausforderungen und Belastungen, die aus den neuen Anforderungen erwachsen?*
- *Welche Ressourcen und Arbeitsbedingungen sind nötig, um den vielfältigen Ansprüchen im Alltag gerecht werden zu können?*
- *Und was bedeutet die immer lauter werdende sozialpolitische Forderung, dass durch die frühkindliche Förderung und Bildung auch eine soziale Unterschiede ausgleichende Vorbeugung gegen Armut erreicht werden soll?*

Diese Fragen waren der Ausgangspunkt einer Untersuchung in Bremer Kindertageseinrichtungen im Jahr 2014. Im Zentrum standen die Erzieher/innen als Experten/innen ihrer eigenen Arbeit.¹ Sie erlebten in den letzten Jahren viele Umstrukturierungen durch den erforderlichen quantitativen Ausbau von Betreuungsplätzen und durch die Ausweitung der Betreuungszeiten. Gleichzeitig fordern nicht allein Eltern mit kleinen Kindern eine qualitativ hochwertige Betreuung, Erziehung und Bildung. Zu 88 Prozent halten sie eine bessere Qualität der Kita-Betreuung für wichtig oder sehr wichtig (Forsa 2014). Die Gewerkschaft ver.di spricht in diesem Zusammenhang von der Erwartung pädagogischer Höchstleistungen, die dementsprechend auch erheblich besser bezahlt werden müssen. In den nachfolgenden Kapiteln berichten die befragten Erzieher/innen ausführlich über ihre Erfahrungen und die zusätzlichen Anforderungen insbesondere auf den folgenden vier Gebieten:

- *Kooperation mit Grundschulen, Gesundheits- und anderen Stadtteileinrichtungen im Rahmen sozialräumlicher Ansätze;*
- *Verbindliche Bildungspläne zur Früh- und Sprachförderung, einschließlich individueller Lern- und Entwicklungsdokumentationen (LED);*
- *Beratung und Unterstützung der Eltern bei ihren Erziehungsaufgaben und bei der Alltagsbewältigung, insbesondere in den vielen Einrichtungen (von „Kita Bremen“) mit Familien in schwieriger materieller und / oder sozialer Lage;*
- *Frühkindliche (individuelle) Förderung zum Ausgleich der vielfältigen Entwicklungsunterschiede von Kindern aus fremdsprachigen und einkommensarmen Familien (aufholende Entwicklungen), damit beim Start in die Grundschule möglichst Chancengleichheit besteht.*

¹ Befragt wurden insgesamt 21 Erzieher/innen in 10 Interviewruns den außerdem wurden weitere 12 Interviews mit Kita-Leitungen, Leitungen der Träger und von Arbeitnehmervertretungen durchgeführt.

Inhaltsverzeichnis

Einführung	3
Zusätzliche Aufgaben und Anforderungen an Kitas und Erzieherinnen	3
Teil A: Kindertagesbetreuung und Vorbeugen gegen Armut	7
1 Wandel der Funktionszuschreibung an die Kindertagesbetreuung	7
1.1 Kindbezogene Armutsverbeugung und ihre Aufgabenfelder in der Kita	9
1.1.1 Sprachbildung als zentrales Element kompensatorischer Bildung	10
1.1.2 Der Übergang Kita-Grundschule: erfolgreicher Start für alle Kinder.....	12
1.1.3 Trend zum „Familienzentrum“: Kita als Netzwerkknoten in Armutspräventionsketten	13
1.2 Neue Anforderungen und Qualitätskriterien für die Arbeit der Erzieher/-innen	14
1.3 Arbeitsbedingungen und Belastungsfaktoren	15
2 Untersuchungsansatz und Untersuchungsmethode	16
2.1 Untersuchungsleitende Fragestellungen.....	17
2.2 Experteninterviews und Beschäftigtenbefragung.....	17
2.3 Leitfadeneentwicklung.....	18
2.4 Eingrenzung des Untersuchungsfelds, Auswahl der Interviewpartner/-innen.....	18
2.5 Zusammensetzung und Struktur der Interviews.....	18
Teil B: Ergebnisse	19
3 Kindbezogene Armutsverbeugung: Prozessgestaltung, Umsetzung und Anforderungen an die Rahmenbedingungen in der Kita-Praxis	19
3.1 Sprachbildung / Sprachförderung.....	20
3.1.1 Bildungsauftrag	20
3.1.2 Prozessgestaltung	20
3.1.3 Ressourcen.....	23
3.1.4 Unterstützungsbedarfe	26
3.2 Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule.....	27
3.2.1 Bildungsauftrag	27
3.2.2 Prozessgestaltung	27
3.2.3 Ressourcen.....	29
3.2.4 Unterstützungsbedarfe	30
3.3 Kita als Netzwerkknoten („Familienzentrum“).	31
3.3.1 Bildungsauftrag	31
3.3.2 Prozessgestaltung	31
3.3.3 Ressourcen.....	33
3.3.4 Unterstützungsbedarfe	34

4	Entwicklungspotenziale für eine kindbezogene Vorbeugung gegen Armut in der Kita-Praxis.....	34
4.1	Ressourcen und Ressourcensteuerung.....	37
4.2	Qualifikationsentwicklung.....	39
4.3	Anerkennung und Attraktivität der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich.....	39
5	Fazit und Ausblick: kindbezogene Armutsvorbeugung und Armutsbekämpfung.....	39
6	Literaturverzeichnis.....	41
Anhang:		
	Rahmenbedingungen kindbezogener Armutsvorbeugung im Land Bremen.....	45
1.	Vorgaben im Bildungsplan.....	45
2.	Verfahren zur Qualitätssicherung.....	46
3.	Projekte und Unterstützungsstrukturen.....	46
4.	Kommunale Fort- und Weiterbildungsangebote.....	49
5.	Konsultationskitas.....	50

Teil A: Kindertagesbetreuung und Vorbeugen gegen Armut

1. Wandel der Funktionszuschreibung an die Kindertagesbetreuung

Kinderbetreuung kann derzeit im Kontext einer ganzen Reihe von Funktionszuschreibungen verortet werden. Ihr Wandel vollzieht sich dabei vor allem in Bezug auf einerseits bevölkerungs- und arbeitsmarktpolitische Funktionen, andererseits auf bildungspolitische und aktuell zunehmend auch auf sozialpolitische Funktionen.

a) Bevölkerungs-, arbeitsmarkt- und gleichstellungspolitische Funktionen

Das Recht auf einen Kindergartenplatz wurde zuerst 1992 im auf die Reform des § 218 bezogenen Schwangerenberatungsgesetz formuliert (Ligle 2006: 8) und ordnete sich damit zunächst dem bevölkerungspolitischen Gesichtspunkt unter, die Voraussetzungen zu verbessern, unter denen sich Frauen für das Austragen eines Kindes und gegen einen Schwangerschaftsabbruch entscheiden können sollten.

Für den weiteren Ausbau der Kindertagesbetreuung stand in den Folgejahren zunächst die Verbindung arbeitsmarktpolitischer und familienpolitischer und darin zunehmend gleichstellungspolitischer Zielsetzungen im Vordergrund.

Die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses (Dombois 1999) hat in den letzten zwanzig Jahren zu einer Ausdifferenzierung von Beschäftigungsformen geführt. Insbesondere die Zunahme der Teilzeitbeschäftigung in ihren flexiblen Formen entspricht einem soziokulturellen Wandel, der zunehmend die vielfältigen Interessen und Bedürfnisse an Erwerbs- und Lebensplanung berücksichtigt. Gleichzeitig ist jedoch zu beobachten, dass mit dem wachsenden Anteil von Teilzeitarbeit, befristeter Arbeit, Leiharbeit und prekärer Selbstständigkeit unter den Arbeitsverhältnissen ein Verlust von sozialer Sicherheit einhergeht: Das Arbeitseinkommen aus einer Vollzeitstelle deckt zunehmend nicht mehr die notwendigen Lebenshaltungskosten einer Familie ab. Das traditionelle Familienmodell ist somit heute nicht nur aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Ansprüche an die Erwerbsarbeit, sondern auch aus ökonomischen Gründen auf dem Rückzug. Ein erwachsenes Paar ist heute im Regelfall ein Paar von Doppelverdienern, das seine Familienpflichten auf das Notwendigste reduziert oder ersatzweise Dienstleistungen in Haushalt und Pflege in Anspruch nimmt.

Zugleich nehmen alternative Familienmodelle an Bedeutung zu – darunter alleinerziehend - erwerbstätiger Personen, die in besonderem Maß auf Kinderbetreuungsangebote angewiesen sind (Alt 2010: 16). Wachsende Mobilitätsansprüche in der Arbeitswelt, die den Bedarf an bedarfsgerechten Betreuungsangeboten anwachsen lassen, kommen hinzu (Proske 2012: 24).

Der deutsche Sozialstaat erkennt das Dilemma der Doppelbelastung ausdrücklich an und reagiert mit dem Programm einer flächendeckenden Versorgung mit Kindertagesstätten. Die Verbindlichkeit dieses Entschlusses bildet sich heute bekanntlich im Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab: Jedes Kind, das eine Tagesbetreuung braucht, soll am Wohnort auch ein Angebot finden (§ 24 SGB VIII). Dies bildete die Grundlage des aktuellen quantitativen Ausbaus der Betreuungsplätze.

Der Gesetzgeber hat somit deklariert, dass die Governance von Erwerbsarbeit heute die Betreuung von Kleinkindern einschließt. Unter bevölkerungspolitischen Gesichtspunkten scheint es geboten, die Geburtenrate in Deutschland zu erhöhen; unter arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten wird allerdings angestrebt, Erwerbstätige und Erwerbsfähige beider Geschlechter möglichst kontinuierlich in Arbeit zu halten - auch dann, wenn sie Eltern geworden sind. Die Lösung ist die Tagesbetreuung und Erziehung außerhalb der Familie als Standardfall. Sie soll die Eltern während der vertraglichen Arbeitszeit und zugleich die Betriebe von den meisten Beeinträchtigungen der Arbeitsleistung entlasten, welche bei jungen Eltern zu gewärtigen sind.

b) Bildungspolitische Funktion: frühkindliche Bildung im Elementarbereich

Seit Ende der Neunzigerjahre, spätestens seit dem Jahr 2000, als die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (paradigmatisch: TIMSS und PISA) zu den Bildungserfolgen deutscher Schulen publiziert wurden,² kommen der Vorschulerziehung neue bildungspolitische Aufgaben zu. Anders als zuvor, gilt die Kindertagesstätte nun als Schlüssel für die optimale Entwicklung von Intelligenz, Leistungsfähigkeit und Sozialkompetenz des Kindes. Dem entsprechen ein neues Bild des Kindes im Vorschulalter als vollwertigem Menschen und eine ressourcenorientierte Sicht auf seine Förderung: Kindliche Bildung erscheint als (von Erwachsenen unterstützte) Selbstbildung (SfSKJF 2012: 6, 8).

² Die Institution „deutsche Schule“ konnte dem Vorwurf nicht mehr begegnen, dass sie die Schichtzugehörigkeit des Nachwuchses schlicht reproduziert, anstatt Zugänge zu höheren Bildungsgängen und Einkommensquellen zu eröffnen (Kuhnhenne/Miethe/Sünker/Venzke 2012) und soziale Aufstiegsmobilität zu fördern. Vgl. auch Allmedinger/Nikolai (2006).

Damit gelten die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung als erste Stufe des Bildungssystems. Dementsprechend haben die Länder differenzierte Bildungspläne entwickelt, die die Bildungsaufgaben der Einrichtungen dezidiert formulieren und damit als verbindlich für die Arbeit der Fachkräfte festschreiben.

Die Bildungspläne der Länder stimmen – bei allen Unterschieden in der Form und hinsichtlich des Detailgrads der konkreten Umsetzungshinweise - in ihrer Zielsetzung und ihrer inhaltlichen Ausrichtung bei allen Unterschieden wesentlich überein, sodass die in ihnen formulierten Bildungsziele als verbindliche, konsensfähige Qualitätskriterien für die Arbeit der Fachkräfte begriffen werden können (Viernickel et al. 2013: 6).

c) Sozialpolitische Funktion: Armutsvermeidung und kompensatorische Bildung

Frühkindliche Bildung wird allerdings zunehmend nicht nur als konstitutives Fundament der Bildungskarriere angesehen.³ Vielmehr wird frühpädagogische Förderung insbesondere auch als geeigneter Ausgleich für ungleiche Entwicklungsbedingungen für Kinder aus einkommensarmen und fremdsprachigen Herkunftsfamilien betrachtet. Chancengleichheit und die allgemeine Schulfähigkeit sollen zu Beginn der Schulpflicht sichergestellt werden.

Aktuell setzen staatliche wie private Akteure der Bildungspolitik auf dieses Konzept der „kompensatorischen“, also die kindbezogenen Folgen von Armutslagen ausgleichenden Früherziehung. Der Kita wächst damit zunehmend eine Rolle im Rahmen von kindbezogener Armutsprävention zu.

Die Erzieherinnen und Erzieher sind insofern mit einem neuen sozialpolitischen Auftrag konfrontiert, der zunehmend über ihr „Kerngeschäft“ der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder selbst hinausweist⁴ (bzw. als integraler Bestandteil dieses „Kerngeschäfts“ durchgeführt werden muss) und sich ebenfalls in neuen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte niederschlägt.

Ausgangspunkt dieses Trends bildet die gesicherte Erkenntnis vom Zusammenhang zwischen Armutslagen und kindlichen Entwicklungsrisiken:

„Wir wissen aus der kindbezogenen Armuts-, der Migrations- und europäischen Bildungsfor-

schung: Aufwachsen unter Armutsbedingungen gilt neben der geringen Bildung der Eltern als zentraler Risikofaktor für die kindliche Entwicklung.“ (Hock/Holz/Koplow 2014: 9)

Die Kita erscheint demgegenüber als einziger Ort, an dem diesen Risiken für die kindliche Entwicklung entgegengesteuert werden kann,⁵ weil die Kita neben der Familie einen Raum bildet, in dem Kinder sich relevante Teile ihrer Lebenszeit aufhalten und der daher einen wichtigen Rahmen für kindliche Selbstbildungsprozesse bildet (Hock/Holz/Koplow 2014: 9).

Praktisch wird daher die Kita und damit ihr pädagogisches Personal parallel zur Zunahme von Armutsrisiken und von Armut bestimmten Lebenslagen mit dem impliziten Anspruch konfrontiert, deren Folgen für die Kinder zumindest abzumildern. Die Aufgabe der Fachkräfte schließt daher ein,

„... Wege [zu] finden, im Alltag der Kindertageseinrichtung die Teilhabe aller zu sichern, Benachteiligungen zu reduzieren und damit Entwicklungs- und Lebenschancen zu verbessern.“ (Hock/Holz/Koplow 2014: 9)

Dieser Aufgabenzuschreibung an die frühkindliche Bildung kommt in Bremen besondere Bedeutung zu: Der Anteil der Kinder unter 6 Jahren, die SGB-II-Leistungen erhalten, lag in Bremen 2012 im Vergleich der Bundesländer mit 33% besonders hoch – nur Berlin weist mit 34,1% einen noch höheren Wert bei diesem Indikator von Kinderarmut aus (Bock-Famulla/Lange 2013: 98, 70).

Im Bremer Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Elementarbereich wird das Ziel formuliert, für alle Kinder gleichwertige Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen⁶ und damit implizit in Bezug auf

⁵ Der positive Effekt frühkindlicher Bildung auf Sprachfähigkeiten, Bildungsbiographien und Sozialverhalten/Integration kann als gesichert angenommen werden; auch ein volkswirtschaftlicher Nutzen des Ausbaus frühkindlicher Bildung steht nicht in Frage. (Prigge/Böhme 2014: 40 ff.)

Dass sich Früherziehung in jeder Hinsicht, also auch volkswirtschaftlich auszahlt, wurde durch neuere internationale Studien erneut bestätigt: Im PEP-Newsletter 2014.02 (Pädagogische Praxis und Forschung im Elementar- und Primarbereich, Universität Bremen, FB 12, http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/newsletter/archiv/PEP_Newsletter2014.02.pdf.) wird diesbezüglich auf eine Zusammenstellung entsprechender Belege aus den USA (Barnett 2013) bzw. auf Forschungsergebnisse aus Großbritannien (Sylva et al. 2014) hingewiesen.

Die Ergebnisse der NUBBEK-Studie legen allerdings nahe, dass die „Rendite“ frühkindlicher Bildung in Deutschland nicht ausgeschöpft wird, da eine gute Einrichtungsqualität nur selten erreicht wird, insofern insb. die pädagogische Prozessqualität für die Effekte von großer Bedeutung ist: „Grundsätzlich hohe frühkindliche Bildungsrenditen können so nicht bzw. nicht in vollem Umfang realisiert werden. Dies ist bildungsökonomisch ineffizient und nicht gerecht.“ (Spieß 2014: 107 f.)

⁶ „Durch sozialintegrative und entwicklungsfördernde Bildung und Erziehung sollen allen Kindern gleichwertige Entwicklungsmöglichkeiten und ganzheitliches Lernen in unterschiedlichen Tätig-

³ Auch Kettner (2012: 97) bestimmt größere Chancengleichheit als einen von drei Faktoren, mit dem der qualitative und quantitative Kita-Ausbau der zur Sicherung des Fachkräftebedarfs beitragen kann.

⁴ Die bildungspolitischen Implikationen, die in einer „gebrochenen Professionalisierung“ (Hammer/Kostov/Medjedovic 2013) wie auch in der fortgesetzten Diskussion um die Akademisierung des Erzieherinnenberufs erscheinen (z.B. Speth 2010), werden hier nicht vertieft.

armutsbedingte Entwicklungsrisiken ein kompensatorischer (Bildungs-)Auftrag für die Kita formuliert.⁷ Und auch das im Rahmenplan niedergelegte Verständnis des Bildungsauftrags hält in Bezug auf die Folgen sozialer Problemlagen fest, dass „die Lebenswelt vieler Kinder nicht das Maß an Anregung von und Betätigung [bietet], das für die kindliche Entwicklung, die Ausbildung von Neugierde und Wissensdrang notwendig wäre.“ (SfSKJF 2012: 7)

Arbeitsmarktpolitische und sozialpolitische Funktionen der Kindertagesbetreuung stehen nicht in einem einfachen Ergänzungsverhältnis, sondern können konfliktieren. Die Aufgabe kindbezogener Armutsprävention kann gegenüber den arbeitsmarktpolitischen Funktionen ins Hintertreffen geraten, wenn beide Aufgabenbereiche nicht gleichwertig in kommunalen Regelungsprozessen verankert sind und verfolgt werden. Prigge/Böhme bewerten die von ihnen für die Stadt Bremen festgestellte sozialräumliche Differenzierung der Angebote in der Kindertagesbetreuung in diesem Sinn kritisch:

„Zum einen konnten verhältnismäßig wenige Kinder aus Armutslebenslagen frühzeitig in das System der frühkindlichen Bildung integriert werden. Auch ist der Stundenumfang der Betreuung zumeist gering. Zum anderen können hohe Angebotskapazitäten in privilegierten Stadtteilen die soziale Segregation der Einrichtungen befördern, da bildungsnahe und mobile Milieus in benachteiligten Quartieren auf die Kindertagesstätten anderer Stadtteile ausweichen, während dies z.B. von Familien mit geringerem Einkommen oder mit Migrationshintergrund weniger erwartet werden kann.“ (Prigge/Böhme 2014: 80)

Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass das Ziel kindbezogener Armutsprävention bisher bei der Steuerung des Ausbaus und der Ressourcenverteilung nicht den erforderlichen Stellenwert hatte, sodass im Ergebnis soziale Segregationstendenzen sogar noch befördert werden konnten:

„Problematisch ist auch eine von uns beobachtete soziale Selektivität der Angebote und des Zugangs zur Kindertagesbetreuung. Diese ergibt sich dann, wenn die sozialräumliche Polarisie-

keitsbereichen ermöglicht werden.“ SfSKJF 2012: 6.

⁷ Vgl. hierzu auch die Pressemitteilung der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen im Mai 2014:

„Die Voraussetzungen für gelingende schulische Bildung werden in den ersten Lebensjahren geschaffen. Wenn wir soziale Unterschiede ausgleichen und Kinder auf dem Weg zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit unterstützen wollen, dann müssen wir bei der frühkindlichen Bildung schon im Krabbelalter ansetzen.“ Senatorin Stahmann: Bund muss sich an Kita-Kosten stärker beteiligen, Pressemitteilung vom 23.05.2014, <http://senatspressestelle.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen146.c.88639.de>. (Abruf 2015-01-13)

rung in den städtischen Gesellschaften dadurch verstärkt wird, indem die Standorte [...] eher in mittelständisch geprägten Stadt- und Ortsteilen liegen und die Stadt- und Ortsteile, in denen sich armutsgefährdete Lebenslagen konzentrieren, demgegenüber vernachlässigt werden.“ (Prigge/Böhme 2014: 228)⁸

In Bezug auf diese eingetretene Lage erscheint es als Mangel, dass die Aufgabe kindbezogener Armutsprävention (bislang) nicht explizit als Auftrag der Arbeit der Kindertagesbetreuung festgeschrieben wurde. Im Unterschied zum Bildungsauftrag, der in Rahmenplänen niedergelegt einen verbindlichen Charakter hat, fehlt derzeit noch eine „klare Ansage“ zur Armutsprävention und dem darin eingeschlossenen Auftrag zur kompensatorischen Bildung. Dies gilt insbesondere für eine neue Rolle der Kita im Sozialraum.

Als Ziel bleibt daher ein kommunales Engagement für den Aufbau von Armutspräventionsketten anzustreben, das die Kitas als wichtige Netzwerkknoten einschließt und tendenziell die sozialräumliche Segregation wieder reduziert. Diese Forderung begründet sich aus der schwierigen Lebenssituation vieler Heranwachsender und geht perspektivisch über eine bloße Kompensation der belastenden Armutslage und ihrer Konsequenzen für Teilhabe- und Verwirklichungschancen hinaus: Das Konzept der Präventionskette

„... will die bestehenden Ressourcen bündeln und gezielt einsetzen für die Kinder, Jugendlichen und Familien, die sie besonders dringend brauchen - allerdings ohne eine Stigmatisierung als 'bedürftig' vorzunehmen. Das Konzept richtet sich deshalb an alle Kinder. [...] Es nutzt nicht nur dem Wohl des Kindes, sondern auch dem sozialen Frieden, und es ist die richtige Antwort auf nicht endende Demografiedebatten.“ (Richter-Kornweiz/Utermark 2013: 63)

1.1 Kindbezogene Armutsvermeidung und ihre Aufgabenfelder in der Kita

Kindbezogene Armutsprävention kann nur als Querschnittsaufgabe verstanden werden und sollte insofern in allen Bildungsbereichen und Aufgabenfeldern der Kitas identifizierbar und analysierbar sein. Für die vorliegende Untersuchung war es erforderlich, Schwerpunktthemen zu setzen und die geplante Beschäftigtenbefragung auf eine Auswahl von Aufgabenbereichen zu fokussieren. Dabei wurde Sprachförderung, die Gestaltung des Übergangs von der Kita in

⁸ Die bestehende sozialräumliche Differenzierung im Stundenumfang der Betreuung führen Prigge/Böhme maßgeblich auf die bis 2013 geltende Regelung zurück, dass über den Betreuungsanspruch von 4 Stunden nur „geprüfte Bedarfe“ anerkannt wurden, sodass eine Betreuungszeit von 8 Stunden im wesentlichen auf Kinder mit zwei vollzeiterwerbstätigen Elternteilen beschränkt blieb (Prigge/Böhme 2014: 106)

die Grundschule sowie der Trend zu „Familienzentren“ als niedrigschwelliger Zugang zu Unterstützungsangeboten, die über die ums Kind zentrierte Erziehungspartnerschaft hinausreichen, als wichtige Aspekte eines sozialintegrativen Erziehungs- und Bildungsauftrags und der durch ihn generierten neuen Anforderungen an die Erzieherinnen und Erzieher identifiziert. Die Rolle dieser drei Aufgabenfelder im Rahmen einer kindbezogenen Armutsprävention wird im Folgenden kurz erläutert und damit auch die getroffene Auswahl begründet.

1.1.1 Sprachbildung als zentrales Element kompensatorischer Bildung

Sprachbildung gilt nicht umsonst als ein Kern eines kompensatorischen Bildungsauftrags. Zwar sind auch andere Bildungsbereiche – nicht zuletzt Bewegung – enorm wichtig für die Entwicklung der Kinder und daher Bereiche, in denen Erzieherinnen und Erzieher kompensatorisch handeln müssen, um die kindbezogenen Folgen von Armutslebenslagen auszugleichen. Insofern wird Sprachbildung hier exemplarisch als eines von vielen wichtigen Handlungsfeldern kompensatorischer Bildung herausgegriffen. Für diese Auswahlentscheidung lässt sich jedoch damit begründen, dass Sprache eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Teilhabechancen zukommt. Zugleich bildet Sprache einen Querschnittsbereich, dessen Förderung in vielen Zusammenhängen und verknüpft mit anderen Bildungsbereichen erfolgen kann bzw. muss.

In das Verständnis einer Frühförderung, die Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen gleiche Startchancen in das schulische Bildungssystem eröffnen sollen, sind interkulturelle und inklusive Bildung notwendig eingeschlossen, und in dieser Beziehung kommt dem Spracherwerb und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit besondere Bedeutung zu (Karakasoğlu 2011: 8).

Besondere Anforderungen an kompensatorische Sprachbildung ergeben sich daher in Bezug auf die Unterstützung von Kindern, in deren Familien eine andere Herkunftssprache als Deutsch gesprochen wird⁹. Für diese ist die Kita oft der erste Ort, an dem sie systematisch in ihrem Spracherwerb unterstützt werden können (BAMF 2008: 13). Es besteht die Erwartung, dass sich der Besuch bei dieser Gruppe „besonders positiv auf die Entwicklung ihrer Kompe-

tenzen bei der deutschen Sprache auswirkt.“ (Bock-Famulla/Lange 2013: 11)

Die Spracherwerbsforschung geht heute zwar davon aus, dass das parallele Erlernen von zwei Sprachen, insbesondere eine im Alltag praktizierte Zweisprachigkeit (d.h., in der Familie wird nicht deutsch gesprochen), keine Überforderung für Kinder im Vorschulalter darstellt, der erfolgreiche Zweitspracherwerb jedoch in der Regel auf kompetente Unterstützung angewiesen ist (Koch 2010, List 2010: 9). Die Bereitstellung dieser Unterstützung begründet bei Kindern aus einkommensarmen Familien allerdings wesentlich andere Anforderungen, als sie bei der Unterstützung von Zweisprachigkeit in einem „eher bildungsbeflissenen Milieu“ erforderlich sind (List 2010: 9).

In Bezug auf kompensatorische sprachliche Bildung sind zunächst zwei Ansätze zu unterscheiden: additive, ergänzende Sprachfördermaßnahmen und die Integration der Sprachförderung in die Umsetzung der Sprachbildung im Kita-Alltag.

Additive Förderansätze haben ausdrücklich einen kompensatorischen Anspruch: Hier sollen festgestellte Entwicklungsrückstände ausgeglichen werden. Nach einer (obligatorischen) Sprachstandsfeststellung, die in den Bundesländern mit unterschiedlichen Methoden vorgenommen wird (Lisker 2010), werden bei festgestelltem Bedarf Sprachfördermaßnahmen angeboten, die die festgestellten Entwicklungsrückstände vor Schuleintritt ausgleichen sollen. Da die Durchführung der Förderung dem Schuleintritt vorausgeht, wird diese räumlich in der Regel in einer Kindertageseinrichtung durch speziell geschulte Sprachförderkräfte durchgeführt.

Der Nutzen spezifischer additiver Sprachförderprogramme konnte allerdings i.d.R. bisher nicht nachgewiesen werden. Ihre Evaluationen belegen in der Regel „vereinfacht gesagt je nach Fokus eine begrenzte Wirksamkeit.“ (Strehmel 2010: 24) Die Mehrzahl der Studien kommt hier zu ernüchternden Ergebnissen: In einer regionalen Evaluationsstudie verschiedener Ansätze kamen Schöler/Roos (2010) beispielsweise zu dem Resultat, dass die untersuchten Sprachförderansätze in der Praxis insbesondere dem Anspruch, Nachteile kompensatorisch auszugleichen, nicht gerecht wurden. Wegen der Komplexität der sprachlichen Kompetenzentwicklung seien punktuelle und relativ kurze Fördermaßnahmen im letzten Kindergartenjahr dazu auch nicht geeignet (Schöler/Roos 2010: 69).

Eine Evaluationsstudie aus Niedersachsen konnte zeigen, dass unabhängig davon, ob alltagsintegrierte oder programmorientierte Ansätze der Sprachförderung zugrunde liegen, der „Qualität der sprachlichen Interaktion zwischen Fachkraft und Kind“ eine entscheidende Rolle beim Erfolg der Sprachförderung zukommt. Neben den strukturellen Rahmenbedingungen erweist sich damit die Kompetenz der Erzieherin-

⁹ „Von den Kindern unter drei Jahren in Kitas sprechen 15,5% zu Hause überwiegend nicht deutsch und haben einen Migrationshintergrund. Bei der Altersgruppe der Dreijährigen bis Schuleintritt erhöht sich der Anteil der Kinder, die eine Migrationshintergrund aufweisen und zu Hause überwiegend nicht deutsch sprechen, deutlich auf 31 %. Mithin stehen die Kitas in Bremen bei rund einem Drittel der von ihnen betreuten Kindergartenkinder vor der Herausforderung, diese beim Zweitspracherwerb zu fördern.“ (Bock-Famulla/Lange 2013: 102)

nen und Erzieher, „sprachlich gehaltvolle Interaktionsprozesse mit dem Kind zu initiieren“, als zentrale Voraussetzung (Jüttner/Koch 2012).

Auch die Gelegenheiten für und die Qualität der Peer-Kommunikation in der Kita ist wichtig. Pädagogische Fachkräfte müssen daher auch „geeignete Kontexte schaffen, in denen Kinder ihre Peerkultur pflegen und ausbauen und damit gleichsam ihre kommunikativen Kompetenzen ausbauen können.“ (Albers 2010, 186) Entscheidend für eine (insbesondere kompensatorische) Sprachförderung bleibt aber das Sprachvorbild der Fachkraft und die Interaktion Kind-Fachkraft. (Buschmann et al. 2010: 109, 130).

Insgesamt scheinen damit die Argumente, dass der alltagsintegrierten Sprachförderung konzeptuell der Vorrang einzuräumen ist, deutlich zu überwiegen. Und insofern die Wirksamkeit von bestimmten additiven Sprachförderprogrammen wie gezeigt bislang nicht sicher belegt werden konnte, und vielleicht wegen der Komplexität der Sache auch nicht evaluierbar ist, tritt der Streit um die „richtigen“ Instrumente und Methoden in den Hintergrund;¹⁰ stattdessen wird die Entwicklung der Qualifikation der Fachkräfte zum entscheidenden Ansatzpunkt.

„Sprachförderung kann nur dann wirksam werden, wenn diejenigen, die die Förderung durchführen, genau wissen, welche Unterstützung und welche sprachlichen Informationen ein Kind gerade aktuell benötigt, wenn sie wissen, wie die erforderliche Unterstützung und die erforderlichen Informationen kindgerecht bereitstellen können, und wenn sie wissen, wie die Interaktion mit dem Kind gestaltet sein muss, damit ein Kind diese Unterstützung auch annehmen kann. Mit anderen Worten: Sprachförderung muss professionell geplant und umgesetzt werden.“ (Ruberg/Rothweiler 2012: 19 f.)

¹⁰ Es gibt ein breites Wissen, wie Kinder gefördert werden können - Forschungs- und Entwicklungsbedarf besteht eher bei der praktischen Umsetzung. (Strehmel 2010: 30) Dabei mag es zutreffen, dass die wissenschaftliche Theoriebildung zum Spracherwerb längst nicht abgeschlossen ist und hier viele Fragen noch zu beantworten sind (Ruberg/Rothweiler 2012: 20). Die Vermittlung und Anwendung der empirisch gut untermauerten Erkenntnisse zur Sprachentwicklung im Rahmen alltagsintegrierter Sprachbildungsprozesse, wie sie z.B. Ruberg/Rothweiler (2012) für die Praxis vorgelegt haben, muss jedoch nicht warten, auch wenn um die Frage der besten methodischen Ansätze für additive Sprachförderprogramme noch weiter gestritten werden mag. Als Beispiel hierfür mag die Diskussion um den Ansatz des vorschulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit dienen, geführt in Frühe Bildung, Heft 1, 2012: Erlauben entsprechende additive Förderprogramme nachgewiesenermaßen „die größtmögliche Kompensation bestehender Rückstände“ (Schneider 2012: 221 f.)? Oder handelt es sich um ein „modisches Konstrukt“, mit „linguistisch fehlerhaften“ und „didaktisch unsinnigen“ Elementen (Valtin 2012: 224 f.)?

Kompetente Sprachförderung in der Kita braucht daher Wissen um die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung (Karakasoğlu 2011: 58). Kompetenzen auf drei Ebenen sind erforderlich: fachliche Kompetenz (Sprachentwicklung, Spracherwerbsmodelle), diagnostische Kompetenz (Sprachstandsermittlung) und Sprachförderkompetenz (Initiiieren und Gestalten von gehaltvollen kommunikativen Prozessen). (Koch 2010, vgl. auch bei List 2010 die detaillierte Darstellung der damit verbundenen Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte.¹¹)

Dieses Wissen ist Bestandteil der akademischen Ausbildungsgänge und wurde im kürzlich neu gestalteten Bremer Fachschul-Curriculum verankert, wurde also von den meisten aktiven Erzieherinnen noch nicht in der Ausbildung erworben.

Es ist in diesem Zusammenhang das Resultat einer Studie interessant, die zeigt, dass die Mehrzahl der Fachkräfte den Anspruch einer individuell adäquaten, weil auf die kindlichen Sprachentwicklungsphasen bezogene Gestaltung von Angeboten erst nach einer entsprechenden Qualifikation in Planung und praktischer Umsetzung in ihrer Arbeit einlösen konnten (Ruberg/Rothweiler 2012: 20). Qualifizierungsangebote sollten daher auf die spezifischen und daher zu ermittelnden Bedarfe der Fachkräfte ausgerichtet sein, denn:

„Letztlich kommt es darauf an, wie Wissen und Konzepte zur Sprachförderung von den pädagogischen Fachkräften umgesetzt werden, wie also Pädagogen und Pädagoginnen mit den Kindern sprechen, wie sie Dialoge führen, wie sie Gespräche mit den Kindern gestalten und Instrumente und Material einsetzen, worauf sie ihre Aufmerksamkeit lenken und worauf sie Wert legen. Dies alles hängt ab von der eigenen sprachlichen Kompetenz und Sprechfreude der pädagogischen Fachkräfte, ihrer Bildungsbiografie und beruflichen Sozialisation und - daraus resultierend - ihrer je spezifischen Orientierung und Haltung gegenüber dem 'Bildungsgut' Sprache.“ (Strehmel 2010: 24 f.)

Es ist klar, dass sich hieraus nicht nur Forderungen an die Qualifikation und Ausbildung der Beschäftigten ergeben, sondern auch an die Strukturqualität, insbesondere an einen Personalschlüssel, der auch ein in-

¹¹ List (2010) formuliert hierzu vier Kompetenzbereiche:

- Wissen über Sprachen (Grundwissen über Sprachtypologien, insb. über die phonetischen/phonologischen sowie syntaktisch/morphosyntaktischen Systeme des Deutschen, Kenntnisse über die Kontraste des Deutschen zu wichtigen Migrantensprachen,
- Wissen über die kindliche Entwicklung sprachlicher Strukturen,
- Wissen über die Entwicklung kindlicher Sprachhandlungsfähigkeit,
- entwicklungspsychologisches Wissen (vgl. List 2010: 33-35).

dividuelles Eingehen auf die Bedarfe der Kinder erlaubt,¹² und stellt sich damit als eine umfassende Managementaufgabe für Träger und Leitungen dar (Strehmel 2010: 26, 30).

Insbesondere unter dem Gesichtspunkt eines kompensatorischen Bildungsauftrags ergeben sich darüber hinausgehende zusätzliche Anforderungen an die Fachkräfte. Die Einbindung der Eltern in den Sprachförderprozess als Bestandteil von Sprachförderangeboten (BAMF 2008: 13) ist gerade bei einkommensarmen und fremdsprachigen Elternhäusern sowie bei der Unterstützung des Zweitspracherwerbs von großer Bedeutung.¹³ Eltern mit Migrationshintergrund sind oft zurückhaltender gegenüber Unterstützungsangeboten und haben ggf. andere Vorstellungen von den Bildungsaufgaben der Kita. Dies erfordert eine aktivere Rolle der Kita-Fachkräfte, um Vertrauen herzustellen, Hemmschwellen zu überwinden und die Zusammenarbeit mit den Eltern zu gestalten (Karakaşoğlu 2011: 110 f.).

1.1.2 Der Übergang Kita-Grundschule: erfolgreicher Start für alle Kinder

Wenn Kinder aus der Kita in die Grundschule wechseln, ist das eine Entwicklungsaufgabe, die von den Kindern zu leisten ist – das „Management“ des Übergangs kann insofern nicht in dem Sinn verstanden werden, diesen Schritt quasi „unmerkbar“ für die Kinder zu machen (SfAFGJS/SfBW 2009: 5). Es geht vielmehr darum, die Kinder in der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe in Bezug auf ihre jeweiligen individuellen und sozialen Bedingungen adäquat zu begleiten und damit einen angstfreien, erfolgreichen Übergang zu unterstützen. Die Bedeutung für die Bildungsbiografie insbesondere der „schwächeren“ Kinder liegt auf der Hand. Die Fachkräfte müssen die Gestaltung des Übergangs daher von Beginn an zu einem Bestandteil ihres pädagogischen Handelns machen (Stöbe-Blossey 2010: 141, 146).

Schon unter dem Gesichtspunkt des bildungspolitischen Auftrags der Kita wird der Übergang Kita-Schule zu einem wichtigen Aspekt der Kita-Arbeit (Stöbe-Blossey 2010: 121 ff.). Als „erste Stufe“ des

Bildungssystems verstanden, ist der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Kitas nicht isoliert, sondern in Bezug auf die nächste Stufe definiert: Auch Kitas sollen „anschlussfähige“ Ergebnisse hervorbringen.¹⁴ Hierzu können Kitas in ihrem Rahmen Angebote zur Heranführung an den Wechsel in die Grundschulen organisieren. Die gemeinsame Gestaltung des Übergangs durch Kita und Schule geht jedoch im Anspruch darüber weit hinaus: Sie soll einen Wendepunkt gegenüber einer zunehmenden Auseinanderwicklung der beiden Bildungsbereiche Elementarbereich und Grundschule¹⁵ markieren und der Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und einer gemeinsamen Bildungsarbeit dienen.¹⁶ Dies erfordert den Aufbau gemeinsamer Strukturen für die Übergangsgestaltung und deren strukturelle Stabilisierung (siehe Kapitel 5).

Der in die Gestaltung des Übergangs in die Schule eingeschlossene sozialkompensatorische Aspekt liegt auf der Hand: Es geht darum, allen Kindern gleichermaßen Chancen auf einen erfolgreichen Start in die Grundschule zu eröffnen. Dabei ist davon auszugehen, dass der sozioökonomische Hintergrund der Kinder und die Einstellungen und Unterstützungsmöglichkeiten ihrer Familie bzw. ihres sozialen Umfelds sich darauf auswirken, welche Unterstützungsbedarfe die Kita für die Kinder im Übergang anbieten muss.

„Für Kinder aus schulbildungsnahen Familien stellt die Schule ein vertrautes kulturelles Milieu dar, sie haben gelernt, ihre Bedürfnisbefriedigung aufzuschieben, kennen oder erfassen intuitiv die Bedeutung von Text und Zeichen etc. Für soziokulturell benachteiligte Kinder und deren

¹⁴ Stöbe-Blossey erwähnt in Bezug auf NRW das Schulfähigkeitsprofil „Erfolgreich starten“, das angesichts der Betonung der Potenziale des Kindes als Subjekt seiner Lernprozesse kaum eine Rolle in der Praxis spielt, obwohl den Leitlinien in NRW zufolge die Vorbereitung auf Schule im letzten KiTa-Jahr im Vordergrund steht.

¹⁵ „Reagiert wurde damit auch auf die Tatsache, dass die beiden Bildungsbereiche Kindertagesbetreuung und Schule sich angesichts unterschiedlicher Rechtssysteme, Traditionen, Strukturen, Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte u.v.m. zunehmend separiert und ein unterschiedliches professionelles Selbstverständnis sowie ein unterschiedliches Bildungsverständnis entwickelt hatten.“ (SfAFGJS/SfBW 2009: 4)

¹⁶ Zur theoretischen Aufarbeitung des Übergangs, die einerseits das Kind als Akteur dieses Übergangs betrachtet, aber auch das gesamte Umfeld mit einschließen muss, kann für einen Überblick über dieses komplexe Thema, dessen Darstellung hier nicht geleistet werden kann, auf die im Zusammenhang mit den unten genannten Projekten („Frühes Lernen“ und „TransKiGs“) entstandenen umfangreichen Projektdokumentationen verwiesen werden: Vgl. Carle/Samuel (2006), Lenkungsgruppe TransKiGs (2009), SfAFGJS/SfBW (2009). Es gibt, um ein Resultat aus der Podiumsdiskussion des Fachtags „Brücken Bauen: Kindergarten und Grundschule“ anzuführen, „kein Erkenntnisproblem, sondern ein Systematisierungsproblem.“ (Vgl. Bürgerschaftsfraktion Bündnis 90/Die Grünen (Hg.), Newsletter Bildung, Kinder und Jugendliche, Aufgabe 504, 26.02.2014)

¹² „Fördern lässt sich die kindliche Gesamtentwicklung nur, indem die Sprache der Kinder im Kontext ihrer Handlungen und Interaktionen genau beobachtet und interpretiert wird, und indem die Verarbeitung sprachlicher Anregungen durch die Kinder sensibel registriert und aufgegriffen wird.“ (List 2010: 47)

¹³ Beispiele für Angebote, die auf eine Beteiligung der Eltern am Zweitspracherwerb ihrer Kinder zielen, sind z.B. HIPPY sowie Opstapje (<http://www.impuls-familienbildung.de/impuls/leitbild.html>; Materialien zu FIT - Familienorientiertes Integrations-training unter <http://www.soziales.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen69.c.5452.de#Gw-E1>; speziell das Programm FIT-Eltern verfolgt das Anliegen, die „Zusammenarbeit von Kita bzw. der Schule mit den Eltern mit Migrationshintergrund zu fördern.“ (Karakaşoğlu 2011: 117)

Familien wird erst eine Schule, die ihre Alltagsrealität zum Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens macht und ihre spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] zum Ausgangspunkt wertschätzt und einbezieht, ein vertrauter Ort.“ (KiTa Bremen 2011: 137)

Auch im Eingehen auf die unterschiedlichen Erwartungen, insbesondere aber auch Ängste der Kinder macht sich somit ein sozialintegratives, kompensatorisches Element geltend, auf das sich die Fachkräfte gezielt einstellen müssen.

Der Übergang in die Schule steht darüber hinaus in enger Beziehung zum Auftrag einer kompensatorischen Sprachbildung: Beim Eintritt in die Schule wird es praktisch bedeutsam für die Kinder, ob zu diesem Zeitpunkt nicht nur alltagssprachliche, sondern auch Grundlagen bildungssprachlicher Kompetenzen erworben werden konnten.

Problematisch für die Gestaltung des Übergangs wirkt sich aus, dass die derzeitige „Versäulung“ der Zuständigkeiten Kita und Schule unterschiedlichen Systemen zuweist, was in der Praxis der Einnahme der Perspektive einer durchgängigen Bildungsbiografie und eines daher durchgängigen Bildungsauftrags in Elementar- und Primarbereich und einer gemeinsamen Gestaltungsverantwortung für den Übergang entgegensteht. Die Gestaltung des Übergangs als ein Teil von lebensphasenorientierter Armutsprävention kann letztlich aber nur als gemeinsame Aufgabe von Kita und Schule realisiert werden.

1.1.3 Trend zum „Familienzentrum“: Kita als Netzwerkknoten in Armutspräventionsketten

Kindertagesstätten zu „Familienzentren“ weiterzuentwickeln bedeutet, die „klassischen“ Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit umfassenden Unterstützungsleistungen für die Familien zusammenzuführen. Ein Grundgedanke ist, die Kindertagesstätten als niedrigschwellige Zugangspunkte für Eltern zu nutzen, denen es sonst u.a. wegen „Schwellenängsten“ nicht gelingt, sich die im Quartier vorhandenen Angebote zu erschließen. Diesen Eltern diese Zugänge zu eröffnen ist zugleich ein wichtiger Ansatzpunkt, um über die Einbindung und Entwicklung der Eltern (ihrem „Empowerment“, Colberg-Schrader 2003) die Entwicklung der Kinder zu fördern.

Vorbilder finden sich zunächst in Großbritannien im Ansatz der „Early Excellence Center“ (EEC), die zuerst den Ansatz verfolgten, dass die Herstellung optimaler Entwicklungsbedingungen für die Entfaltung der kindlichen Potenziale ohne die Einbindung der Eltern und die sozialräumliche Vernetzung der Kin-

dertagesbetreuungseinrichtungen nicht gelingen kann.¹⁷

Kitas fungieren in der Praxis längst auch - zumal in Quartieren, in denen viele Bewohner/innen mit wenig Geld auskommen müssen - als Ort, an dem (überforderte) Familien auch lebenspraktische Unterstützung erfahren. Dies Aufgabenzuweisung ist aber bisher nicht explizit fixiert und als Anforderung festgeschrieben. Insofern wird schon länger gefordert:

„Es wäre eine wichtige Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen (nicht nur in problembelasteten Einzugsgebieten), wenn sei diesen elternstützenden Teil ihrer Arbeit nicht 'nebenbei' erledigen müssten, sondern wenn solche teilweise in erwachsenenpädagogische und sozialarbeiterische Aufgaben hineinreichenden Tätigkeiten auch bei der personellen Ausstattung und bei der offiziellen Aufgabenbeschreibung von Kitas ihre Würdigung bekämen.“ (Colberg-Schrader 2003, 282)¹⁸

Wird diese Aufgabenerweiterung verfolgt, müssen sich Kitas also zu Netzwerkknoten im Sozialraum entwickeln, die mit niedrigschwelligen und integrierten Dienstleistungen auch Betreuungs- und Unterstützungsbedarfe der Eltern aufgreifen. Neben einer verbesserten Einbindung der Eltern in Arbeit wird von Kitas in dieser Funktion erwartet, den Zugang insbesondere von einkommensarmen Familien zu unterstützenden Angeboten zu verbessern und so den sozialintegrativen Auftrag der Frühbildung zu flankieren (Stobe-Blossey 2010: 95 f.). Der Inhalt von „Elternarbeit“ weitet sich und geht damit über das Ziel, die Erziehungskompetenz der Eltern (Karakaşoğlu 2011: 112) zu verbessern, noch deutlich hinaus. Für die Fachkräfte in den Kitas kommen damit neue prozessgestaltende und beratende Aufgaben und Anforderungen hinzu.

Eine solche neue Funktion von Kindertagesstätten im Sozialraum unterstellt, dass die Kitas im Rahmen einer übergeordneten Struktur, also als Teil von Armutspräventionsketten agieren können. Es ist insofern erforderlich, dass der Aufbau und die Aufrechterhaltung von Armutspräventionsketten kommunal gewollt werden und die entsprechende Infrastruktur zur Koordination der Netzwerkpartner zur Verfügung steht, um das nachhaltige Funktionieren der Armutspräventionskette abzusichern. Dies können die Kitas allein nicht leisten. Schon die Einbindung der Kita als niedrigschwelliger Zugang, der Eltern an andere Dienste weitervermittelt, unterstellt insofern den politischen

¹⁷ Als Referenz sei genannt: <http://www.pengreen.org/>; oder in Berlin: <http://www.early-excellence.de/>.

¹⁸ Dies wird auch aktuell in der Bremer Diskussion zur Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung aufgegriffen und diskutiert; vgl. „Erzieherinnen am Limit. Soziale Arbeit in Kindergärten: SPD und Grüne wollen Fachpersonal für Kitas in einkommensschwachen Vierteln“, Weser-Kurier, 09.02.2015, S. 8.

Willen zur systematischen Armutsprävention in einer Kommune:

„Kindbezogene Armutsprävention erfordert eine strukturelle Verankerung, eine systematische Umsetzung und eine funktionierende Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure zwischen und auf allen staatlichen Ebenen. [...] Kindbezogene Armutsprävention – aber nicht nur sie – ist ein Prozess, mit kurz-, mittel- und langfristigen Schritten. Sie benötigt Ausdauer im Sinne eines langen Atems und sichert damit zugleich unendlich viele Erfolge auf dem Weg hin zur Gestaltung von Entwicklungs- und Zukunftschancen für jede/n Heranwachsenden. Sie ist der Ausdruck 'öffentlicher' Verantwortung von Bürger/-innen gegenüber jungen Menschen zwischen 0 und 18 Jahren.“ (Holz 2010)

Als Vorreiter und damit Beispielgeber für die Entwicklung sind v.a. Monheim am Rhein, Dormagen, Nürnberg und Wiesbaden zu nennen (vgl. Holz 2010). Die Beispiele zeigen aber auch, dass Armutspräventionsketten aufgrund der Diversität der Kommunen und der Diversität der Sozialräume überall anders implementiert werden müssen – es gibt hierfür keine allgemeingültigen Lösungen (Richter-Kornweitz/Utermark 2013: 7).¹⁹

1.2 Neue Anforderungen und Qualitätskriterien für die Arbeit der Erzieher/-innen

Vor dem Hintergrund des im SGB VIII verankerten und ab August 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz wurde der Diskurs zur Kindertagesbetreuung bislang von der Frage des quantitativen Ausbaus der Betreuungsplätze dominiert (Bock-Famulla/Lange 2013: 5). Nicht zuletzt aufgrund des neuen bildungspolitischen Auftrags geraten nun Gesichtspunkte vermehrt in den Blick, die sich auf die Qualität der Kindertagesbetreuung beziehen.²⁰ Auch die Bundesfamilienpolitik verfolgt diesen Gesichtspunkt mit zunehmendem Gewicht.²¹

Mit dem Einbezug der Kita als erster Stufe in das Bildungssystem, der sich in ihrem Bildungsauftrag

geltend macht, wird auch die pädagogische Prozessqualität in der Kindertagesstätte neu definiert. Diese neuen Qualitätsmaßstäbe lassen sich explizit in den Rahmenplänen als spezifische Erwartungen an die Arbeit der Fachkräfte auffinden. In Bremen wurden auf Grundlage des 2004 veröffentlichten Bremer Rahmenplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich insgesamt sieben zentrale Bildungsbereiche²² sowie neun Anforderungen an die Erziehungs- und Bildungsarbeit und damit ein umfangreicher Anforderungskatalog für die Einrichtungen und die Fachkräfte formuliert. Dieser Anforderungskatalog wurde von den Trägern in Trägerkonzeptionen aufgegriffen und operationalisiert.²³ Damit wurden verbindliche neue Qualitätsstandards für die Arbeit der Kitas gesetzt (Viernickel et al. 2013: 6).

Die Qualität frühkindlicher Bildung ist ein mehrdimensionales Konstrukt (Sell 2012: 30 ff.).²⁴ In zahlreichen Studien ließen sich jedoch Zusammenhänge von Strukturqualität und Prozessqualität von Kindertageseinrichtungen nachweisen. Es konnte insbesondere belegt werden,

„... dass die Gruppengröße, der Erzieher-Kind-Schlüssel resp. die Fachkraft-Kind-Relation, die Ausbildung und Stabilität/Kontinuität des pädagogischen Fachpersonals und andere strukturelle Variablen die Prozessqualität einer Einrichtung beeinflussen, wenn nicht determinieren.“ (Viernickel/Schwarz 2009: 13)

Damit gerät zunächst das sogenannte „eiserne Dreieck der Strukturqualität“ aus Fachkraft-Kind-Relation bzw. Personalschlüssel, Gruppengröße und Qualifikation der Fachkräfte und seine Umsetzung in den Einrichtungen in den Blick.

In Bezug auf die statistische Ermittlung der Personalschlüssel kritisieren Viernickel/Schwarz (2009: 47) die Intransparenz und mangelnde Vergleichbarkeit der rechtlichen Regelungen zum Personalschlüssel in den

¹⁹ Das „Werkbuch Präventionskette“ (Richter-Kornweitz/Utermark 2013) liest sich daher auch als Sammlung von Good-Practice-Beispielen von Präventionsketten-Elementen.

²⁰ Kinder mit Migrationshintergrund können besonders vom frühen Besuch einer Kindertageseinrichtung profitieren, allerdings nur in Abhängigkeit von deren Einrichtungsqualität (Beckh et al. 2014: 79).

²¹ Ein aktuelles Beispiel bildet die von Bundesfamilienministerin Schröder in einem Brief an die SPD angeregte „Qualitätsoffensive“ und Überlegungen zur Definition bundesweiter Qualitätsstandards für Kindertagesstätten (SZ, 12.08.2013).

²² Der Bremer Rahmenplan kennt folgende sieben Bildungsbereiche, in denen die Erzieherinnen übergreifend Lernangebote organisieren: 1. Rhythmik und Musik, 2. Körper und Bewegung, 3. Spiel und Fantasie, 4. Sprachliche und nonverbale Kommunikation, 5. Soziales Lernen Kultur und Gesellschaft, 6. Bauen und Gestalten, 7. Natur, Umwelt und Technik (SfSKJF 2012).

²³ Als Beispiel für ein sehr umfassend und detailliert angelegtes Trägerkonzept siehe KiTa Bremen (2011).

²⁴ Allerdings ist insbesondere die Ergebnisqualität schwer zu evaluieren (Sell 2012: 32), da die angestrebten mittel- und langfristigen, „nachhaltigen“ Wirkungen auf die anschließenden Bildungsverläufe nicht unmittelbar in der Kita gemessen werden können. Vor diesem Hintergrund verdient das 2009 gestartete, groß angelegte nationale Bildungspanel NEPS (<https://www.neps-data.de>) Aufmerksamkeit, das in seinem Multi-Kohorten-Sequenz-Design die frühkindliche Bildung in zwei Etappen (Neugeborene und Eintritt in frühkindliche Betreuungseinrichtungen, Kindergarten und Einschulung) mit einbezieht (Attig et al. 2014).

Bundesländern. Insbesondere bleibt oft unklar oder unberücksichtigt, in welchem Umfang Beschäftigungszeiten, die nicht für die unmittelbare pädagogische Arbeit eingehen, in denen also die Betreuungskraft nicht real für die Kinder zur Verfügung steht, berücksichtigt sind.

„Es ist davon auszugehen, dass die konkrete Fachkraft-Kind-Relation in der Regel vom gesetzlichen Personalschlüssel negativ abweicht. Die Bestimmungen zur Fachkraft-Kind-Relation (bzw. zum Personalschlüssel) in den Kita-Gesetzen beruhen nur ansatzweise auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und internationalen Empfehlungen.“ (Viernickel/Schwarz 2009: 26, 47)

Überfällig erscheint insofern eine transparente Definition dieses Qualitätsparameters²⁵, die den Personalschlüssel ausgehend von evidenzbasierten Anforderungen an die Fachkraft-Kind-Relation in der unmittelbaren pädagogischen Arbeit, ergänzt um realistische Zeitkontingente für die mittelbare pädagogische Arbeit (Team, Vorbereitung, Eltern, Qualifikation) und weiter Ausfallzeiten (Krankheit) berechnet und Personalbedarfsrechnungen zugrunde legt.

Summarisch kommen Viernickel/Schwarz (2009: 27) zum Ergebnis, dass in Bezug auf den Parameter der Personalausstattung in keinem Bundesland wissenschaftliche Mindeststandards erreicht oder bestenfalls nur für bestimmte Altersgruppen erreicht werden.²⁶

²⁵ Vgl. Viernickel/Schwarz 2009: 47.

²⁶ Normsetzend im Land Bremen ist hier zum einen das Bremisches Tageseinrichtungs- und Kindertagespflegegesetz (BremKTG § 10) sowie die Richtlinien für den Betrieb von Tageseinrichtungen für Kinder im Land Bremen (RiBTK, Abschnitt III), in denen Mindeststandards der Gruppengrößen für die verschiedenen Einrichtungsarten, zur Qualifikation des Personals und der Personalausstattung festgelegt sind. Modifikationen für die einzelnen Einrichtungen ergeben sich in der Stadt Bremen insbesondere aus einer zusätzlichen Personalzuweisung für Index- bzw. Schwerpunkteinrichtungen (Prigge/Böhme 2014: 112).

Beim Personalschlüssel steht Bremen empirisch 2012 in den einschlägigen Zahlenwerken über dem Durchschnitt; mit einem Schlüssel von 1:3,1 für Kinder unter 3 („Krippe“) und von 1:7,3 für Kinder ab 3 Jahren („Kindergarten“) steht Bremen in der Spitzengruppe der Länder und erreicht hier auch die von der Bertelsmann Stiftung empfohlenen Werte (Bock-Famulla/Lange 2013: 109).

Neben der oben ausgeführten Problematik der inadäquaten Abbildung der Betreuungssituation durch den Personalschlüssel sehen Prigge/Böhme (2014: 112) allerdings auch Plausibilitätsprobleme in den Bremer Zahlen, eine Einschätzung, die auch in unseren Interviews mit Kita-Leitungen und Beschäftigten häufig angesprochen wurde.

Hinsichtlich der Qualifikation des Kita-Personals fällt in Bremen ein relativ hoher Anteil akademisch ausgebildeten Personals auf, verbunden allerdings mit einem relativ starken Vorkommen von Qualifikationen unterhalb der Erzieher/-innenausbildung auf: 2012 hatten in Bremen 9,8 Prozent des pädagogischen Personals einen einschlägigen Hochschulabschluss (Durchschnitt Bund: 4,6 Prozent) und 6,0 Prozent keinen Abschluss (Bund: 2,5 Prozent). (Bock-Famulla/Lange 2013: 25) Prigge/Böhme (2014: 113)

Es verwundet daher nicht, dass auch die NUBBEK-Studie ein ernüchterndes Fazit zur Entwicklung der Qualität der Kinderbetreuung in Deutschland kommt:

„Die Ergebnisse der NUBBEK-Studie verweisen [...] darauf, dass der Durchbruch zu deutlich verbesserter Qualität - trotz vielfältiger einzelner Ansätze - noch nicht gelungen ist. Die qualitative Herausforderung benötigt ein ähnliches Ausmaß an gesellschaftlicher Anstrengung wie der quantitative Ausbau der vergangenen Jahre.“ (Tietze et al. 2014: 154)

Und Bock-Famulla/Lange stellt sich angesichts der in den Bundesländern sehr unterschiedlich ausfallenden Parameter der Strukturqualität der Kitas die Frage,

„wie mit diesen ungleichen Rahmenbedingungen in den KiTas vergleichbare Bildungschancen für alle Kinder gewährleistet werden sollen.“ (Bock-Famulla/Lange 2013: 29)

Berechnungen und Darstellungen zu den genannten Parametern der Strukturqualität liefern einen Einschätzungsrahmen für die Qualität der Einrichtungen, sie können aber nicht darstellen, wie die Fachkräfte unter den gegebenen Rahmenbedingungen die mit Leitlinien und Kita-Konzeptionen formulierten Qualitätsansprüche in ihrer Arbeit einzulösen versuchen. Hierzu liegt seit Kurzem eine weitere, qualitativ und quantitativ angelegte, bundesweite und insofern nicht regionalisierbare Studie vor. (Viernickel et al. 2013) Deren Ergebnisse zeigen einerseits, dass die Bildungsprogramme in der Praxis angekommen sind, und damit auch für die Fachkräfte in den Teams als Qualitätsmaßstab der eigenen Arbeit akzeptiert werden (Viernickel et al. 2013: 146). Die Umsetzung dieser Ansprüche an die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher bleibt jedoch hinter diesen klar zurück: Es ist ein massives „Umsetzungsdilemma“ zu konstatieren, dem sich die Teams auf verschiedene Weisen stellen, das sie aber aufgrund aufgabeninadäquater Rahmenbedingungen und Ressourcen nicht auflösen können (Viernickel et al. 2013: 146 f.).

1.3 Arbeitsbedingungen und Belastungsfaktoren

Ein hoher Anspruchsgehalt der Arbeit muss nicht für sich eine hohe Belastung bedeuten, sondern bildet sogar ein Element „guter Arbeit“ - wenn Qualifikation und Umsetzungsbedingungen dazu passen.²⁷ Ein Aufgaben- und Verantwortungszuwachs kann zunächst als „job enrichment“ durchaus mit Akzeptanz durch die Fachkräfte rechnen - wenn die Rahmenbedingungen dem Mehraufwand jedoch nicht

konstatieren daher eine starke Streuung des Qualifikationsniveaus in Bremer Kitas.

²⁷ Vgl. „Haus der Arbeitsfähigkeit“ nach Ilmarinen/Tempel (2002), Hasselhorn/Freude (2007).

Rechnung tragen, droht lediglich eine weitere Verschärfung der Belastungssituation (Stobe-Blossey 2010: 106-119).²⁸ ²⁹ Fallen Anforderungen und die Möglichkeiten, diese im Rahmen der eigenen Qualifikation unter den gegebenen Rahmenbedingungen selbstwirksam umzusetzen, auseinander, entsteht Stress (Schröder/Urban 2012: 79, Hurrelmann/Klotz/Haisch 2010: 230 ff.).

Es ist allerdings davon auszugehen, dass der erweiterte Erziehungs- und Bildungsauftrag auf Fachkräfte trifft, die bereits heute starken Belastungen ausgesetzt sind.³⁰ Denn bereits die Umsetzung des Bildungsauftrags in den in den Rahmenplänen beschriebenen Bildungsbereichen ist, wie oben gezeigt wurde, von einem Umsetzungsdilemma geprägt, da die strukturellen Rahmenbedingungen nicht parallel und adäquat zu den neuen Anforderungen weiterentwickelt wurden (Viernickel 2013). Der sozialintegrative Anspruch an die Kitas definiert zusätzliche Anforderungen. Dabei ist gerade in Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern aus einkommensarmen und fremdsprachigen Herkunftsfamilien davon auszugehen, dass bereits die eigentliche Bildungsarbeit unter andere strukturelle, vor allem im Vergleich zu Einrichtungen in sozial privilegierten Einzugsgebieten erschwerte Bedingungen gestellt ist.³¹

Die Frage nach der Umsetzung des zunehmend komplexer werdenden Kita-Auftrags im Kita-Alltag muss

daher die Gesamtheit der konkreten Umsetzungsbedingungen mit betrachten. Dies schließt die Ableitung der Trägerkonzeptionen aus den Leitlinien und deren Umsetzung in konkrete Förder- und Gruppenkonzepte im Rahmen der Organisations- und Personalentwicklung auf Ebene der Träger und Einrichtungen ebenso ein wie die Frage der konkreten Gestaltung der Arbeitsorganisation, der materiellen Bedingungen (materielle / finanzielle Ausstattung). In der Diskussion von Personalschlüsseln für Kitas ist daher der zunehmende Anteil „kindfreier“ Arbeitsaufgaben angemessen zu berücksichtigen, der sich aus diesen neuen Aufgaben speist (Stöbe-Blossey 2010: 152).

Von zentraler Wichtigkeit für die Erreichung der neuen Erziehungs- und Bildungsziele ist daher zum einen die Frage, ob die Qualifikationen und Qualifikationsmöglichkeiten von den Fachkräften als ausreichend dafür angesehen werden, den gestellten Anforderungen zu entsprechen. Das KiTa-Konzept unterstellt Erzieher/innen selbst als kompetent lebenslang Lernende, verlangt ihnen also ab, ihre Fähigkeiten selbst gegen die Anforderungen zu reflektieren. Ein besonderes Problem kann daher entstehen, wenn Qualifizierung selbst zur Belastung wird (Almstadt/Hammer/Medjedovic 2012: 39).

2. Untersuchungsansatz und Untersuchungsmethode

Wie gezeigt, liegen zur Frage zur Entwicklung der Qualität der Kindertagesbetreuung in Bezug auf die strukturellen Rahmenbedingungen bereits einige Befunde vor, die auf eine inadäquate Entwicklung der Rahmenbedingungen verweisen und die Erzieherinnen und Erzieher mit einem erheblichen „Umsetzungsdilemma“ (Viernickel 2013) in Bezug auf die Umsetzung der Anforderungen der in den Bildungsplänen definierten Bildungsbereiche befrachten.

Der implizit im Bildungsauftrag angelegte Anspruch an die Kita, im Sinne einer Armutsprävention die Risiken, die sich aus Armutslebenslagen für die kindliche Entwicklung ergeben können, auszugleichen, ist dabei jedoch noch nicht für sich berücksichtigt. Es ist davon auszugehen, dass diese Aufgabe noch einmal spezifische neue Anforderungen an die Fachkräfte in den Kindertagesstätten mit sich bringt. Erstens steht die Umsetzung der frühkindlichen Bildung in den einzelnen Bildungsbereichen damit unter dem zusätzlichen Gesichtspunkt, darin auch dem Anspruch einer kompensatorischen Bildung zu entsprechen. Zweitens sind die Erzieherinnen und Erzieher mit einem neuen „sozialpolitischen“ Auftrag konfrontiert, der bei der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder zu Schwerpunkteverschiebungen in ihrer Arbeit führen kann, wenn der Kita neue Funktionen im Quartier im

²⁸ Beschäftigte beschreiben dies als „Spagat“ zwischen dem „Kerngeschäft“ der Arbeit mit den Kindern und den Anforderungen, die sich aus der Funktion der Kita als Familienzentrum ergeben; vgl. Stobe-Blossey (2010: 106).

²⁹ Dieses Aufgabenfeld trägt zunehmend zum Belastungsprofil der Kita-Arbeit bei: „Diese sozialarbeiterischen Tätigkeiten fordern die Eltern offenkundig mit der allergrößten Selbstverständlichkeit ein. Für die Erzieherinnen stellen viele dieser Formen des Elternkontakts oftmals eine Überforderung dar, weil ihnen die entsprechenden Qualifikationen fehlen. Denn die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern im Land Bremen bereitet [...] nicht auf Aufgaben vor, die originär in die Zuständigkeit von Sozialarbeitern und -arbeiterinnen fallen.“ (Almstadt/Gebauer/Medjedović 2012: 37)

³⁰ Dies ist vor dem Hintergrund zunehmender psychischer Erkrankungen (Schröder/Urban 2012: 25) von besonderer Bedeutung. Vgl. auch Mauz/Schumann/Viernickel/Voss (2013), Projekt STEGE, Studie zu Strukturqualität und ErzieherInnengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Den Ergebnissen zufolge wurde in NRW bei „jeder/m zehnten der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte [...] innerhalb der letzten 12 Monate ein psychovegetatives Erschöpfungssyndrom, also ein Burnout, ärztlich diagnostiziert.“ http://www.kita-forschung.de/?page_id=323. Vgl. auch Almstadt/Hammer/Medjedovic (2012) für die Belastungssituation in Bremen.

³¹ Eine Erziehungs- und Bildungsarbeit, die ungleiche Entwicklungsbedingungen ausgleichen soll, ist angesichts der vergleichsweise hohen Kinderarmut im Land Bremen von zentraler Bedeutung. Eine gezielte sozialräumliche Entwicklung der Kitas in benachteiligten findet jedoch bezogen auf die Stadt Bremen bisher erst in „bruchstückhaften Ansätzen“ statt (Prigge/Böhme 2014: 113).

Rahmen von Armutspräventionsketten zugeschrieben werden.³² Wie sich diese spezifischen Anforderungen an die pädagogische Arbeit in der Praxis Bremer Kitas niederschlagen, ist bislang noch nicht untersucht worden.

2.1 Untersuchungsleitende Fragestellungen

Das Forschungsvorhaben verfolgte das zentrale Ziel, die spezifischen Bedarfe einer sozialintegrativen Bildungsarbeit in der Praxis auszumachen und Handlungsempfehlungen für eine bessere Umsetzung einer „Bildungsgerechtigkeit“ in der Frühförderung abzuleiten. Dafür wurden der Praxsblick der pädagogischen Fachkräfte, ihre Einschätzungen, Erfahrungen und Anforderungen in Bezug auf eine ausgleichende Frühförderung genutzt.

Aus dieser Zielsetzung wurden bezogen auf die drei Schwerpunkthemen (Sprachförderung, Übergangsgestaltung und Entwicklung von Kitas zu „Familienzentren“, Kapitel 1.2) die folgenden Fragestellungen abgeleitet:

- Wie werden kindbezogene Armutsprävention und kompensatorische Frühförderung vonseiten der Bremer Landespolitik formuliert und unterstützt?
- Wie stellen sich die regionalen Träger und Einrichtungen auf diesen Auftrag ein? (Organisationsentwicklung: neue Aufgaben und Anforderungen, Inhalte, Leitbilder, Förder- und Gruppenkonzepte, Umsetzung in Arbeitsorganisation, Arbeitsteilung, finanzielle und personelle Ausstattung, etc.; Personalentwicklung: Personaleinsatz und -politik, Qualifikationsstruktur, Fort- und Weiterbildungen etc.)³³
- Wie stellt sich die gegenwärtige Umsetzungspraxis sozialintegrativer Bildungsarbeit aus Sicht des pädagogischen Personals dar? (Realisierbarkeit und Umsetzung im Kita-Alltag angesichts verschiedener mehr oder weniger guten „Gelingensbedingungen“: tatsächliche Anforderungen und Aufgaben im Kita-Alltag, Arbeitsor-

ganisation, -teilung, Qualifikationen und Kompetenzen, Beschäftigungsbedingungen, etc.)³⁴

- Wie begreifen die Erzieher/innen ihre Rolle in Bezug auf die ausgleichende Bildungsarbeit und eine neue Rolle der Kita als Teil von kindbezogener Armutsprävention? Welchen Stellenwert messen sie diesem Auftrag bei? Welche Rahmenbedingungen brauchen sie, um diesem Auftrag gerecht zu werden?

Eine Untersuchung mit diesen Fragestellungen hat notwendigerweise explorativen Charakter, da sich die Aufgaben kindbezogener Armutsprävention erst langsam in der Praxis der Kita geltend machen, und auch noch nicht eindeutig als Anforderung an die Fachkräfte konsolidiert bzw. festgeschrieben wurden. Dieser Situation wird mit einem qualitativen Forschungsdesign entsprochen.

Der explorative Charakter der Untersuchung setzt daher darauf, dass Trägern, Kita-Leitungen und pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit gegeben wird, als Experten/Expertinnen selbst zu definieren, was Förder- und Bildungsarbeit mit Kindern aus einkommensarmen und migrantischen Familien praktisch bedeutet und wie sie ggf. stattdessen zu gestalten wäre.

2.2 Experteninterviews und Beschäftigtenbefragung

Das empirische Material wurde in leitfadengestützten qualitativen Interviews gewonnen. Bei vorliegendem Einverständnis der Interviewten wurden die Interviews aufgezeichnet und protokolliert. Die Tonaufnahmen wurden transkribiert.³⁵

Die Auswertung des verschriftlichten und anonymisierten Materials erfolgt entsprechend den Grundlinien der Grounded Theory (Strübing 2008, Corbin/Strauss 2008) parallel zur Interviewdurchführung. Die Ent-

³² „Kindbezogene Armutsprävention“ ist ein vielschichtiges Konstrukt. Es beschreibt einen theoretischen und praktischen Handlungsansatz, der auf verschiedenen Ebenen die Teilhabe- und Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen sichern soll. Vgl. hierzu Holz (2010).

³³ Wäre ebenfalls in Kapitel 5 darzustellen, aber: da das erhobene Material hierzu wegen des Fehlens eines wichtigen Trägers in der Befragung lückenhaft ist, wird auf eine Darstellung dieses Aspekts im Folgenden verzichtet.

³⁴ Im Rahmen der Expertengespräche wurden auch Interviews mit Vertreterinnen der akademischen und Fachschul-Ausbildung geführt, um aktuellen Stand und Standpunkte als Hintergrundinformationen für die Befragung zu ermitteln. Auch in den übrigen Expertengesprächen wurde die Gestaltung der Ausbildung thematisiert. Für eine adäquate Darstellung der Entwicklungen der Ausbildung für den Kita-Bereich sind diese Informationen jedoch nicht ausreichend; eine solche Darstellung liegt auch neben dem Befragungsfokus. In den Gesprächen wurde allerdings mehr als deutlich, dass die Frage des Verhältnisses von akademischer und Fachschulausbildung einerseits, die Frage der Rolle der Assistenzausbildungsgänge und ihres Bezugs auf die Erzieher/innenausbildung andererseits unter den Befragten durchaus umstritten sind. Daher könnte insbesondere eine solide Bewertung der Assistenzausbildung nur auf Basis einer systematischen Evaluation erfolgen.

³⁵ Fast alle Interviewpartner/-innen waren mit der Aufzeichnung einverstanden, so dass nahezu das gesamte Material transkribiert werden konnte. Soweit keine Tonaufnahme vorlag, wurde anhand von Notizen ein Gedächtnisprotokoll erstellt.

wicklung der theoretischen Schlussfolgerungen und Empfehlungen erfolgt in einem verdichtenden Prozess der Erstellung von Memos, unterstützt durch MaxQDA, ein Programm zur computergestützten qualitativen Datenanalyse (Lewins/Silver 2007).

Die Durchführung verfolgte einen „Top-Down“-Ansatz in drei Phasen, der bei der Ebene der Akteurinnen/Akteure in Politik, Gewerkschaft und Ausbildungssystem beginnt (Experteninterviews I), dann über die Leitungsebene der Träger zu den Kita-Leitungen fortschreitet (Experteninterviews II), um im letzten Schritt die Beschäftigten selbst zu erreichen.

In den Experteninterviews I ging es zunächst darum, die aktuellen Entwicklungen hinsichtlich der kommunalen Planungs- und Steuerungsprozesse und der kommunalen Rahmenbedingungen in Gesprächen mit ausgewählten Akteuren/Akteurinnen zu eruieren. Es wurden Verantwortliche der zuständigen Behörden und Vertreter der Gewerkschaften einbezogen. Die Entwicklung des Ausbildungssystems selbst war kein Schwerpunkt der Untersuchung; da die neuen Anforderungen aber auf neue Ansprüche an die Ausbildungswege verweisen, wurden auch Expertinnen aus dem Bereich der Erzieher/-innenausbildung an Fachschulen und der akademischen Ausbildung (BA) für den Elementarbereich an der Universität Bremen einbezogen, um die Aussagen der Fachkräfte auf die aktuellen Ausbildungstrends rückbeziehen zu können.

Die Experteninterviews II zielten darauf, mehr über die trägerseitigen Konzepte und Strategien im Hinblick auf kompensatorische Bildung, Qualitätsentwicklung sowie Organisations- und Personalentwicklung zu erfahren. Diese Interviews öffnen zugleich den Weg zu Interviews mit ausgewählten Kita-Leitungen mit denselben Themen. Dabei werden Interviews mit den pädagogischen Fachkräften in der Kita angebahnt: Alle befragten Kita-Leitungen wurden gebeten, die Beschäftigten auf die Befragung hinzuweisen und daran Interessierten Informationen zur Befragung weiterzugeben. Bei gegebener Akzeptanz der Befragung durch den Träger und Arbeitnehmervertretungen (Betriebsrat/Personalrat) können auf dem Weg über letztere weitere Zugangswege zu Beschäftigteninterviews eröffnet werden.

2.3 Leitfadenentwicklung

Für die Experteninterviews I wurden den Interviewpartnern/-partnerinnen vorab kurze und für die jeweilige Funktion der Interviewpartner/-innen spezifische Themenlisten zur Vorbereitung und Strukturierung des Gesprächs zur Verfügung gestellt.

Für die Experteninterviews II mit Trägern und Kita-Leitungen wurde ein vierseitiger Leitfaden entwickelt, der offene Fragestellungen mit einer Mindmap kombinierte, in der wesentliche Gesichtspunkte des konzeptionellen Rahmens der Befragung zur Struktu-

rierung des Gesprächs angeboten wurden (Benedix/Hammer/Medjedović 2012).

Für die Gespräche mit den Beschäftigten wurden folgende Materialien entwickelt:

- Ein Informationsblatt für interessierte Beschäftigte, mit dem diese für die Befragung gewonnen werden sollten, in der Form von „Fragen und Antworten“ zur Befragung. Dieses wurde zusammen mit dem Flyer verteilt.
- Ein grafischer Leitfaden zur Unterstützung der Interviewdurchführung und -strukturierung.
- Schließlich eine „Anonyme Liste der Teilnehmer/-innen“ zur Erfassung einiger Strukturmerkmale zur Beschreibung des realisierten Beschäftigtensamples in Bezug auf die Kriterien seiner Zusammensetzung: Einsatzbereich/Funktion, Qualifikation, Geschlecht und Arbeitszeit.

Die genannten Materialien sind im Anhang dokumentiert.

2.4 Eingrenzung des Untersuchungsfelds, Auswahl der Interviewpartner/-innen

Der Projektansatz erforderte eine Beschränkung auf ausgewählte Träger, mit denen und in deren Einrichtungen die Befragung durchgeführt werden sollte. Es wurden dazu 4 Träger ausgewählt, davon jeweils 2 kommunale und 2 freie Träger, darunter ein Träger in Bremerhaven.³⁶

Die Auswahl der Kitas für die Befragung wurde, soweit möglich, mit den Trägervertretern gemeinsam vorgenommen. Weil für das Projekt der Gesichtspunkt der kindbezogenen Armutsprävention und der kompensatorischen Bildung im Vordergrund steht, sollten vor allem Kitas aus benachteiligten Quartieren beteiligt werden. Kitas, für die diese Zuordnung nicht zutrifft, wurden kontrastierend einbezogen.

2.5 Zusammensetzung und Struktur der Interviews

Bei Projektbeginn war folgende Zusammensetzung und Anzahl der Interviews geplant:

- *Experteninterviews I (Akteure/Akteurinnen: Behörden, Gewerkschaften, Wissenschaft und Ausbildung) 5-6 Interviews*

³⁶ Elternvereine wurden nicht einbezogen. Sie mussten angesichts der Beschränkung auf 4 Träger zurückstehen, insofern sie vorwiegend in privilegierten Quartieren arbeiten und damit für die Fragestellung der Armutsprävention als weniger ergiebig einzuschätzen waren.

- *Experteninterviews II (Leitungsebene der Träger, Kita-Leitungen, Arbeitnehmervertretungen) 8-10 Interviews*
- *Beschäftigteninterviews: 15-20 Interviewpartner/-innen, z.T. in Gruppeninterviews.*

Tatsächlich wurden durchgeführt:

- *Expertenrunde I, Akteure (Behörden, Gewerkschaften, Wissenschaft und Ausbildung): 9 Interviews, 13 Gesprächspartner/-innen*
- *Expertenrunde II (Leitungsebene der Träger, Kita-Leitungen, Arbeitnehmervertretungen): 11 Interviews, 12 Gesprächspartner/-innen*
- *Beschäftigteninterviews: 21 Gesprächspartner/-innen in 10 Interviews. Darunter:*
 - *beschäftigt bei Träger 1: 4, bei Träger 2: 9, bei Träger 3: 2, bei Träger 4: 2*
 - *3 Männer*
 - *3 Beschäftigte mit akademischer Ausbildung, darunter 1 BA (Bachelor of Arts) Frühpädagogik.*
 - *5 Beschäftigte, die neben ihrer pädagogischen Arbeit auch stellvertretende Leitungsfunktion ausüben*
 - *10 Beschäftigte arbeiten in Teilzeit (das sind ca. 50%), wobei der Stundenumfang nicht detailliert erhoben wurde. Die vereinbarten Arbeitszeiten liegen aber hier mit wenigen Ausnahmen deutlich über 30 Stunden.*

Die Variation der Anzahl der geführten Gespräche im Vergleich mit den geplanten Werten entspricht im Wesentlichen der im methodischen Ansatz verankerten Flexibilität, durch die die Zahl der durchzuführenden Gespräche sich erst im Verlauf der Befragung im Hinblick auf die daraus sich ergebende Notwendigkeit weiterer Befragungen ergibt (Kriterium der theoretischen Sättigung). Im vorliegenden Fall wurden u.a. auch mehr Kita-Leitungen einbezogen, weil die Rückmeldung von Beschäftigten aus den durchgeführten Interviews zunächst schleppend in Gang kam und es erforderlich schien, über weitere Kita-Leitungen zusätzliche Zugänge zu Beschäftigten zu eröffnen. Ein zusätzliches Interview wurde auf Ebene der Akteure/Akteurinnen zu Armutsprävention in Bremerhaven geführt, für dessen Inhalt allerdings Vertraulichkeit zugesichert werden musste, also nicht in die Darstellung Eingang finden kann.

Teil B: Ergebnisse

Vorbemerkung

Der Schwerpunkt der darauf folgenden Darstellung der Praxis kompensatorischer Bildung in der Kita aus Sicht der Beschäftigten liegt bei den Aussagen der Erzieherinnen und Erzieher. Ergänzend werden Aussagen der Kita-Leitungen, die im Rahmen der Experteninterviews befragt wurden, berücksichtigt. Dieses „Ergänzungsverhältnis“ in der Darstellung erscheint adäquat, da zum einen ein Teil der als Erzieherinnen/Erzieher Befragten zugleich in einer Doppelfunktion als (stellvertretende) Leitung steht. Zweitens ergab sich eine große Kongruenz der Aussagen und Standpunkte von Leitungskräften und Erzieherinnen in Bezug auf das Befragungsthema kompensatorischer Bildung, das die Darstellung unter dem „gemeinsamen Dach“ der „Sicht der Beschäftigten“ rechtfertigt.

Drei Männer waren unter den Befragten. Unter dem Blickwinkel der leitenden Fragestellung der Untersuchung haben sich jedoch hieraus in den Interviews keine Gesichtspunkte ergeben, die ein gesondertes Kapitel zur Darstellung eines Gender-Aspekts rechtfertigen würden.

Soweit zur Illustration Aussagen aus den Interviews zitiert werden, handelt es sich um sprachlich leicht geglättete und anonymisierte Auszüge aus den Transkripten. Um die zugesicherte Vertraulichkeit zu garantieren, wird auf eine Zuordnung der Aussagen zu einem bestimmten Interview verzichtet.³⁷

3. Kindbezogene Armutsvorbeugung: Prozessgestaltung, Umsetzung und Anforderungen an die Rahmenbedingungen in der Kita-Praxis

Wie bereits oben erläutert, zeigt sich in den Interviews eine weitgehende Kongruenz der Darstellung der Prozesse, Anforderungen, der Ressourcenlage und Unterstützungsbedarfe durch die Erzieher/-innen einerseits, und durch die befragten Kita-Leitungen andererseits. Im Folgenden stehen daher zwar die Aussagen der Erzieherinnen/Erzieher im Zentrum; sie werden aber, wo es erforderlich scheint, um weitere Gesichtspunkte aus Leitungssicht ergänzt.

³⁷ Die Zusammenfassung von Aussagen aus einem Interview könnte möglicherweise in der Summe Hinweise geben, die eine Identifizierung erlauben, zumal der Kreis der Interviewten überschaubar und in der Regel mit Hilfe und Wissen der Leitungen und Träger zustandegekommen ist.

3.1 Sprachbildung / Sprachförderung

Die folgenden Aussagen beziehen sich vor allem auf integrierte Sprachbildung im „Kindergarten“ (3-6). Für die „Krippe“ (U3) konnten in den Gesprächen zu wenig spezifische Aussagen gewonnen werden. Offenbar stehen die Konzepte zur integrierten und insbesondere zur kompensatorischen Sprachbildung noch am Anfang. Entsprechende Konzepte zu entwickeln, bildet dementsprechend einen der Schwerpunkte des Bundesprojekts „Frühe Chancen – Schwerpunktkitas Sprache und Integration.“

3.1.1 Bildungsauftrag

Die Fachkräfte sehen Sprachbildung und darin eingeschlossen eine integrierte Sprachförderung als wichtige Querschnittsaufgabe an:

„Sprachförderung hat bei mir in der Gruppe, wie im ganzen Haus, einfach einen ganz, ganz, ganz hohen Stellenwert.“

Begründet wird der hohe Stellenwert der Sprachbildung aus Sicht der Erzieher/-innen mit der Bedeutung der Sprache als Basiskompetenz, mit dem Ausgleich von Entwicklungsverzögerungen, wie sie z.B. bei Armutslebenslagen oder infolge bestimmter Medienkonsumgewohnheiten beobachtet werden. Besonders hervorgehoben wird oft die Bedeutung der Sprachbildung in der Kita für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache: Die Kita wird dann als einziger Ort begriffen, an dem sich diese Kinder die deutsche Sprache aneignen können, und insofern legen die Erzieher/-innen Wert darauf, dass in der Kita Deutsch im Prinzip die allgemeine Verkehrssprache sein muss. Der Bildungsauftrag wird also eindeutig auch als kompensatorischer Bildungsauftrag aufgefasst.

In den Äußerungen der Erzieher/-innen wird durchgängig auf die Vorgaben des Bildungsplans Bezug genommen: Sie beziehen sich dabei auf bestimmte Elemente des Bildungsplans wie „Sprechanlässe nutzen – anregende Sprechweise, regelgerechte Wiederholung – gestische und mimische Begleitung – Berücksichtigung und Würdigung der Erstsprache – Priorität der alltagsintegrierten Sprachbildung – Erzählen als Übergang zu formalisierter Sprachverwendung, dialogisches Lesen – Aufgreifen des Interesses an Schrift“ als wichtige Momente in ihrer Sprachbildungs-/Sprachförderpraxis.

Insofern scheint der Bildungsauftrag im Bereich Sprachbildung vollumfänglich in den Kitas angekommen zu sein. Bei der Prozessgestaltung zeigt sich jedoch ein eher heterogenes Bild.

3.1.2 Prozessgestaltung

Alle Fachkräfte benennen im Wesentlichen die gleichen Situationen, in denen sie Sprachbildung als im Kita-Alltag verankert sehen: im Morgenkreis, bei der

Arbeit mit Bilderbüchern, im gemeinsamen Singen, in Bewegungsspielen, in der Kinderkonferenz und „Rederunden“ u.a.m.

Sie sind sich der Anforderung bewusst, den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren, um Sprachvorbild sein zu können, wollen differenziert auf den aktuellen Sprachentwicklungsstand der Kinder individuell eingehen, und messen daher der Beobachtung und Dokumentation einen hohen Stellenwert für ihre Arbeit zu.

Dennoch kommt in den Interviews eine sehr große Variationsbreite zum Ausdruck.

Auf der einen Seite erscheint die Umsetzung der alltagsintegrierte Sprachbildung bereits als gesichert, weil sie mit bestimmten Ritualen und formalen Regelungen im Tagesablauf als Selbstverständlichkeit eingebaut ist.

„Bei uns im Haus findet natürlich tagtäglich, Stunde für Stunde die integrierte Sprachförderung statt“

„Also, ich denke, dass Sprachförderung den ganzen Tag hier stattfindet, sobald der Kindergarten auf ist, indem wir den Kindern zugewandt sind und mit den Kindern auch kommunizieren, also sprechen in Alltagssituationen.“

Die Auffassung, dass Sprachförderung quasi „immer stattfindet“, schon insofern mit den Kindern gesprochen wird, kontrastiert mit den Ausführungen anderer Erzieher/-innen, die die Anforderung der alltagsintegrierten Sprachbildung als neue und große Herausforderung darstellen, deren Umsetzung und Gelingen keineswegs als selbstverständlich erscheinen.

„Das ist etwas, wo man immer wieder, ja, bewusst den Blick einfach darauf lenken muss, um zu gucken, was machen wir eigentlich in den Morgenkreisen, was machen wir in den Angeboten, wie sprechen wir auch mit den Kindern. Das ist auch ein ganz wichtiger Punkt, einfach die Ansprache, dass wir als Vorbilder richtig sprechen, deutlich sprechen, Dinge benennen oder auch gucken, wie die Kinder sie benennen, um das aufzugreifen. Und das empfinde das wirklich als Daueraufgabe, sich immer wieder bewusst zu machen, ich muss auch an die Sprachförderung denken und wie kann ich das in dem und dem Angebot oder in der Alltagssituation noch mal einfließen lassen.“

Diese Auffassung findet sich erwartungsgemäß eher in Kitas, die in irgendeiner Weise an Projekten zur Sprachbildung teilgenommen haben oder teilnehmen, oder Prozesse zur Qualitätssicherung in der Kita verankert haben.

Verbunden damit scheinen auch unterschiedliche Auffassungen in der Frage, auf welcher Grundlage

man den Kompetenzanforderungen, die die alltagsintegrierte Sprachbildung verlangt, entsprechen kann.

Generell gehen die Fachkräfte in der Befragung davon aus, über die erforderlichen Kompetenzen zu verfügen, um alltagsintegrierte Sprachbildung erfolgreich und individuell durchführen zu können. Diese Selbsteinschätzung soll hier nicht infrage gestellt werden. Es fällt jedoch auf, dass ein Teil der Erzieher/-innen sich dafür vor allem auf ihre Erfahrung (langjährige Berufspraxis) verlässt, und die Prozesse weniger detailliert beschreibt als diejenigen, die nach eigener Aussage an einer aktuellen Qualifizierung teilgenommen haben.

Zum Teil erscheinen Berufserfahrung und Qualifikation als gleichwertige Alternativen:

„A: Also, das ist ja jetzt auch erst seit ein paar Jahren, diese ganze Sprachgeschichte.“

„B: Und das sind alles Sachen, die man sich irgendwie aneignet, entweder durch Fortbildung, wie du sagst, oder halt durch die Erfahrung, mit den Berufsjahren.“

Andere sehen demgegenüber ein klares Ergänzungsverhältnis, also die Notwendigkeit von aktuellen Qualifizierungsmaßnahmen, um sich für alltagsintegrierte Sprachbildung „fit“ zu machen:

„Das sind viele Sachen, die man in der Ausbildung gar nicht so gehabt hat. Und wo ich dann mit Berufserfahrung und wirklich erst mit dieser Zusatzqualifikation sagen konnte, stimmt, so ist das auch. Da haben sich die Sachen einfach mehr verknüpft, die Theorie und die Praxis.“

Von diesen Fachkräften wird auch der derzeitige Stand der Qualifizierung in der Breite kritisch reflektiert. Gesprächspartner/-innen, die in ihrer Einrichtung die einzige als Sprachlehrer/-in qualifizierte Kraft sind, haben den Eindruck, dass sie diese Qualifikation nur „stichpunktartig“ ausspielen können, und betrachten die Idee, quasi neben ihrer Arbeit in den Kindergruppen als Multiplikatoren ihr in der Qualifizierung erworbenes Wissen in die Breite der Belegschaft weiterzugeben, eher als Überforderung bzw. als nicht in der Praxis umsetzbare Idealvorstellung.

Das Fehlen einer systematischen und breit angelegten Qualifizierungsstrategie für Sprachbildung in einer Einrichtung erscheint nämlich als Problem, weil sich so letztlich keine Vereinheitlichung der Prozesse und ihrer Qualität einstellen kann. Der gute Wille dazu wird allen Kollegen/Kolleginnen nicht abgesprochen – praktisch handelt aber jede/r auf Grundlage des eigenen Wissensstandes und tut das, was jeweils aus der eigenen Berufserfahrung heraus das Richtige zu sein scheint:

„Es ist ja noch nicht so, dass es sich im ganzen Haus vollständig verankert hat ... Alle anderen

versuchen das, ja, im Rahmen ihrer Möglichkeiten mit in ihre Alltagsstruktur einzubauen. Sie tun es aus dem heraus, wie sie das irgendwann in der Ausbildung mal gehabt haben oder sich selbst angeeignet haben.“

Ein Abgleich des Vorgehens mit aktuellen Erkenntnissen findet so offenbar nicht statt. Die Wahrscheinlichkeit, dass auf dieser Grundlage, wo jeder „nach seinen Möglichkeiten“ agiert, nicht die angestrebten Wirkungen erreicht werden, erscheint im selbstkritischen Blick der Erzieher/-innen hoch:

„Ich bin mir sicher, dass in so einem Haus mit über 30 pädagogischen Mitarbeitern jeder eine andere Herangehensweise hat. Einer denkt, er singt irgendwie ein Lied und hat damit den Wortschatz erweitert, aber vielleicht kann kein Kind danach sagen, was bedeutet ein Wort von dem Lied.“

Für eine systematische Verankerung einer Sprachbildungspraxis, die dem aktuellen Wissensstand entspricht, wäre aus Sicht dieser Erzieher/-innen zumindest eine kritische Masse von aktuell qualifizierten Fachkräften in den Einrichtungen erforderlich.

Angesichts beschränkter Möglichkeiten zur Qualifizierung aller im Team wurde als Alternative die Durchführung von Fachtagen zum Thema genannt. Wichtig für die Erzieher/-innen ist, dass sie ausreichend Gelegenheit haben, das in einer Fortbildung erworbene Wissen mit den Kollegen/Kolleginnen im Team austauschen zu können.

Die Bewertung der additiven Sprachförderung im Kita-Alltag fördert Ambivalentes zutage. Dass sprachliche Bildung im Elementarbereich vorzugsweise alltagsintegriert stattfinden soll, ist der breit geteilte Ausgangspunkt, der zugleich anerkennt, dass es individuelle sprach-therapeutische Förderbedarfe gibt, die z.T. auch additiv durch Spezialisten befriedigt werden müssen.

Viel Kritik wird allerdings an der Methode geübt, mit der derzeit in Bremen die Kinder ermittelt werden, die ergänzende Förderung erhalten sollen – dem CITO-Test.

Der Test wird zunächst als wenig trennscharf kritisiert:

„Wir sind immer jedes Jahr überrascht, was für Kinder da angeblich Bedarfe haben, wo wir eigentlich der Ansicht sind, die können das sehr gut. Und anders herum schaffen Kinder diesen Test zu machen, wo wir sehr erstaunt sind, wo wir eigentlich der Ansicht sind, dieses Kind braucht aber unbedingt sprachliche Förderung ... Man kann diesen Test gut bestehen, wenn man am Computer fit ist. Manche Kinder sind es nicht und versagen dann manchmal diesen Test, sind aber sprachlich unheimlich gut unserer An-

sicht nach. Und das ist das Problem an diesem Test.“

„Weil das manchmal doch sehr abweicht [von unserem Urteil]. Und da sind wir manchmal sehr überrascht, was da rauskommt bei diesem Test.“

Auch dort, wo wie in Bremerhaven bestimmte „Korrekturmöglichkeiten“ durch Rücksprache mit den Fachkräften über die CITO-Ergebnisse nicht bereits „eingebaut“ sind, suchen die Kitas einen flexiblen Umgang mit den Testresultaten, und bewegen sich dabei offenbar in einem gewissen Graubereich.

„Da gehen wir dann eben, ja, etwas flexibler mit um, als das vielleicht gedacht ist.“

„Und da schauen wir eben, dass dann Kinder, die so gerade eben in die Förderung reingertscht sind und wo wir das eher auf andere Dinge schieben als auf wirklich einen Förderbedarf, dass die nicht gezwungen werden, da ständig teilzunehmen, dafür aber eben andere Kinder dann mal teilnehmen können. Oder dass die Kollegin wirklich nicht nur mit dieser Kleingruppe arbeitet, sondern auch mit anderen Kindern, die sie dazu holt oder das einfach im Alltag mit einbindet.“

In dieser Sicht erscheint der Test selbst insofern überflüssig (zumindest für die Kinder, die in einer Kita sind): Das Urteil der Erzieher/-innen, die die Kinder und ihren Entwicklungsverlauf kennen, würde zu trennschärferen Gruppenbildungen für die Sprachförderung führen.

Am weitesten scheint die Flexibilisierung in Kitas zu sein, die sich bereits explizit dem Ansatz verschrieben haben, die Zusatzförderung in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit aufgehen zu lassen:

„Wir sind aus diesem Prozess raus, weil wir die alltagsintegrierte Sprachförderung anbieten und durchführen. Und aber uns auch zum Ansatz genommen haben, von Anfang an, also Sprache von Anfang an, nicht erst mit fünf, ein Jahr, bevor sie in die Schule gehen, sondern mit Eintritt des Kindergartenalltages, also, so bei den Kleinsten angefangen.“

Additive Maßnahmen erscheinen hier überhaupt weitgehend verzichtbar und die bisher so beantworteten Förderbedarfe im Rahmen einer systematisch alltagsorientierten Sprachbildung aufhebbar. Vor diesem Hintergrund empfehlen einzelne Erzieher/-innen selbstbewusst, das für CITO ausgegebene Geld besser in mehr Fachkräfte in den Kitas zu investieren: Die Zahl der Kinder mit solchen Förderbedarfen ließe sich am besten mit früh beginnender Sprachbildung vermindern.

Es ist interessant, dass die Fachkräfte auf der anderen Seite einen eindeutigen positiven Bezug zum Stattfinden der Sprachfördergruppen in ihren Einrichtungen haben. Die Sprachförderkräfte sind in den Kitas sehr geschätzt, da sie mit ihrer Qualifikation auch als fachliche Ansprechpartner für die Erzieher/-innen fungieren, die die dafür nötige Zusatzqualifikation nicht haben. Zum Teil beschreiben die Fachkräfte die Anwesenheit der Förderkräfte als Ressource, auf die sie in ihrer Arbeit setzen. Dies betrifft nicht nur Sprachförderkräfte, sondern generell alle speziell qualifizierten Kräfte, die in der Kita Therapien durchführen:

„Wir haben das Glück, dass wir, weil wir auch Integrationsplätze haben, regelmäßig mindestens einen Tag in der Woche eine Sprachheilpädagogin bei uns im Haus haben, die uns unterstützt in der Arbeit mit den Integrationskindern. Und mit der man sich natürlich auch wunderbar austauschen kann über die Arbeit mit den Nicht-Integrationskindern. Also, das empfinde ich auch als sehr hilfreich, dort eben dann noch mal eine Fachfrau für genau diesen Bereich zu haben, die man auch fragen kann, die eben auch Literatur empfehlen kann und mal ausleiht, wo man einfach reinschauen kann, genau.“

Da diese Kräfte jedoch aus anderen Quellen finanziert werden und eigentlich mit ihrer Arbeitszeit nicht für Unterstützungsleistungen zur Verfügung stehen, spielt sich diese Unterstützung in einem gewissen Graubereich ab, und findet daher auch nur nach Maßgabe der Möglichkeiten statt, die den Förderkräften dafür verbleiben - oder auch nicht. Der bestehende Unterstützungsbedarf der Erzieher/-innen wird also nur zufällig befriedigt.

Wertschätzung nicht deutscher Erstsprachen

Die befragten Leitungskräfte und Erzieher/-innen sehen ihre Aufgabe darin, Deutsch als Arbeitssprache in den Kitas als gemeinsame Grundlage für die Kommunikation so weit wie möglich durchzuhalten, was offenbar nicht immer einfach ist. Dies steht einem Aufgreifen der anderen Sprachen aber nicht grundsätzlich im Weg:

„Man begrüßt sich in allen Muttersprachen, nicht täglich, aber es gibt immer wieder so Projektphasen, wo das stattfindet. Wir haben mehrsprachige Bilderbücher, manchmal lesen eben Mütter mit, Väter mit Migrationshintergrund ihren Kindern oder allen Kindern in der Muttersprache mal vor. Wir versuchen, da also wirklich die Muttersprachen immer wertzuschätzen. Aber es ist auch ganz klar, unsere Arbeitssprache hier ist Deutsch.“

Insofern hat der Bezug auf weitere Sprachen meist eher symbolischen Charakter. Die Erstsprachen der

Kinder werden beispielsweise aufgegriffen im Begrüßen, im Singen von Liedern, beim Abzählen.

Angeht der quantitativen Vielfalt von Erstsprachen, die in manchen Kitas inzwischen zusammenreffen, sehen sich Fachkräfte und Leitungen veranlasst, auch auf nonverbale Kommunikation zu setzen, um ein Klima der Wertschätzung zu schaffen.

„Es ist ja auch durch die Ausstrahlung. Ein 'Herzlich Willkommen' oder 'Schön, dass ihr da seid', das bringt ja Wärme rüber, eine offene Haltung, eine wertschätzende Haltung. Das versteht jeder. Dann muss sich kein Arabisch, Tschetschenisch, Persisch, Polnisch können. Klar kann man das versuchen, ein bisschen mit aufzugreifen; es ist ganz schön, wenn man 'bom dia' sagt auf Portugiesisch oder so, aber es ist kaum leistbar, sich in jede Sprache einzufuchsen.“

Die Sprachvielfalt, aber auch sprachliche Entwicklungsrückstände von Kindern beim Eintritt in den Kindergarten, lassen die Erzieher/-innen auf weitere Kommunikationsmittel setzen.

„Wenn die Kinder in die Einrichtung kommen, dann kennen viele das ja auch gar nicht, dass man miteinander spricht.“

Für die Kommunikation werden daher Bilder und Symbole vermehrt eingesetzt.

„Wir arbeiten mit einheitlichen Symbolen in den Wochenplänen, mit Zeichen für 'Schwimmen gehen' oder für 'Gummistiefel', so dass wir viel mit Bildern arbeiten, um Eltern eine Orientierung zu bieten, was passiert hier im Kindergarten, was läuft.“

Dabei werden Methoden, die im Rahmen der Inklusion entwickelt wurden, in ihrem Gebrauch verallgemeinert.

„Von der Inklusion kommend sind wir auf visuelle Sprache gekommen, auf Bildersprache, um den Kindern einen guten Einstieg zu ermöglichen. Also mit Bilderkarten ... Jedes Kind hat ein Bild. Und die Kinder, die kommen, hängen das an. In dem Moment sehen die Kinder, die die Sprache noch nicht so beherrschen und nicht fragen können, ist denn der und der da, die sehen dann: Der ist schon da. Oder, was gibt es zu essen ...“

Auch die Kenntnis einer Mimik und Gestik, die das Sprechen ausdrucksvoll begleitet, für das einige Fachkräfte für „Inklusionskinder“ qualifiziert wurden, findet nun Nutzanwendungen auch im Kontakt mit „Nicht-Inklusionskindern“.

In der Krippe greifen Fachkräfte auch zu Wortlisten, die sie sich von Muttersprachlern zusammenstellen lassen.

„Wir haben auch Kinder, bei uns auch in der Krippe, die eine andere Muttersprache haben. Da versuchen wir dann, auch unsere Kollegen mit einzubeziehen, die diese Muttersprache auch haben, indem sie dann für uns übersetzen oder auch so kleine Listen fertigmachen, damit wir das Kind auch in der Muttersprache ansprechen können.“

Es ist interessant, dass die positive Rolle der Peer-Kommunikation – in der sprachlich weiter entwickelte Kinder auch als Sprachvorbilder für andere Kinder fungieren – nur in den Kitas von den Fachkräften angesprochen wurde, die nicht in Quartieren angesiedelt sind in denen viele Bewohner/innen leben, die mit wenig Geld auskommen müssen. Auch dieses Phänomen kann als Folge einer zunehmenden sozialen Segregation, die in die Kindertagesstätten zurückwirkt, interpretiert werden.

3.1.3 Ressourcen

Zeit für Sprachbildungsprozesse = Personalressource

Für die Durchführung guter Sprachbildung im Kita-Alltag sehen die Fachkräfte und Leitungen die zeitlichen Ressourcen (also die Personalressource, der Betreuungsspiegel) als wichtigsten Faktor. In den Aussagen der Befragten wurde deutlich, dass die Personalressourcen gemessen an den Notwendigkeiten, die sich aus dem Anspruch qualitativ guter alltagsintegrierter Sprachbildung ergeben, nicht ausreichen.

Bei dem gegebenen Personalschlüssel sehen Erzieher/-innen im Kindergarten ihre Möglichkeiten beschränkt, individuell auf die Entwicklungsbedarfe der Kinder einzugehen:

„Wenn man den gleichen Personalschlüssel wie in der Krippe hätte, könnte sich eine Kollegin mit zwei Kindern auch mal hinsetzen und eine Bilderbuchbetrachtung machen ... Das kann ich nicht, wenn ich alleine mit 20 Kindern bin.“

Sprachangebote können nicht immer bedarfsgerecht angeboten werden,

„... weil personell die Situation nicht gegeben ist, dass wir sagen könnten, dass sich da immer mal jemand rausziehen kann und sich dann mit so einer Kleingruppe zurückziehen könnte.“

Vielfach erscheint es nicht möglich, mit dem vorhandenen Personal allen Kindern mit ihren jeweiligen Anforderungen gerecht zu werden.

„Und dann auch mal zu sagen, okay, jetzt liegt mein Schwerpunkt mal auf diesem wirklich sprachinteressierten Kind, und ich suche das Gespräch eins zu eins und es ist mir im Moment nicht so wichtig, was die anderen Kinder gerade sprachlich dabei mitbekommen. Also das ist ein täglicher Spagat, den wir machen müssen zwischen den Kindern, die noch gar nicht Deutsch sprechen und den Kindern, die perfekt Deutsch sprechen und die ganz viel wissen wollen.“

In der Beschreibung ihrer Situation als „täglicher Spagat“ macht diese Fachkraft deutlich, dass die Hinwendung zu einzelnen Kindern und ihren aktuellen Entwicklungsbedarfen, für die man individuelle Entwicklungsangebote bieten möchte, regelmäßig notwendig einschließt, dass andere Kinder in diesem Moment zu kurz kommen. Dieses „Entweder-oder“ verweist auf eine zu knappe Personalressource.

Die Beteiligung an Projekten hat für Kita-Leitungen und Fachkräfte daher eine wichtige Funktion, insofern mit diesen Projekten reale zusätzliche und qualifizierte Kräfte in die Kita kommen.

„Wir nehmen ja an dem diesem BiSI-Projekt teil. Und wenn die Kollegin - dafür gibt es ja eine mit 20 Stunden pro Haus zusätzlich - bei uns in der Gruppe ist, dann sind wir natürlich eine Pädagogin mehr, und die Kollegin arbeitet auch alltagsintegriert. Und wenn drei Pädagogen da sind, findet natürlich noch viel, viel mehr über die sprachliche Ebene statt.“

Die Möglichkeit und Qualität kompensatorischer Sprachbildungsangebote ist für die Erzieher/-innen also eindeutig mit dem Strukturparameter „Personalschlüssel“ verknüpft.

„Es ist klar, je mehr Pädagogen da sind, desto besser kann ich sprachlich mit den Kindern arbeiten und kann auch noch mal unterschiedliche Niveaus ansprechen. Dann kann ich auch mit den Kindern, die jetzt drei sind und frisch in den Kindergarten kommen, überhaupt noch nicht Deutsch sprechen, weil sie eben eine andere Muttersprache haben, dann kann sich einer mal mit zwei oder drei Kindern zurückziehen und ganz in Ruhe ein Bilderbuch angucken und wirklich einzelne Begriffe mal erarbeiten und aufarbeiten.“

Personalmangel und die davon zugespitzte Belastungssituation wirken kontraproduktiv auf die Qualität der Sprachbildungsangebote:

„Und wie reden wir gerade mit den Kindern? Manchmal kommt man ja auch in so eine Tretmühle rein, dann merkt man gar nicht, dass man in so einem ständigen Meckermodus ist, weil man vielleicht gerade wirklich von der Belastung her so am Anschlag ist. Dann ist es wichtig,

dass man dann auch Kollegen hat, die sagen: Mensch, merkst du es eigentlich gerade, wie du redest? Du bist so kein gutes Sprachvorbild. Und dann nicht eingeschnappt zu sein, sondern zu sagen, okay, ich höre mal selber. Also das sind schon einfach Rahmenbedingungen und die muss man nutzen. Da muss man als Team einen Weg finden, miteinander umzugehen. Und das klappt nicht immer gut. Das hängt auch immer von der Belastung ab, aber wir sind da in einem ständigen Prozess.“

Ob das Team hier tatsächlich positiv ausgleichend funktionieren kann, ist also selbst wieder eine Frage der Belastungssituation.

Einige Erzieher/-innen messen ihre Ressourcen für die Umsetzung von alltagsintegrierter Sprachbildung an den von der Wissenschaft ausgegebenen Personalstandards – und vermissen deren Realisierung:

„2003 meine ich ist das gewesen, wo es anfang mit dem Rahmenplan für Bildung und Erziehung. Da hat Herr Fthenakis aus meiner Erinnerung heraus in der oberen Rathauhalle gesessen und uns damals einen Riesenvortrag gehalten. Und da war das Betreuungsverhältnis eins zu acht. Wenn wir das hinkriegen würden, 15 bis 16 Kinder in allen Gruppen, ich glaube, dann könnte - vor allem bei unseren Raumgrößen - eine vernünftige Bildungsarbeit wirklich in den Kindertagesstätten stattfinden.“

Vor diesem Hintergrund stellen insbesondere Leitungskräfte auch die Plausibilität der offiziellen Zahlen zu den regionalen Personalschlüsseln in Frage.

„Eine Forderung wäre, wo es ja auch schon EU-weit eigentlich einen Standard gibt, dass wir eine Betreuung haben sollten, gerade im Bereich von Drei- bis Sechsjährigen von 1 zu 8. Laut der Bertelsmann Stiftung haben wir das ja angeblich, oder deutschlandweit ist Bremen da ja wohl Spitze. Was wir aber in der Praxis natürlich definitiv nicht so sagen können.“

Die Realität sei also eine andere, als die Zahlen vermittelten. Ehrlichkeit und darin auch Anerkennung für die schwierige Lage der Erzieherinnen wäre aber besser für deren Motivation, als „Schönfärberei“, die sich im Kita-Alltag blamiere.

Qualifizierung

Vergleichbare Wichtigkeit, wie der Personalschlüssel für die Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung hat, insbesondere unter dem Gesichtspunkt ihrer Funktion für eine (kompensatorische) Sprachförderung, die Qualifikation der Fachkräfte für diese Aufgabe.

Einzelne Kita-Leitungen befanden den Umfang des Qualifizierungsangebots für Sprachförderung als zu gering: Der Anspruch müsse sein, dass jede Fachkraft Gelegenheit erhalten könne, sich zur Sprachförderung zu qualifizieren – nur so könne der integrative Anspruch letztlich umgesetzt werden. Systematische Qualifizierung der Fachkräfte sei schon allein darum nötig, damit alle zu einem reflektierten Umgang mit der eigenen Sprache finden könnten, um adäquates Sprachvorbild sein zu können. Das Interesse der Mitarbeiter/-innen sei vorhanden, ließe sich aber bei der geringen Zahl der Fortbildungsplätze nicht kurzfristig erfüllen.

Auch die befragten Fachkräfte sehen in ihren Qualifizierungsmöglichkeiten eine wichtige Ressource. Die Qualität des Angebots wird sehr positiv bewertet. Qualifizierung erscheint aber noch nicht als kontinuierlicher und systematisch gesteuerter Prozess:

„Die Fortbildung an sich war supertoll, das ist jetzt aber schon wieder ein paar Jahre her, natürlich fehlte einem mal wieder so eine Auffrischung.“

„Was ich mir eigentlich wünschen würde bei solchen Fortbildungen, dass in regelmäßigen Abständen diese Kolleginnen, die Fortbildungen gemacht haben, noch mal die Möglichkeit haben, eben sich dann auch wieder in dem Bereich noch mal weiterzuentwickeln, weil Forschung bleibt nicht stehen.“

Fortbildung lässt nicht durch eigenes Literaturstudium ersetzen, zumal dafür im Rahmen der Arbeitszeit weder Zeit noch Raum und Ruhe vorhanden sind:

„Es gibt unheimlich viel Dokumente und Hefte und Bücher, gibt es ohne Ende. Ich habe so viele theoretische Sachen, die ich lesen kann, gerade von dieser Bundesinitiative, da gibt es vom DJI Material, das ist auch irgendwie so fast die Bibel der Sprachförderer. Ja, die Bibel steht in meinem Schrank. Aber, da muss ich sagen, das ist mir einfach nicht praktisch genug.“

Für die Erzieher/-innen in der Befragung stellt die Durchführung der eigenen Fortbildungsbedarfe meist kein Problem dar, und dabei wird auch die Rolle der eigenen Initiative hervorgehoben. Es gibt aber auch Fälle, in denen aus Sicht der Erzieher/-innen ihr Fortbildungsinteresse an der knappen Personalsituation scheitert bzw. aus Rücksicht auf die Belastung der Kollegen/Kolleginnen zurückgestellt wird:

„Also mehr machen wird manchmal schwierig, weil man muss sich halt immer abstimmen im Team, da fehlt dann wieder einer in der Gruppe. So, das ist schon immer nicht so einfach.“

A: „Wir haben wenige Fortbildungen in letzter Zeit gemacht. Vor acht Jahren oder so, da hat

jeder ein bis zwei Fortbildungen im Jahr gemacht, das weiß ich noch. Und jetzt ist das schon knapper, weil man einfach ...“

B: „Das steckt man immer hintenan, nicht? Solche Sachen steckt man, glaube ich, hintenan.“

A: „... weil man einfach weiß, wie stressig das hier ist, und ich wüsste ja auch, das wird stressiger für meine Kolleginnen, und deswegen verzichtet man vielleicht manchmal auch.“

In einem anderen Fall sehen die Fachkräfte ihre Qualifizierungsmöglichkeiten dadurch eingeschränkt, dass zu wenige Schließtage vorgesehen sind, die von den Teams für Fortbildung und Planungsprozesse genutzt werden könnten.

Qualitätssicherung

Verfahren zur Qualitätssicherung werden, wo implementiert, als hilfreich empfunden, weil es die pädagogischen Prozesse und ihre Umsetzung auch für die Reflexion im gesamten Team öffnet:

„Es nützt in der Arbeit, weil man so sich noch mal reflektiert, das Jahr reflektiert, woran können wir noch weiterhin aufbauen. Wir arbeiten ja in Gruppen, aber man nimmt noch mal das gesamte Team und guckt, wo ist noch Bedarf oder wo könnten wir was einsetzen und umsetzen. Oder wo, wie können die anderen sich gegenseitig helfen, wer kann jemanden da dann mehr Hilfe anbieten oder unterstützend sein? Also, ich denke, da sind wir eigentlich.“

Die Erarbeitung von Qualitätssicherungsverfahren wird darüber hinaus generell als positiv für die Organisationsentwicklung erlebt:

„Da haben wir unser Qualitätsversprechen des Hauses zum Thema Sprachförderung erarbeitet. Das haben wir im Haus-Team gemacht mit externen Beraterinnen gemeinsam mit der Leitung. Die Arbeit daran waren immer ganz wertvolle Tage, manchmal sind es auch nur Stunden. Da wird von der Leitung auch darauf geachtet, dass da möglichst immer alle Kollegen daran teilnehmen können, dass das zeitlich so gelegt wird, dass kaum Kinder im Haus sind und möglichst wenig für die Kinderbetreuung abgestellt werden müssen, damit eine maximale Anzahl an Kollegen an solchen Maßnahmen teilnehmen kann.“

Räumliche Ressourcen

Die Ressourcenlage erscheint in den befragten Kitas sehr unterschiedlich. Meist fehlen jedoch Räume, oder werden als zu klein bewertet. Rückzugsmöglichkeiten bestehen in unterschiedlichem Maß. Wo es sie gibt,

werden sie z.T. aber als dem „Glück“, also dem Zufall und nicht systematischer Bedarfsermittlung und -steuerung geschuldet beschrieben.

Generell scheint die Frage der Räumlichkeiten nicht das drängendste Problem für die Fachkräfte zu sein. Auch haben die Träger offensichtlich in letzter Zeit in eine Verbesserung der akustischen Verhältnisse investiert; dies wird von den Fachkräften anerkannt, auch wenn in ihrem Urteil „vermutlich noch mehr ginge“.

Für den Fall von Neubauten wurde von Leitungen angemahnt, die Leitungsebene der Kita in die Planungen einzubeziehen, um die Raumaufteilung und -gestaltung zu optimieren.

Teilnahme an Projekten

Projekte werden aus Leitungssicht als sehr wichtig und hilfreich bewertet, weil sie reale Fachkräfte zusätzlich in die Kita bringen, es erlauben, Personal auch in der Breite zu qualifizieren (BiSI), oder weil man sich viel vom Kontakt mit der wissenschaftlichen Begleitung und der Systematisierung der Ansätze zur Sprachförderung (auch gerade für den U3-Bereich) verspricht.

Die beteiligten Fachkräfte teilen diese Einschätzung. Sie sorgen sich allerdings um die Nachhaltigkeit der Qualifizierungsergebnisse und der Umsetzung des erworbenen Wissens nach Projektende. Professionelles Vorgehen nach aktuellen Standards, insbesondere hinsichtlich der Beobachtung und Analyse der kindlichen Sprachäußerungen, war im Projektzusammenhang möglich, braucht aber mehr Zeit, als danach im Kita-Alltag eigentlich zur Verfügung steht.

„Also, ich finde das auch sehr zeitaufwendig, weil man muss ja genau hören. Also, oft haben wir da mit Kopfhörer gesessen, was die Kinder, besonders die Kleinen, sagen. Man hört was, und dann hört man da noch mal genauer hin und denkt, nein, sagt ja noch mal was ganz anderes. Also, es ist auch etwas, wo man auch Zeit erst mal für haben muss, um da sich reinzuhören.“

Mit der Erfahrung wird man zwar effektiver – aber ohne angemessene Zeiten für gründliches Hören und auch für das Teilen und Besprechen des Beobachteten lässt sich der erworbene Standard nicht halten.

Gerade dort, wo eine bewusste und systematische Ausrichtung auf alltagsintegrierte Sprachbildung stattfindet, entstehen daher – hier aus Sicht einer Kita-Leitung – neue Anforderungen an disponible Zeit, also an einen Personalschlüssel, der es erlaubt, den Anforderungen entsprechend die neu etablierten Prozesse auch adäquat durchführen zu können.

„Alltagsintegrierte Sprachbildung ist das Motto. Und dementsprechend werden die Projekte gestaltet, und die Aktivitäten. Und dazu benötigen wir natürlich auch jede Menge Ressourcen,

weil wir diese im Team zusammentragen, besprechen, planen, dokumentieren und auch irgendwann evaluieren, wie ist es gelaufen, was hat stattgefunden. Das benötigt auch jede Menge Zeit. Das heißt, wir müssen gucken, wie kriegen wir das Team zusammen, um darüber zu sprechen. Und das Team braucht natürlich auch die Zeiten, diese zu planen in Kleingruppen.“

3.1.4 Unterstützungsbedarfe

Wie können die Fachkräfte in der Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung unterstützt werden? Aus den Aussagen der Beschäftigten ergeben sich vor allem Handlungsmöglichkeiten auf drei Feldern:

➤ *Qualifizierung:*

Um eine „kritische Masse“ ausgebildeter Sprachberater/-innen zu schaffen, müssten mehr Erzieher/-innen „in der Breite“ fortgebildet werden und die Möglichkeiten für den Austausch im Team zum Wissenstransfer z.B. über Fachtage verbessert werden.

➤ *Regelung der Beratungsarbeit, die Förderfachkräfte in der Kita leisten:*

Wenn die Fördermaßnahmen/Therapie in der Kita stattfinden, werden die Förderkräfte offenbar regelmäßig in den Teams beratend tätig, nehmen z.B. auf Anfrage der Erzieher/-innen hospitierend am Morgenkreis teil und bringen dann ihr fachliches Urteil in die Gruppe ein. Offenbar brauchen die Kita-Fachkräfte diese Beratungs- und Unterstützungsleistungen dieser Professionen, können diese aber nur zufallsgesteuert („wenn Zeit ist“) in einer Art Grauzone nutzen. Eine klare Regelung und Anerkennung dieser Funktion könnte die Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit der Fachkräfte unterstützen.

➤ *Personalausstattung:*

Eine Anhebung der Betreuungsrelation, die den zeitlichen Anforderungen einer alltagsintegrierten Sprachbildung Rechnung trägt und auch die damit zunehmenden Zeitbedarfe der mittelbaren pädagogischen Arbeit angemessen berücksichtigt, ist von zentraler Wichtigkeit.

➤ *CITO-Test:*

Das Urteil der Kita-Fachkräfte sollte (angelehnt an die Praxis in Bremerhaven) auch in Bremen systematisch in die aus dem Test abgeleiteten Förderentscheidungen einfließen können.

3.2 Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule

3.2.1 Bildungsauftrag

Die Gestaltung des Übergangs wird von den Erzieherinnen und Erziehern als Aufgabe mit großem Gewicht akzeptiert. Den zentralen Aspekt eines gemeinsam mit den Schulen gestalteten Übergangs sehen die Erzieher/-innen in der Aufgabe, den Kindern die neue Umgebung vertraut zu machen, um Ängste zu nehmen bzw. Ängsten vorzubeugen.

„Wir benutzen die Turnhalle, die Bewegungslandschaft, und den Kindern ist das vertraut, der Umgang so in der Schule auch, diese Räumlichkeiten.“

„Es ist gut, einfach auch mal einen Schulhof zu betreten, diese Dynamik auf dem Schulhof, diese Lautstärke auszuhalten, die ist ja schon immens, um sie da auch zu stärken, dass sie selbstbewusster werden. Dann im Haus lernen sie auch die ganzen Räumlichkeiten kennen, und den Direktor der Schule, das Sekretariat. Was mache ich, wenn ich ein Pflaster brauche? Einfach sich in der Schule auch zu bewegen, das stärkt die Kinder. Die entwickeln sonst auch Ängste. Wir haben Erzählrunden, da fragt man in kindlicher Frage, was sie sich unter Schule vorstellen. Und dann kommen ganz oft Ängste vor der Schule.“

Außerdem dient die Übergangsvorbereitung dazu, auf die spezifisch anderen Anforderungen vorzubereiten. Die dabei zunehmend abverlangten Kompetenzen stehen aber nicht für sich, sondern sind eingebettet in die Unterstützung eines positiv besetzten Statuswechsels:

„Aber nicht eben, weil wir finden, sie müssten jetzt alle wunderbar mit der Schere schneiden können, sondern weil wir finden, dass ihnen bewusst werden soll, ich gehe jetzt bald in die Schule, ich gehöre hier zu den Großen, ich habe mehr Rechte, aber vielleicht auch mehr Pflichten gegenüber den Kleineren. Ich darf mal Sachen machen, die die Kleineren noch nicht dürfen, um das auch attraktiv zu machen, eben groß zu sein, Schulkind zu sein.“

3.2.2 Prozessgestaltung

Die Kindertagesstätten führen zunächst jeweils eigene schulvorbereitende Aktivitäten unabhängig von den Schulen durch. Die Kinder, deren Übergang in die Grundschule bevorsteht, werden in besonderen Gruppen gefasst; mit ihnen werden Projekte zur Vorbereitung auf die Schule durchgeführt.

Die Verknüpfung dieser Aktivitäten mit den Schulen im Sinn einer gemeinsamen Übergangsgestaltung ist

allerdings äußerst uneinheitlich gestaltet. In unserem absolut eher kleinen Sample findet sich bereits eine breite Palette, die von geregelten kommunalen Verbundstrukturen mit klaren und verbindlichen Prozessvorgaben bis hin zu Kitas reicht, die bei den Schulen, auf die sie sich beziehen müssen, das Interesse an einer Zusammenarbeit vermissen. Zudem kann die gemeinsame Übergangsgestaltung in der gleichen Kita unterschiedlich intensiv ausfallen in Bezug auf die verschiedenen Schulen, die dafür infrage kommen.

Für die Stadt Bremerhaven ist zunächst festzuhalten, dass sich die Fachkräfte dort auf die oben (Kapitel 5) genannten verbindlichen Strukturen beziehen können, um die Übergangsprozesse in Verbänden gemeinsam mit den Grundschulen zu gestalten. Die befragten Fachkräfte beziehen sich sehr positiv auf diese Vorgabe, durch die sie sich in ihrer Arbeit unterstützt sehen. Die Prozesse sind klar definiert und haben sich im Fall der in die Befragung einbezogenen Kita bereits „gesetzt“:

„Wir kooperieren mit der Schule in verschiedenen Themen, zum Beispiel Forschen, sprachliche Bildung, mathematische Bildung. Da sind dann immer sechs Schulkinder, Erstklässler drin und dann noch unsere Kinder, die dann das andere Jahr darauf zur Schule gehen werden. Einmal in der Woche, anderthalb Stunden findet dann dieser Prozess statt, der auch spielerisch ist, wo die Kinder sich in diesen Themenbereichen auch entwickeln können. Dadurch kennen sie auch die Räumlichkeiten, die Lehrkräfte, die Situation. Dass man wirklich zur Schule geht, macht natürlich schulvorbereitende Sachen noch intensiver. Und zum Schluss des Jahres findet ein Abschlussgespräch statt mit den Eltern zusammen, und anschließend dann noch mal die Übergangsgespräche mit den Lehrkräften.“

Auch die Arbeit, die im Rahmen der Kooperation in den Verbundstrukturen anfällt, wird als nutzbringend erlebt:

„In den Verbundtreffen wird noch mal diskutiert, wo können wir noch was einsetzen, was brauchen wir, oder auch allgemein, welche Situation gibt es jetzt, sodass man voneinander auch viel lernt und füreinander auch viel gibt, Schule und Kindergärten. Also ich finde diese Zusammenarbeit ist sehr gut für die Übergänge von beiden Seiten. Kindergarten hat sich das ja immer gewünscht und jetzt, weil das verbindlich ist, hat Schule sich jetzt auch darauf eingestellt.“

Der zunächst erforderliche zeitliche Mehraufwand relativiert sich durch die Regelmäßigkeit der Durchführung:

„Jetzt im Laufe der Jahre, die wir das jetzt machen, ist der zusätzliche Aufwand, den das kostet, immer weniger geworden, weil es ir-

gendwann ja auch so ein Selbstläufer werden soll.“

Vergleichbare Strukturen sind in Bremen nicht vorhanden. Entsprechend groß ist die Variationsbreite der Prozesse, mit denen der Übergang zwischen Kita und Schule gestaltet wird.

„Wir haben zwei Schulen, aber mit den zwei Schulen läuft es jeweils ganz anders.“

„Es gibt drei Schulen, und mit der einen kooperieren wir. Das sieht so aus, dass wir hier eine gesonderte Gruppe haben, in dieser Gruppe sind die Kinder, die dann zur Schule kommen im Sommer. Und vor den Ferien haben wir halt mit dieser Gruppe ein halbes Jahr lang gesondert etwas getan. Was wir da gemacht haben mit den Kindern, das haben sie selber bestimmt. Einmal in der Woche sind wir zu dieser Schule gegangen und haben dort die Turnhalle genutzt, haben dann einfach auch ein bisschen in den Unterricht reingeschnuppert. So dass sie schon mal die Schule kennen, den Weg dahin und wie so eine Schulstunde vonstattengeht. Sie waren beim Tag der offenen Tür, das ist ganz gut, es ist besser als gar nichts, es ist sicher auch mehr als in anderen Kindergärten passiert. Aber insgesamt ist es ein bisschen wenig so.“

Die Qualität der Unterstützung ist nicht für alle Kinder gleich. Unterschiede bestehen schon innerhalb einer Kita, weil nicht mit allen Schulen, zu denen Kinder übergehen, gleichwertige Prozesse organisiert werden können.

„Bei der einen Schule haben die Kinder fast ein Jahr lang die Möglichkeit, erste Kontakte zur Schule aufzunehmen, erst kommt eine Lehrerin aus der Schule immer einmal in der Woche zu uns und lernt die Kinder hier kennen, im zweiten Halbjahr gehen die Kinder dann einmal in der Woche da rüber. Sie werden zu Theaterstücken eingeladen, sie lernen die Klassenräume kennen, also da findet ein ganz intensiver Austausch statt, da ist man auch im guten Gespräch mit den Lehrern sowohl vor der Einschulung, auch noch mal in der Reflexion nach der Einschulung. Was war gut? Was ist uns aufgefallen? Bei der nächsten Schule gehen die Kinder schon nur noch so vier, fünf Mal vor den Ferien dorthin zum Schule-Kennenlernen, die Lehrer kommen einmal hierher zum Gespräch mit uns Pädagogen. Und dann wird es halt immer weniger. Je weniger Kinder da hingehen an die Schulen, desto weniger intensiv ist die Schulübergangsphase. Ich glaube, das ist wirklich personell und zeitlich nicht zu wuppen, allen Kindern da die gleiche Übergangsphase zu ermöglichen.“

Die Fachkräfte sehen auch im recht unterschiedlich bewerteten Engagement ihrer Partner/-innen in den Grundschulen einen Faktor, der es erschwert, allen Kindern Unterstützungsangebote vergleichbarer Qualität für den Übergang zu machen. Die konkreten Prozesse hängen z.T. einseitig vom jeweiligen Angebot der Schule bzw. von den Angeboten und Ressourcen einzelner Lehrkräfte ab. Kontinuität und Verlässlichkeit der Kooperation sind oftmals nicht gegeben.

„Jetzt ist es so, dass wir den Werkunterricht besuchen mit den Kindern, was auch sehr schön ist. Die Kinder sehen, wie Schule ist, den Alltag sozusagen, wirklichen Unterricht. Die anderen Kinder unterstützen sie, sie können wirklich mitmachen, gerade im Werkunterricht können die Kinder ja einfach einsteigen und mitmachen. Ja, es ist aber so, dass das in der einen Schule nur eine Lehrkraft macht. Das ist dann halt so, wenn sie krank ist oder mal ausfällt, dann fällt das auch komplett aus, dann können die Kinder also nicht hingehen.“

Erschwerend tritt hinzu, wenn es innerhalb einer Schule keinerlei Absprachen zu einem wie auch immer einheitlich strukturierten Umgang mit den Kindergartenkindern gibt. Das Gebotene erscheint im Urteil der Erzieher/-innen dann von einer gewissen Willkür geprägt und je nach Lehrkraft offenbar auch von sehr verschiedener Qualität:

„Also wir kommen in die Klassen, und die Lehrer machen dann, ja, das haben wir schon ganz unterschiedlich erlebt. Bei manchen ist es so, dass sie sich Gedanken gemacht haben, was können wir tun, wo die Kindergartenkinder gleich mitmachen können, was ist da sinnvoll. Und in anderen Klassen ist es eben so, die Schulkinder arbeiten an ihren Aufgaben und für die Kindergartenkinder gibt es dann ein Bild zum Ausmalen. Und, na ja, dann gehe ich mit den Kindern hin, schaue mir den Klassenraum an und male dort und gehe dann zurück, das ist, ja, schade um die Zeit fast, genau.“

Bei allem sehen sich die Erzieher/-innen oft nicht in einer Position, „von Gleich zu Gleich“ den Übergang gemeinsam mit den Schulen gestalten zu können. Sie sehen ihre Möglichkeiten in Abhängigkeit von individuellem Engagement der Schulleitungen:

„In der Vergangenheit war es ein bisschen schwieriger, das hing auch mit der Leitung der Schule zusammen, die wollte diese Zusammenarbeit nicht so sehr. Die Leitung, die da jetzt ist, ist ein bisschen offener.“

Häufigkeit, Inhalt und Intensität der gemeinsamen Prozesse erscheinen den Erzieher/-innen oft als einseitig von der Schule bestimmt:

„Häufig haben wir das Gefühl, von der Schule so ein bisschen auf Distanz gehalten zu werden. Man hat manchmal das Gefühl, es ist nicht so ganz gewünscht, was sehr schade ist. Und, ja, wenn was passiert, dann ist es eher von der Schule bestimmt. Also wir haben da ziemlich wenig Einflussmöglichkeiten, was wir sehr schade finden.“

„Aber auch da merken wir, wir kriegen von der Schule eine E-Mail mit den Terminen und das ist dann so, und wir müssen dann alles andere, was da vielleicht schon geplant war, streichen. Das ist auch kein Aushandeln, sondern wir bekommen die Termine, können dann höchstens noch mit der Nachbareinrichtung sagen, wollen wir vielleicht tauschen, uns passt das besser und euch unseres. Ja, und auch da haben wir überhaupt keine Möglichkeit der Mitgestaltung.“

Es gibt jedoch auch positive Erfahrungen, die sich meist darauf beziehen, dass es gelungen ist, Strukturen und Prozesse, die sich aus der Teilnahme an Übergangsjahren (siehe Kapitel 5; TransKiGs ist als jüngeres Projekt hier präsenter) ergeben haben, weiterzuführen und so zumindest zwischen einzelnen Kitas und Schulen eine Nachhaltigkeit in den Kooperationsbeziehungen herzustellen.

„Also es gab ja dieses TransKiGs-Projekt in Bremen. Und da war die Schule mit dem Kindergarten soweit, da war ich noch nicht hier, aber ich weiß es, haben die also in diesem Projekt zusammengearbeitet und das ist erhalten geblieben. Also die Schule ist sehr offen uns gegenüber und wir der Schule gegenüber, was sich so in regelmäßigen Treffen am Jahresende oder am Jahresanfang zeigt, dass wir uns dann noch mal austauschen mit den Lehrern. Wie sind unsere Kinder da eigentlich angekommen? Was haben die so wahrgenommen? Was haben sie für Defizite wahrgenommen, wo wir dann auch wieder darauf reagieren können.“

Es ist hervorzuheben, dass es in Einzelfällen gelungen zu sein scheint, die Zusammenarbeit im Rahmen des Projekts soweit zu institutionalisieren, dass Kontinuität auch unabhängig von Personen gewährleistet wurde:

„Von denen, die damals TransKiGs mitgemacht haben, ist jetzt definitiv keiner mehr da. Und trotzdem hat das insoweit Nachhaltigkeit, dass es von denen wirklich so gut verankert worden ist, dass das in die nachfolgende Generation, sage ich mal salopp, auch weitergetragen wird, dass alle Beteiligten die Wichtigkeit dahinter sehen, dass dieser Übergang Schule Kindergarten wirklich gut gelingt.“

Trotzdem erscheint auch diese Kontinuität auch potenziell bedroht, da letztlich die Verbindlichkeit der geschaffenen Strukturen am Interesse der engagierten Personen hängt, ein äußerer Rahmen zur Absicherung der Nachhaltigkeit fehlt.

A: „Warum das so gut läuft ... Da ist einmal die räumliche Nähe zur Schule, aber es hängt auch mit den Personen zusammen. Der Schulleitung und auch den Lehrern dort an der Schule, denen ist sehr daran gelegen, die Kooperation mit uns weiter aufrechtzuerhalten. Wir haben hier im Stadtteil überhaupt mit allen Institutionen, eine sehr enge Kooperation.“

B: „Ja gut, aber da war jetzt ein Schulleiterwechsel ... und wenn der jetzt gesagt hätte, so ein Scheiß.“

A: „Also dann hätte es sein können, dass es auch nichts mehr gewesen wäre.“

Die Erfahrung einer gewissen Volatilität in der Zusammenarbeit ist daher bei vielen Erzieher/-innen und Leitungen präsent.

„Es gab so die Phasen, wo man merkte, oh, die Schule hat Interesse an uns. Das waren zwar nicht immer so detaillierte Gespräche, aber das Interesse war da, da kamen immer die Lehrer rüber. Und da war da die Phase, wo zwei Jahre gar nichts ging.“

Die Fachkräfte bedauern, dass die Umsetzung einer Aufgabe, die sie als sehr wichtig empfinden und in der sie sich daher engagieren wollen, in erster Instanz durch einen fehlenden verbindlichen Handlungsrahmen unter ihren Möglichkeiten bleibt. Es ist als Mangel zu benennen, dass die Projekte zur Übergangsgestaltung, die offenbar praxistaugliche Ergebnisse mit einem guten Nachhaltigkeitspotenzial hervorgebracht haben, nicht durch entsprechende Vorgaben im Land Bremen systematisiert wurden. Es ist anzuerkennen, dass sich ein verbindliches Verbundsystem wie in Bremerhaven dort möglicherweise bei überschaubareren Strukturen leichter einführen ließ. Es ist aber zu fragen, inwieweit das Vorgehen in Bremerhaven nicht dennoch als praktisches Vorbild für einen verbindlichen Rahmen der Übergangsgestaltung für alle Kitas und Schulen auch in Bremen dienen kann.

3.2.3 Ressourcen

Die zeitlichen Ressourcen für die Übergangsgestaltung in Kooperation mit den Grundschulen sind aus Sicht der Fachkräfte zu knapp bemessen. Schon oben wurde deutlich, dass die Zeit-, also Personalressource es nicht zulässt, allen Kindern einen vergleichbaren Standard für den Übergang zu bieten. Kitas und Fachkräfte konzentrieren ihre Ressourcen dann zunächst

auf die Beziehung zu der Schule, zu der die meisten Kinder gehen.

Überhaupt findet die mittelbare pädagogische Arbeit, die die Fachkräfte in die Kooperationsbeziehung mit den Lehrkräften einbringen, noch keine systematische und adäquate Berücksichtigung in der Personalsituation:

„Aber auch da zum Thema Ressourcen: Es sind Sachen, die schwitzen wir uns im Endeffekt aus unserer Vorbereitungszeit mit raus. Das wird abgeknipst von der Zeit, die eigentlich für die Gruppenarbeit da ist. Wir haben keine zusätzlichen Zeiten, um genau diese Kooperation mit anderen Institutionen, mit der Schule oder mit den anderen Kooperationspartnern, die wie auch noch haben, zeitlich zu hinterlegen.“

Die Erzieher/-innen haben Verständnis für die Arbeitsbelastungssituation der Kollegen/Kolleginnen auf Schulseite, können aber oft nur schwer einschätzen, ob darin der wirkliche Grund dafür liegt, wenn Zusammenarbeit mal läuft, mal nicht so gut läuft.

„Also die Kollegen an der Schule haben sicher auch viel zu tun und das kann ich ja auch jetzt schlecht einschätzen als Erzieher. Aber überspitzt gesagt, habe ich oft das Gefühl, dass da die Bereitschaft nicht so da ist so. Das ist vielleicht ein bisschen zu scharf, aber, ja.“

Im Allgemeinen gehen die Fachkräfte davon aus, dass auch auf Seiten der Schulen die Ressourcenfrage in Bezug auf die Kooperation mit den Kitas nicht zufriedenstellend gelöst ist.

Es müssen eben auf beiden Seiten die Ressourcen stimmen.

„Es wäre eigentlich wirklich schön, wenn man sich dann mal zusammensetzen könnte mit ein, zwei Vertretern aus jeder Einrichtung und schauen könnte, was uns jeweils wichtig ist und wie wir da irgendwie auf einen gemeinsamen Nenner kommen und auch zeitliche Ressourcen dafür finden können. Ja, das ist ja wahrscheinlich in der Schule ein ähnliches Problem wie bei uns, dass man einfach jemanden dafür haben muss, der dann Zeit dafür hat.“

Wenn Kindergartenkinder in den Schulen „hospitieren“, sind Exkursionen der Kindergruppen in die Schule erforderlich, wenn nicht durch Zufall die räumliche Nähe von Schule und Kita dies erübrigt. Die für Begleitung der Kinder auf dem Weg in die Schule nötigen Personalressourcen sind aus Sicht von Fachkräften in benachteiligten Quartieren heute anders zu kalkulieren als noch vor 10 Jahren. Die Fachkräfte berichten, dass sich „die Kinder verändert haben“, im Durchschnitt mit weniger sozialen Basiskompetenzen ausgestattet sind, über weniger Selbstständigkeit und Selbstkontrolle verfügen. Es wird dann zunehmend

schwierig für die Fachkräfte, in ihrer Betreuungsfunktion die Sicherheit aller Kinder auf ihrem Weg in die Schulen zu garantieren.

„Da kommt ja diese Problematik dazu, dass Kinder jetzt doch viel mehr Begleitung brauchen. Es gibt Kinder ... wir können zum Beispiel manchmal zu zweit nicht mit einer Gruppe losgehen, weil darin ein paar Kinder sind, die sich so auch gefährden würden. Wir brauchen mehr Personal, um da loszugehen. Das ist natürlich von Jahr zu Jahr auch verschieden. Manchmal kann man noch sagen, gut, dann gehen wir mal zu zweit und mit 20 Kindern los, aber oft halt auch nicht. Und wenn dann natürlich einer von uns beiden ausfällt, dann übernehme ich keine Verantwortung mit einer so großen Gruppe loszugehen.“

3.2.4 Unterstützungsbedarfe

Die Untersuchung zeigt, dass die Qualität der Übergangsgestaltung in der Kooperation mit den Schulen erhebliche Unterschiede aufweist. Die Aussagen der Erzieher/-innen zeigen auf, dass ohne einen verbindlichen Rahmen, der auch die Schulen „in die Pflicht nimmt“ und dabei auch die Frage der erforderlichen Ressourcen systematisch angeht, von der Herstellung gleicher Chancen für alle Kinder in Bezug auf deren Recht auf Unterstützung bei ihrem Wechsel in die Schule nicht die Rede sein kann.

Insofern besteht der wichtigste Unterstützungsbedarf in der Herstellung verlässlicher Strukturen, in dem sich die Kooperation mit den Schulen entfalten kann. Es ist schade, dass das offenbar große Nachhaltigkeitspotenzial der gelaufenen Projekte nicht in eine systematische Übergangsgestaltung umgemünzt wurde. Noch erscheint es aber nicht zu spät, an diese Projekte anzuknüpfen, um auch in Bremen „den Projektzustand“ zu überwinden.

Während die meisten der Befragten eine verbindliche Strukturvorgabe befürworten würden, äußerten sich einzelne Fachkräfte ambivalent. Sie gaben zu bedenken, dass ein verbindlicher Rahmen auch einschränkt. Der „Bremer Flickenteppich“ erscheint als hinnehmbar, weil er auch als Chance für angepasste Lösungen in den Quartieren begriffen werden kann:

„So ein Rahmen gibt immer Verlässlichkeit und eine Struktur, aber so ein Rahmen kann natürlich auch einengen. Ich glaube, das ist auch in Ordnung, wenn sich jeder Bezirk so eigene Strukturen auch erarbeiten kann. Also, dieses kleine Bremen, da macht ja Nord was anderes als Mitte, Mitte macht was anderes als Süd, so dass das ganz schwierig ist, da irgendwie ein einheitliches Ding zu kriegen.“

Es wäre somit die Aufgabe der Politik, die Verbindlichkeit der Übergangskooperation so zu gestalten,

dass sie mit der Möglichkeit angepasster Lösungen in den Stadtteilen übereingehet.

Die Zielvorstellungen der Erzieher/-innen gehen z.T. noch über die Einrichtung eines verlässlichen Rahmens für die Kooperation im Übergangsprozess selbst hinaus. Die Fachkräfte sehen in dieser Kooperation einen Weg, mit den Lehrkräften an der Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses zu arbeiten und den Bildungsweg der Kinder durchgängig zu gestalten.

„Was ich mir zum Beispiel wünsche: Wir arbeiten entlang dieser Bildungsbereiche, wo es um die wichtigen Kompetenzen geht. Und dann passiert dieser Schnitt, weil die Schule diese Kompetenzen nicht mitführt. Dass das Kind mit seinen Kompetenzen, mit persönlichen Eigenschaften im Mittelpunkt auch in der Schule steht, genauso wie bei uns im Kindergarten. Natürlich, sie haben andere Aufträge, aber wäre nicht schlecht.“

Ein erster Ansatzpunkt dafür wäre aus Sicht der Erzieher/-innen, wenn die in der Kita geführte Lern- und Entwicklungsdokumentation (LED) vermehrt auch von den Schulen im Übergang aufgegriffen und fortgeführt werden würde.

„Wir haben ja die LED, und es wäre natürlich ganz gut, wenn die in der Grundschule weitergeführt wird, diese Mappe. Das ist ja auch eigentlich Grundgedanke dieser ganzen Geschichte. Das passiert leider nicht, so. Ich würde es ganz gut finden, wenn die Kinder mit der Mappe dahin gehen, dass der Lehrer sich die Mappe auch anguckt und dass es dann weitergeführt wird, dass die Kinder schon mal Kontakt bekommen zu dem Lehrer oder zu der Lehrerin. Und ich denke, das passiert noch ein bisschen zu wenig so. Also da könnte man den Übergang sicher noch besser gestalten, als er jetzt läuft, so. Aber es ist schon gut, dass überhaupt ein Kontakt zur Schule besteht, so.“

Als Thema der eigenen Qualifikationsentwicklung wurde der Übergang nicht thematisiert. Insbesondere wurde kein ungedeckter Fortbildungsbedarf hierzu angemeldet.

3.3 Kita als Netzwerkknoten („Familienzentrum“)

3.3.1 Bildungsauftrag

Die Weiterentwicklung von Kitas zu „Familienzentren“, die im Rahmen von Armutspräventionsketten als Netzwerkknoten fungieren, und darin als niedrigschwelliger Zugang für Eltern fungieren und Unterstützungsleitungen anbieten, die über Erziehungsberatung im Rahmen der Erziehungspartnerschaft hinaus-

gehen, wird (bisher) im Bildungsplan nicht als Aufgabe der Erzieher/-innen genannt. Allerdings gibt es den Anspruch eines großen Trägers in Bremen, dass Kitas zugleich in diesem Sinne fungieren oder sich zumindest in diese Richtung definieren. Überdies stellen die Fachkräfte und Leitungskräfte in den Interviews fast durchgängig fest, dass sie faktisch längst und zunehmend zumindest im Sinn von Beratungs- und Unterstützungsaufgaben gefordert sind.

Die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern ist für die Fachkräfte die selbstverständliche Grundlage für alle pädagogische Arbeit. Vor diesem Hintergrund reflektieren sie veränderte Anforderungen, wenn sie an ihrer Beobachtung anknüpfen, dass sich die Familien und ihre Kinder verändert haben und weiter verändern.

„Das ist der Knackpunkt. Ich finde, wenn man an die Eltern nicht rankommt, kann man bei den Kindern gar nichts verändern. Und ganz oft sind es die Probleme der Eltern, die sich auf die Kinder übertragen und im Prinzip muss man in Elterngesprächen ganz oft erst mal die Probleme der Eltern lösen. Was früher ja auch nicht so unser Auftrag war.“

Ausgangspunkt bildet jedoch immer die pädagogische Arbeit mit dem Kind, das im Zentrum steht.

„Ich glaube, in erster Linie bauen wir ein Vertrauen auf, mit den Eltern zusammen. Es dreht sich alles um das Kind, wir sind Erziehungspartner. Und dadurch erfährt man auch viel mehr mit den Eltern zusammen, wenn man sagt, wie können wir gemeinsam das Kind unterstützen, wenn gravierende Sachen sind. Und wir können denen Wege zeigen oder, wenn von den Eltern Hilfe benötigt wird, dass die dann zu uns kommen.“

3.3.2 Prozessgestaltung

Da sich diese neuen Aufgaben erst langsam in der Praxis entwickeln, finden sich kaum Aussagen zu definierten Prozessen – die Erzieher/-innen beziehen sich vorwiegend individuell auf die faktisch zunehmenden neuen Anforderungen, und suchen ebensolche Wege, mit diesen zurechtzukommen.

Soweit es um Netzwerkaufgaben geht, ist dies primär eine Aufgabe der Leitungskräfte. Wie die Erzieher/-innen Teil von Prozessen sind, die auf die Unterstützung von Eltern über pädagogische Fragen hinausgehen, ist sehr verschieden. Die gemeinsame Grundlage ist offenbar die Aufgabe, Vertrauen zu schaffen. Einen ersten Rahmen, in dem sich die Kita in ihrer Rolle als niedrigschwelliger Zugangspunkt präsentiert, bilden oft „Elterncafés“.

„Dass wir einmal wöchentlich ein Elterncafé anbieten. Wo sich die Eltern treffen können, sich

auch austauschen können, aber zeitgleich auch sehen, wie wir arbeiten. Also die Eltern machen sich da noch mal ein eigenes Bild. Und generell haben wir auch in der Konzeption festgelegt, dass die Eltern auch hospitieren dürfen, wenn sie es wollen. Und ich denke einfach, die Offenheit, die man von Anfang an die Eltern richtet, bekommt man sehr schnell zurück.“

Die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern verlangt von den Fachkräften die Bereitschaft, sich für die Eltern auch für einen Austausch zu öffnen, der über pädagogische Themen hinausgeht.

„Also bei den Kindern wird immer gesagt, Beziehungsarbeit kommt vor Bildung: Das Kind muss erst eine Beziehung zu mir als Pädagogen aufbauen, und dann können wir anfangen, miteinander zu arbeiten. Bei den Eltern ist es im Prinzip ähnlich. Die müssen erst Vertrauen zu uns als Erzieher ihrer Kinder aufbauen, uns kennenlernen. Dazu sitzen wir oft auch in den Elternecken, dazu machen wir viele Tür-und-Angel-Gespräche, einfach über ganz banale Dinge, über alltägliche Dinge. Und wenn es über das Einkaufen geht, übers Kochen, also wirklich weg- und losgelöst vom Kind, von irgendwelchen Problemen. Und dann sind die Eltern in der Regel ganz oft von ganz alleine bereit, sich zu öffnen.“

Auf dieser Grundlage kommt es zu weitergehenden Unterstützungsangeboten – allerdings stets im Rahmen der individuellen Disposition und Ressourcen.

„Oftmals ist es so, dass sich in diesen Gesprächen um das Kind die Gespräche ausweiten, wo man dann über die Familiensituation mehr erfährt. Und da kann es schon sein, dass wir sagen, man könnte jetzt den und den nächsten Schritt machen. Und, so mache ich das zumindest, man kann es auch so machen, dass man sagt, wenn sie Unterstützung benötigen, könnte ich sie vielleicht auch begleiten, wenn es personell bei uns im Haus passt.“

Eine Vertrauensposition bei den Eltern zu gewinnen, ist insofern Ausdruck erfolgreicher Arbeit einer pädagogischen Fachkraft:

„Gerade erst vor zwei Tagen haben wir hier mit einer Mutter gesessen, die bitterlich geweint hat und gesagt hat, sie kann nicht mehr, sie ist am Ende. Das zeugt einfach von einem ganz großen Vertrauen, wenn eine Mutter dasitzt und sagt, ich bin überfordert, helf mir bitte.“

Der Umfang, in dem Eltern weitergehende Unterstützung nachfragen, ist nach Aussagen der Fachkräfte und Leitungskräfte zunehmend und nimmt z.T. unter bestimmten sozialräumlichen Bedingungen einen erheblichen Anteil der Arbeit ein:

„Also, wir haben viele Eltern, die kommen mit irgendwelchen Formularen, die ausgefüllt werden müssen, gerade eben aufgrund des hohen Migrationshintergrundes. Mit der deutschen Bürokratie kommen die meisten nicht klar. Da unterstützen wir schon sehr, sehr viel.“

Für die Fachkräfte stellt sich zunehmend die Aufgabe, die schwierige Balance zwischen Öffnung und professioneller Distanz zu wahren:

„Und das geht aber wirklich nur, indem man sich auch ein Stück weit für die Eltern öffnet, und nie von oben herab. Aber ich wahre schon immer eine Distanz. Da muss man schon auch professionell sein: Wir sind keine Freunde, aber du kannst, wenn du bereit bist, mit allen Problemen zu mir kommen, und wir finden Lösungen. Vielleicht bin ich nicht diejenige, die das Problem lösen kann, aber ich kann dir jemanden sagen, der dir vielleicht weiterhelfen kann.“

Diese Aussage betont zugleich, dass pädagogische Kräfte die Funktion der Vermittlung als ihre Aufgabe akzeptieren, was allerdings nicht die Zuständigkeit für die Lösung der Probleme des Alltags, die sich aus den Armutslebenslagen der Eltern ergeben können, einschließt. Denn für die Fachkräfte ist es essenziell wichtig, dass die Arbeit mit den Kindern im Zentrum ihrer Aufgaben steht. Andere Aufgaben können sich funktional darauf beziehen und sind daher akzeptierte Teile des professionellen Selbstverständnisses. Es kann aber auch eine Abgrenzung erforderlich sein:

„Wir können den Eltern, wenn es jetzt um Erziehung geht, weiterhelfen zum Beispiel mit Adressen, wenn sie jetzt Fragen haben in Bezug auf Erziehung. Dass wir den Eltern Tipps geben, was Kinderärzte betrifft, oder Logopädie oder irgendwas anderes. Aber der Ausgangspunkt ist immer das Kind. Das Kind steht bei uns im Vordergrund. Soweit die Eltern Zutrauen haben und auch andere Sachen im Umfeld fragen, helfen wir natürlich weiter, so weit es in unserer Macht steht oder soweit wir die Möglichkeit haben. Wenn es so um sozialarbeiterische Aufgaben geht, aber auch eher nicht.“

„Ich wäre bereit zu helfen, wenn das im Rahmen meiner Möglichkeit gegeben ist, aber in erster Linie ist das nicht meine Aufgabe, nein. Die Eltern haben ja Vertrauen zu einem, sie haben einen guten Draht zu jemandem, zu uns, zu mir oder zu den Kollegen, und wenn sie das Vertrauen zu einem fassen, fragen sie natürlich auch, wissen Sie denn, wie man dieses oder jenes bewerkstelligen kann? Und dann versuchen wir zu helfen, aber wir sehen uns nicht in diesem Bereich so als Dienstleister.“

Da es immer wichtiger für die Betreuung der Kinder wird, dass deren Eltern sich für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit öffnen, sehen die Fachkräfte Beratungsbedarfe der Eltern, die über „das Pädagogische“ hinausgehen, ambivalent. Sie belegen zwar, dass das Bemühen um Vertrauen und Öffnung erfolgreich war – widersprechen aber zugleich dem professionellen Selbstverständnis als Erzieher/Erzieherin.

„Da muss man dann auch wirklich als Erzieherin lernen, sich abzugrenzen. Also ich höre Eltern gerne zu und ich versuche auch im Rahmen meiner Möglichkeiten zu beraten, aber es kommt der Punkt, wo ich sagen muss, so, und an dieser Stelle kann ich jetzt nicht weiter, dafür habe ich keine Ausbildung, das ist mein zeitlicher Rahmen nicht, da betrete ich irgendwie sehr dünnes Eis. Und dann zu sagen, ich kann dir etwas empfehlen, da gibt es eine Psychologin, da gibt es eine Frau, die türkische Elternberatung macht.“

Darüber hinaus liegt darin in der Tendenz eine nicht unerhebliche Verschärfung der Belastungssituation.

„Weil das frisst einen sonst auf, weil die eigentliche Arbeit in der Partnerschaft mit dem Kind, das braucht schon sehr viel Platz und sehr viel Raum, weil es manchmal dann auch wirklich Krisengespräche sind, Kinder sind in Krisen, Mütter sind in Krisen mit ihren Kindern. Und dann noch so persönliche Lebenskrisen aufzuarbeiten, das schaffe ich nicht. Das schaffe ich mental nicht, das schaffe ich von der Profession nicht, das schaffe ich zeitlich nicht. Selbst wenn ich das gerne wollte irgendwie, aber das geht nicht. ... Aber das ist ganz klar zunehmend.“

In vermittelnder Rolle Eltern den Zugang zu weiteren professionellen Beratungsangeboten außerhalb der Kita zu öffnen, wird dagegen durchgängig als Aufgabe akzeptiert, auch weil die die Kita als einzige Institution erscheint, die sich als niedrigschwelliger Zugang anbietet.

„Die Eltern brauchen ganz oft Unterstützung, und oft sind wir ja auch als Institution die Einzigen, die da einen sinnvollen Ratschlag geben können, wenn die keine Familie haben, die die unterstützt, oder auch im Freundeskreis nicht viel ist.“

Vor diesem Hintergrund bedauern es Fachkräfte, wenn das Vertrauensverhältnis zu den Eltern in der Kita nicht aufgebaut werden kann, da das oftmals bedeutet, dass keine Hilfe stattfindet.

„Wenn sie so weit sind, sich helfen zu lassen, gibt es ja viel Unterstützung, dass wir sie verweisen auf bestimmte Institutionen oder sie begleiten und so. Aber oft ist halt einfach das Problem, die lassen nichts an sich ran, machen

die Schotten dicht und dann kann man nichts machen.“

Es wird daher als belastend empfunden, wenn die Bemühungen um die Schaffung einer Vertrauensbasis nicht fruchten:

„Um an diese Eltern ranzukommen, das ist ein ganz weiter Weg. Das sind ganz viele Elterngespräche, das zieht ganz viel Kraft, ganz viel Zeit. Und am Ende, ja, machen sie dann doch die Schotten dicht. Also, es sind ganz schwierige Eltern einfach hier auch geworden. Auch sehr viele sehr junge Eltern.“

3.3.3 Ressourcen

In den Interviews mit Fachkräften wurde oft eine einschränkende Bedingung angeführt: Unterstützungsleistungen für Eltern ja, aber „im Rahmen der Möglichkeiten“.

Tatsächlich geht aus den Gesprächen hervor, dass die Ressourcen für dieses Aufgabenfeld oft schlicht fehlen.

Dies beginnt mit fehlenden oder ungeeigneten Räumen für ein Elterncafé, die dem Anliegen, eine „Willkommenskultur“ anzubieten, entgegenstehen. Es bräuhete aber Räume für Eltern, in denen sie sich auch wohlfühlen können!

In erster Linie aber fehlt den Fachkräften die Zeit, sich im Alltag um die Anliegen der Eltern zu kümmern, zumal die Betreuung der Kinder für sie klar vorgeht.

Auch die Leitungskräfte sehen sich z.T. massiv belastet und geben an, dass ein erheblicher Teil ihrer Arbeitszeit von Aufgaben absorbiert wird, die nicht aus dem Bildungsauftrag heraus legitimiert erscheinen:

„Wir haben ja Eltern, die überwiegend von Sozialleistungen leben oder zumindest soziale Unterstützung bekommen durch Kinderzuschlag oder Wohngeld, denen steht das kostenlose Mittagessen zu. Aber alleine dieser Verwaltungsaufwand, diese sogenannten blauen Karten zu kopieren, aufzunehmen im PC und dafür zu sorgen, dass die immer aktuell sind, das ist alles zurzeit pädagogische Leitungsaufgabe. Da bleiben die Kollegen auf der Strecke. Also, es ist definitiv so, dass im Grunde genommen jede Kita eigentlich eine Verwaltungskraft haben müsste, zusätzlich zu dem, was an Leitungsaufgaben ist.“

Auch dort, wo es demgegenüber darum geht, Netzwerkarbeit im Quartier zu leisten, damit die Kita ihre Aufgabe der Weitervermittlung von Unterstützungsbedarfen leisten kann, geht bei der vorliegenden Personaldecke auf Kosten der pädagogischen Arbeit.

„Die eine Kollegin ist schon fast ausschließlich für diesen ganzen Unterstützungsteil tätig. Also, drei Viertel ihrer Arbeitszeit ist sie eigentlich damit beschäftigt, mit den Kooperationspartnern in Verbindung zu bleiben und genau dieses Unterstützungssystem aufrechtzuerhalten.“

Eine solche Situation wird dann auch von den pädagogischen Fachkräften negativ vermerkt: Ohne adäquate Ressourcen geht die Leitung in Netzwerkaufgaben auf, und steht für die Besprechung und Abstimmung der pädagogischen Fragen nicht mehr ausreichend zur Verfügung.

Im Zusammenhang mit wachsenden Beratungsleistungen bei wachsender Sprachvielfalt und geringen, bis keinen Deutschkenntnissen der Eltern fehlt systematisch ein bei den Trägern angesiedelter Dolmetscherdienst. Schon in der Erziehungsberatung, insbesondere aber, wenn Krisen Anlass zu Gesprächen sind, kommt es aus Sicht der Fachkräfte darauf an, eine exakte Kommunikation zu sichern und dabei die Vertraulichkeit des Gesprächs zu wahren. Das sonst gangbare Verfahren, andere Eltern hinzuzuziehen, gerät hier an seine Grenzen. Es fehlen Möglichkeiten, dafür in einem einfachen Verfahren auf einen Pool von Dolmetschern zugreifen zu können – eine Ressource, die von der Einzelkita natürlich nicht aus ihren Mitteln bereitgestellt werden kann.

Schließlich wären, wenn denn die Kita einen klaren Auftrag als Familienzentrum erhalten sollte, die Personal- und Qualifizierungsbedarfe zu ermitteln, die sich aus diesem Auftrag ergeben. Die vorhandenen Qualifikationen decken zumindest Teile der sich dabei neu stellenden Aufgaben nicht ab.

3.3.4 Unterstützungsbedarfe

Unterstützend für die Arbeit der Beschäftigten wäre zunächst eine Klärung der Frage, ob und welche Aufgaben die Kita als niedrigschwelliger Zugang insbesondere in Quartieren übernehmen sollte, in denen viele Bewohner/innen leben, die mit wenig Geld auskommen müssen. Dies erfordert im Grunde eine Klärung, ob und wie Armutspräventionsketten in Bremen gestaltet werden sollen, auf die sich die Kita als Netzwerkknoten beziehen kann. Momentan scheint die Bewältigung dieser faktisch in die Kita eindringenden Aufgaben vor allem den Erzieher/-innen und ihren individuellen Strategien überlassen.

Den Befragungen zufolge akzeptieren die Fachkräfte Aufgaben, die sich aus einer Rolle der Kita als niedrigschwellige Vermittlungsinstitution im Sozialraum ergeben. Insofern würden sie davon profitieren, wenn Kitas als Netzwerkknoten fungieren würden, also tatsächlich die Hilfersuche und Beratungsbedarfe der Eltern, wie sie an die Kita herangetragen werden bzw. in ihr evident werden, an entsprechende Unterstützungsangebote im Quartier „kurzwegig“ weiterver-

mittelt werden können. Dies würde helfen, belastende Situationen für die Beschäftigten zu vermeiden.

Diese Funktion hängt praktisch wesentlich von der Netzwerkarbeit der Leitung und den Bedingungen im Sozialraum, auf die sie dabei Bezug nehmen kann, ab. Wo die Netzwerkarbeit der Leitung in diesem Sinn Erfolg hatte, da sehen sich auch die Fachkräfte in der Lage, der Rolle als niedrigschwelliger Vermittlungsinstanz zu entsprechen, ohne in überfordernde Situationen zu geraten. Es gibt im Land Bremen Kitas, die in diesem Sinn als „Best-Practice“-Vorbilder fungieren könnten, deren Beispiel aber auch zeigt, welche Rolle die Rahmenbedingungen dafür spielen (z.B. zusätzliche Ressourcen/Fördergelder, räumliche Nähe anderer Einrichtungen zur Kita, klare kommunale Strategie in Sachen „Familienzentren“ als von den Kitas getrennte Einrichtung). Erforderlich ist die Bereitstellung der Ressourcen, die die Leitungen benötigen, um die Netzwerkarbeit ohne Beeinträchtigung der Leitung der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit der Kita leisten zu können.

Eine wichtige Prozessverbesserung wäre mit der Bereitstellung eines gut verfügbaren Dolmetscherdienstes für die Kitas geleistet. Dies könnte Aufgabe der Träger sein; eine kommunale Lösung, die diese Ressource trägerübergreifend zur Verfügung stellt, wäre vermutlich aus Effizienzgründen vorzuziehen.

4. Entwicklungspotenziale für eine kindbezogene Vorbeugung gegen Armut in der Kita-Praxis

Dass der Bildungsauftrag der Kita einen sozialkompensatorischen Auftrag einschließt, wurde von den Beschäftigten in der Befragung weithin akzeptiert. Fachkräfte und Leitungen verstehen insofern Inklusion umfassend: Auch der Ausgleich von Entwicklungsunterschieden, die auf Armutslagen von Kindern bzw. ihrer Eltern zurückgehen, bildet einen wichtigen Teil ihres beruflichen Selbstbilds.

In Kitas in sozial benachteiligten Ortsteilen bildet kindbezogene Armutsprävention längst einen selbstverständlichen Teil der Kita-Praxis. Die Fachkräfte beobachten dabei, dass dieser Aspekt ihrer Arbeit immer bedeutsamer wird und der kompensatorische Anspruch an Erziehung, Bildung und Betreuung steigt. Als Hintergrund für diese Entwicklung beobachten sie im Verlauf der zurückliegenden Jahre „Veränderungen“ der Kinder und der Eltern, als allgemeinen Trend, den sie als große Herausforderung empfinden.

„Das hat sich einfach auch total verändert, dieses ganze Vernetzte in der Familie, dieses, diese Unterstützung, die, es war früher einfach anders, so. Und jetzt stehen die oft ganz alleine und sind

wahrscheinlich auf höchstem Maße überfordert vielleicht auch, nicht?“

„Nein, es hat sich verändert, das, was die Kinder mitbringen, so wie die Kinder sich hier verhalten, hat sich in den zehn Jahren massiv verändert. Wir haben schon oft überlegt, woran liegt das.“

Zunehmend mehr Kinder erscheinen in ihrer Kompetenzentwicklung beim Eintritt in den Kindergarten im Vergleich mit gleichaltrigen Kindern vor 10 Jahren verzögert. Sie erscheinen unselbstständiger, unsicherer, und sind daher viel mehr auf feste Strukturen angewiesen. In einer Kita, die in einem Quartier liegt, in dem viele Bewohner/innen leben, die mit wenig Geld auskommen müssen, halten Leitung und Fachkräfte an einem geschlossenen Kita-Konzept fest:

„Und wir als Team fragen uns das immer mal wieder sporadisch: Könnten wir uns das vorstellen [halb offen zu arbeiten]? Aber wir sehen einfach ganz viele Kinder in Not hier, die ganz wenige Strukturen zu Hause erleben, die ganz wenig Verlässlichkeit, ganz wenig Halt kriegen. Und wir legen die Gedanken eigentlich immer ganz schnell wieder zur Seite und sagen, das ist einfach etwas, was wir uns als Team, da sind wir uns auch fast einstimmig einig, für unsere Kinder nicht vorstellen können. Die brauchen ganz feste Bezugspersonen, das zeigen sie uns immer wieder, dass personelle Veränderungen viele Kinder oft ins Ungleichgewicht bringen. Und aus dem Grund entscheiden wir uns einfach immer wieder, nein, wir bleiben bei diesem wirklich geschlossenen Konzept.“

Die Verdichtung von Armutslebenslagen führt hier offenbar dazu, dass bei konzeptionellen Grundsatzentscheidungen einzelne Kitas notgedrungen hinter den pädagogischen Standard der (halb)offenen Arbeit zurückfallen, von dessen Vorteilen für die Entwicklungschancen der Kinder, aber auch für den Einsatz der Personalressource (Spezialisierungen der Fachkräfte kommen allen Kindern potenziell zugute) sie eigentlich überzeugt sind.

Besonders in Quartieren, in denen sich Armutslebenslagen konzentrieren, kommt es auch zu Zuspitzungen: Verhaltensauffälligkeiten und damit die Selbst- und Fremdgefährdung der Kinder nehmen zu, die Wahrnehmung der Schutz- und Betreuungsfunktion absorbiert mehr Zeit.

„Es ist so, dass wir uns hier teilweise einfach auch schützen müssen, weil wir so extrem selbst- und fremd gefährdende Kinder haben, dass wir hier mit Verletzungen nach Hause gehen, dass wir hier auch teilweise mit aggressiven Eltern zu tun haben, wo man dann auch mal mit Ängsten nach Hause geht, das ist einfach die Realität heutzutage.“

„Wenn man rückblickend sagt, das das haben wir im Team schon so oft gesagt, wenn man jetzt vor zehn Jahren guckt, da waren die Kinder irgendwie ausgeglichener und es war ja wirklich noch der Betreuungsschlüssel eine Erzieherin auf 20 Kinder. Es war anstrengend, aber es hat funktioniert zu der Zeit. Heute, würde man das heutzutage machen, ich denke, da müsste man nach zwei Stunden einen Krankenwagen rufen.“

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern wird daher als schwieriger empfunden, sie erscheinen als schwerer erreichbar als noch vor 10 Jahren. Gerade diese Eltern für eine Erziehungspartnerschaft zu öffnen, ist aber essenziell. Die zunehmende Sprachvielfalt und geringe Deutschkenntnisse der Eltern kommen erschwerend hinzu – in einigen Kitas sind um die zehn z.T. „exotische“ Sprachen vertreten!

Dennoch zeigen sich die Fachkräfte selbstbewusst: Kompensatorische Bildung kann gelingen. Und sie sind stolz auf die Erfolge, die sie sehen.

„Ich glaube, es gelingt uns ganz gut, auch den Kindern mit schlechten Ausgangsvoraussetzungen ganz gute Wege zu öffnen. Das kriegen wir auch immer wieder als Rückmeldung von den Grundschulen in Nachgesprächen, was läuft gut und was läuft nicht gut, und ich denke, wir sind da auf einem ganz guten Wege, so wie wir arbeiten, jedes Kind auch da abzuholen, wo es steht. Also, das ist ganz wichtig für unsere pädagogische Arbeit, genauer zu gucken, was ist jetzt gerade bei dem Kind angesagt, kein Kind unter- und kein Kind überfordern.“

„Ja, das schaffen wir. Für Kinder ist es gut, dass sie bei uns im Kindergarten sind, sie profitieren davon. Manche profitieren davon, dass sie lange auch bei uns sind, einen langen Tagesablauf. Und bei manchen Kindern ist es einfach gut, dass sie hier sind, sie lernen bei uns ganz viel. Auch ihre eigenen Fähigkeiten auszubauen, weil wir bei den Stärken gucken und die fördern, weil wir verschiedene Anreize bieten in vielen Bereichen, im Kreativbereich, im sprachlichen Bereich ... Und insofern haben wir ganz maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Das ist ja auch das Alter, wo Weichen gestellt werden und wir legen diese Weichen.“

Allerdings hängt für viele Fachkräfte der Erfolg ihrer kompensatorischen Bildungsarbeit v.a. auch daran, wie lange die Kinder in der Kita sind: Wenn Kinder drei Jahre in der Kita sein können, sehen die Erzieher/-innen bessere Chancen, dass ihre Arbeit den Kindern dabei hilft, armutsbedingte Entwicklungsrückstände aufzuholen.

„Wenn ich mich an manche Kinder erinnere, denke ich auch, wir können uns so auf die Schulter klopfen. Hätte dieses Kind hier nicht drei bis

vier Jahre in unserer Einrichtung verbracht, da wäre was ganz anderes aus dem Kind geworden. Ich sehe das ja heute, teilweise sind die auf dem Gymnasium, aber so, wie die damals mit drei Jahren bei uns angekommen sind, hätte man das nicht vermutet, sage ich mal ganz nett.“

„Wir machen ganz häufig die Beobachtung, dass dieses vierte Kindergartenjahr für viele Kinder eben aus bildungsferneren Familien ein Schatz ist, ein ganz, ganz wertvolles Jahr. Man muss Eltern oft überzeugen davon so, die können es erst mal schwer nachvollziehen, und im Nachhinein sagen die Eltern ganz oft: Gut, dass ihr so hartnäckig wart und uns zu diesem vierten Jahr mehr oder weniger überredet habt. Also, drei Jahre ist das Minimum, ist das absolute Minimum, gerade für Kinder, die Deutsch nicht als ihre Muttersprache haben. Die brauchen ganz viel Zeit.“

Die Entwicklungspotenziale für kompensatorische Frühbildung und kindbezogene Armutsprävention in der Kita werden im Folgenden für die drei untersuchten Aufgabenbereiche kurz zusammengefasst.

Sprachbildung / Spracherziehung

Unter dem Gesichtspunkt kompensatorischer Sprachbildung kommt dem geschulten und routinierten diagnostischen Blick auf den Stand der kindlichen Sprachentwicklung, seiner Einordnung in die Entwicklungsphasen, und darauf gegründet die Auswahl geeigneter Entwicklungsangebote eine besondere Rolle zu. Sprachförderwissen ist vom pädagogischen Personal in der Breite gerade in Quartieren erforderlich, in denen viele Bewohner/innen leben, die mit wenig Geld auskommen müssen. Wo in einzelnen Kitas eine breite Qualifizierung aller Fachkräfte möglich war, sehen sich die Erzieherinnen „auf Stand“ und gehen selbstbewusst davon aus, den kompensatorischen Auftrag leisten zu können. Wo nur einzelne Fachkräfte qualifiziert werden konnten, sehen sich diese dagegen allein nicht zu einer adäquaten alltagsintegrierten Sprachbildungspraxis in der Lage. Es scheint eine „kritische Masse“ für Sprachbildung gut qualifizierter Fachkräfte in einer Kita erforderlich, damit kompensatorische Sprachbildung in der Einrichtung solide verankert werden kann. Dazu gehört ein „gutes Team“, das auch „Kritik“ erlaubt, wenn schlechte Sprachvorbilder beobachtet werden, und über ausreichend Zeitressourcen für den professionellen Wissensaustausch verfügen kann.

Auch Fachkräfte, die nicht aktuell qualifiziert wurden, sehen sich meist der Aufgabe kompensatorischer Sprachbildung gewachsen. Sie vertrauen hier auf ihre langjährige Berufspraxis. Die Qualität ihrer Arbeit soll hier selbstverständlich nicht infrage gestellt werden. Die Interviews zeigen aber, dass konkrete Bezüge auf aktuellen Stand der Spracherwerbsforschung eher dort

in den Gesprächen präsent sind, wo eine aktuelle Qualifizierung in der Breite stattgefunden hat. Es stellt sich zumindest die Frage, ob der eigene Qualifizierungsbedarf von einem Teil der Fachkräfte möglicherweise nicht richtig eingeschätzt wird – zumal eine in Teil A genannte Studie aufzeigen konnte, dass eine auf den individuellen Sprachentwicklungsprozess und die Phasen des Spracherwerbsprozesses abgestimmte Sprachförderung zumeist eben erst nach einer entsprechenden Fortbildung möglich war.

Das größte Entwicklungspotenzial für kompensatorische Sprachbildung scheint daher in einer breit angelegten Qualifizierung möglichst vieler pädagogischer Fachkräfte zu Spracherziehern zu liegen.

Übergang Kita-Grundschule

Während Bremerhaven hier auf eine systematische Verankerung in Verbänden aus Kitas und Grundschulen setzt und einen Verfahrensstandard etabliert hat, hat Bremen die Projektphase leider in der Form überwunden, dass es zu keiner systematischen Fortsetzung der Projekte kam. Dies ist umso bedauerlicher, als das Nachhaltigkeitspotenzial der Projekte offenbar groß war: Wo Kitas und Schulen die entwickelten Strukturen und Verfahren beibehalten haben, „läuft es“. Funktionierende Übergangsstrukturen gibt es also weiterhin nur als Werk des Engagements der beteiligten Personen. Und vielfach berichten Leitungen und Fachkräfte über die Schwierigkeit, dem Rahmenplan zu genügen, weil Schulen sich der gemeinsamen Aufgabe bislang nicht stellen, so dass keine regelmäßige, abgestimmte Zusammenarbeit zustande kommt.

Wo gute Praxis – z.T. aufbauend auf den verflochtenen Projekten – stattfindet, ist der Wirkungskreis jedoch oft auf die Kooperation mit einer oder zwei Schulen beschränkt oder von sehr unterschiedlicher Intensität. Gleiche Unterstützung im Übergang für alle Kinder ist insofern derzeit nicht gegeben.

Obwohl der politische Willen, das Thema der Übergangsgestaltung wieder aufzugreifen, dokumentiert ist,³⁸ bleiben die konkreten Konzepte, dies zu erreichen, bis heute unklar.

Das größte Entwicklungspotenzial für eine Entwicklung des Übergangs Kita-Grundschule, die dem kompensatorischen Anspruch, dass alle Kinder gleiche Unterstützung im Übergang erhalten können, gerecht werden kann, scheint daher darin zu liegen, politisch für verbindliche Mindeststandards und Rahmenstrukturen zu sorgen. Es ist zu prüfen, wie man „von Bremerhaven lernen“ kann, auch wenn sich die Umsetzung angesichts der Größe der Herausforderung (Anzahl der Schulen und Kitas) als schwieriger erweisen sollte.

³⁸ Siehe Kapitel 5.3.2.

Kitas als Netzwerkknoten

In dem Maß, wie Eltern die Kita als „niedrigschwellige“ Anlaufstelle im Sozialraum wahrnehmen und akzeptieren, sehen sich die Fachkräfte mit einer zunehmenden Nachfrage nach Unterstützungsleistungen konfrontiert, die über die Erziehungspartnerschaft im engeren Sinn hinausgehen. Sie akzeptieren die damit verbundene Vermittlerrolle, die sich aus der besonderen Aufgabe der Kita ergibt – geraten aber dabei in die schwierige Situation, dieser Rollenzuschreibung nicht adäquat genügen zu können, weil diese Rolle noch nicht klar definiert und in den Abläufen und Ressourcenzuweisungen strukturell noch nicht klar verankert ist.

In der Befragung betonten die Fachkräfte ihre Rolle als Erzieher, für die das Kind im Mittelpunkt steht. Dafür sind Eltern und deren Beratung in Bezug auf das Kind („Erziehungsberatung“) wichtig. Darüber hinausgehende Hilfestellung sehen sie bisher eigentlich nicht als ihre Aufgabe. Alles, was über eine reine Vermittlerrolle hinausgeht, wird daher von den Beschäftigten eher zurückgewiesen. Für weitergehende Beratungstätigkeiten sind die Ressourcen schlicht nicht vorhanden; außerdem fehlt die entsprechende Qualifikation: Erzieherinnen sind keine Psychologinnen!

Mit dem faktisch in den Kita-Alltag eindringenden Anforderungen gehen die Erzieher/-innen individuell um und lavieren dabei mit den schwammigen Grenzen ihrer Zuständigkeit: Man hilft, „soweit man kann“ und „sich in der Lage“ sieht. Dies führt zu besonderen Beanspruchungen, wenn sich aus dem Versuch, zu helfen, Situationen entwickeln, die als nicht mehr professionell beherrschbar erscheinen: Mit der Verzweiflung von Eltern konfrontiert, die „am Ende“ sind, wird das Fehlen von Strukturen offenkundig, die es erlauben würden, als pädagogische Fachkraft mit dem Unterstützungsbedarf für beide Seiten optimalen Umgang zu finden.

Das größte Entwicklungspotenzial liegt insofern zunächst darin, Klarheit zu schaffen, wo die Aufgabe der Fachkräfte hier liegt bzw. auch, wo sie endet, und wie mit welchem Hilfebedarf umgegangen wird. Für die Frage der Vermittlung an das passende Hilfsangebot ist die Vernetzung der Kita im Sozialraum wichtig. Damit muss den Leitungen genug Zeit für diese Aufgabe eingeräumt werden, bzw. unterstützendes Verwaltungspersonal zur Entlastung eingesetzt werden. Die Funktion der Kita als niedrigschwellige „erste Anlaufstelle“ erfordert darüber hinaus die praktische Klärung der damit verbundenen Raumfragen.

Eine klar erkennbare Strategie zur Armutsprävention und der Einrichtung und Sicherung der Funktion von Armutspräventionsketten wäre sicher nützlich. Auch hier stellt sich die Frage, ob Bremen „von Bremerhaven lernen“ kann. Die dort verfolgte Linie, die Schaffung von Familienzentren nicht den Trägern der

Kitas zu überlassen, sondern solche Zentren zwar möglichst mit räumlichem Bezug zu Kitas, aber getrennt davon einzurichten, entspricht jedenfalls mehr dem Selbstbild der Fachkräfte als „Vermittlungsinstanz“.

4.1 Ressourcen und Ressourcensteuerung

In allen drei Aufgabenfeldern liegen Entwicklungspotenziale vor allem auch in der Lösung von Ressourcenfragen. Dabei scheint nicht nur ein Mangel an Ressourcen vorzuliegen, sondern angesichts der enormen Unterschiede zwischen den Kitas auch eine schlechte Steuerung der Ressourcen. In der Befragung finden sich Kitas, in denen Leitung und Beschäftigte die Ressourcenfragen weitgehend zufriedenstellend gelöst sahen, und Kitas, aus denen große nicht gedeckte Bedarfe angemeldet wurden. Der kompensatorische Anspruch, allen Kindern gleiche Chancen zu ermöglichen, kann so nicht eingelöst werden.

Auf der einen Seite findet sich eine Kita, in der alle Mitarbeiter im Rahmen eines Projekts für alltagsintegrierte Sprachbildung fit gemacht wurden, und allenfalls feststellen, dass die zeitlichen, also personellen Ressourcen, die sie dafür eigentlich dauerhaft benötigen, nun nach Projektende nur noch eingeschränkt vorhanden sind. Auf der anderen Seite steht eine Kita – ebenso in einem Quartier, in dem viele Bewohner/innen mit wenig Geld wirtschaften müssen –, in der eine einzelne Fachkraft qualifiziert wurde, die sich der nicht leistbaren Aufgabe gegenüberstellt, ihr erworbenes Wissen „in der Kita zu verankern“.

Auf der einen Seite stehen Kitas, die auf Grundlage verbindlicher Vorgaben oder in Weiterführung von Prozessen, die in Projekten erworben wurden, ein systematisches Vorgehen für die Unterstützung des Übergangs in die Schule praktizieren. Auf der anderen Seite findet in Abhängigkeit von der Bereitschaft der Schulen nur ein Minimalprogramm statt, oder die Kita kann einen intensiven Übergangsprozess nicht für alle Schulen, die in Frage kommen, garantieren.

– Ressource Raum: Hier sehen sich viele Fachkräfte durch die Gegebenheiten in ihren Möglichkeiten eingeschränkt.

„Wir haben einen Gruppenraum für 20 Kinder, wir haben keine Differenzierungsmöglichkeiten. Die Räume, die wir vielleicht zusätzlich haben, werden überwiegend genutzt von Fremdnutzern im Haus durch Frühförderinnen oder aber auch Ergotherapeuten oder Logopäden. Das heißt, im Grunde genommen können wir nur innerhalb des eigenen Gruppenraumes noch mal differenzieren. Das heißt, ich kann mich irgendwo vielleicht an die Seite setzen. Also, wir haben definitiv zu wenig Räume.“

Gerade für den kompensatorischen Bildungsauftrag müssten mehr Möglichkeiten vorhanden sein, sich für ein differenzierendes Vorgehen mit einzelnen Kindern oder Kindergruppen vom Getriebe der Kita besser abzukoppeln. Es versteht sich, dass sich die Möglichkeiten baulicher Veränderungen höchstens sehr begrenzt bestehen. Wenn allerdings Kitas neu gebaut werden, dann sollte, so eine Forderung aus dem Kreis der befragten Leitungen, doch bitte die Leitungsebene in die Planungen einbezogen werden, um vielleicht „schöne“, aber für den Kita-Alltag dysfunktionale Raumgestaltungen zu vermeiden.

– Ressource Zusammenarbeit mit Kräften anderer Professionen: Die Fachkräfte profitieren von den Fachkräften anderer Professionen, die in der Kita sind, um Fördermaßnahmen durchführen. Es ist kein Einzelfall, dass diese Kräfte – Fachkräfte für Logopädie, Psychologie – für die Beratung der Fachkräfte zur Verfügung stehen. Sie sind ansprechbar für fachliche Unterstützung, „soweit dies ihre Zeit zulässt“, hospitieren z.B. im Morgenkreis, um ein Kind zu beobachten, und bringen dann ihr Urteil in das Team ein. Dies passiert allerdings auf Basis einer unklaren und zufälligen Grundlage. Da der Bedarf für diese Beratungstätigkeiten systematisch gegeben zu sein scheint, wäre es wünschenswert, ihm einen klaren und verlässlichen Rahmen zu geben.

– Ressource Personal: Hier liegt offenbar eine allgemein zu knapp bemessene Ausstattung vor, die sich je nach Quartier in unterschiedlichem Grad darstellt. Die derzeitige Personalzumessung erweist sich im Blick der Fachkräfte zunehmend suboptimal in Bezug auf eine qualitativ gute Umsetzung des komplexen Bildungsauftrags. Wie schon in anderen Untersuchungen als Problem erkannt wurde (Viernickel 2013), werden Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit aus Sicht der Beschäftigten nicht angemessen im Personalschlüssel berücksichtigt. Diese Zeiten nehmen zunehmend größeren Anteil der Arbeitszeit ein. Insbesondere kommen daher die Planung und der Austausch über die Kinder im Team zunehmend unter Druck.

– Ressource Zeit für Netzwerkarbeit: Der Ausbau der Kita in ihrer Funktion zur Unterstützung von Familien verweist auf die Notwendigkeit, die Aufgabe der Vernetzung im Stadtteil seitens der Ressourcen verlässlich und besser auszustatten. Erfolg ist hier das Werk kontinuierlicher Netzwerkarbeit. Hinter funktionierenden Netzwerken stehen großes Engagement und viel Zeiteinsatz. Diese Zeit muss den Leitungen, die mit dieser Aufgabe konfrontiert sind, ausreichend zur Verfügung stehen können. Ohne eine adäquate Besetzung des Leitungsteams bzw. ohne Unterstützung durch eine zusätzliche Verwaltungskraft besteht die Gefahr, dass die Leitung von dieser Aufgabe absorbiert wird und nicht mehr ausreichend für die Erzieherinnen und Erzieher zur Verfügung steht.

– Ressource Dolmetscherdienst: Dieser Bedarf war oben bereits begründet worden. Hier fehlt derzeit eine systematische Bereitstellung dieser Ressource für einen zunehmenden Bedarf an professioneller mündlicher Übersetzung.

Die Umsetzung des Bildungsauftrags – seinem ganzen Anspruch nach, auch gerade als kompensatorisch gedachter Auftrag – erfolgt in einigen Kitas somit eher unter schwierigen Rahmenbedingungen. In anderen Kitas sahen sich Fachkräfte und Leitung dagegen angemessen ausgestattet, ihn umzusetzen.

Zur Verschärfung dieser „Spaltung“ zwischen den Kitas trägt offenbar bei, dass sich in Quartieren, in denen viele Bewohner mit wenig Geld auskommen müssen, auf Basis der oben bereits angesprochenen Veränderung der Familien und ihrer Kinder, die Anforderungen in besonderer Weise kulminieren. Die Kombination der Belastungsfaktoren - Belastungen durch selbst- und fremd gefährdendes Verhalten, durch Sprachbarrieren, Zeitmangel, große Gruppen, Raummangel, und durch die Unmöglichkeit, angemessen zu helfen, kondensiert zu einer Lage, die mit den vorhandenen Personalressourcen nicht mehr angemessen bewältigt werden kann.

A: „Hier ist einfach eine höhere Arbeitsbelastung als zum Beispiel in anderen Stadtteilen. Es ist die Frequenz an Konflikten, Bildungsferne, Migrationshintergrund, Indexhaus und die ganzen Aufträge, die um einen rumschwirren, es ist schwer, denen gerecht zu werden. Und ich beschreibe es oft, es ist wie ein Pflaster auf ein Krebsgeschwür zu kleben, ja?“

B: „Richtig. Knackpunkt ist ja auch, dass Armut, Bildungsferne, Migration hier so verdichtet ist, dass da irgendwas falsch läuft, meiner Meinung nach.“

Die Ressourcenzuweisung berücksichtigt insofern nicht das reale Ansteigen von Ressourcenbedarfen in schwierigen Quartieren. Fachkräfte aus solchen Kitas, die sich im Übrigen von Qualifikation, Motivation und räumlichen Möglichkeiten eher „gut aufgestellt“ für die Erfüllung des Bildungsauftrags sehen, forderten daher in der Befragung eine andere Art der Ressourcensteuerung, die von den realen Bedarfen je nach besonderer Lage der Kita auszugehen hätten. Wird dem nicht entsprochen, geraten Motivation und Belastbarkeit der Erzieher/-innen unter Druck:

„Also, man bietet mir etwas an, man motiviert mich, das zu machen, ich werde infiziert, gebe mein Bestes aus ... und dann merke ich, oh, eigentlich das ist so eine große Herausforderung und man braucht viel mehr Ressourcen. Man kann das einmalig machen als eine Aktion, aber auf Dauer wird das ein Mangel an inneren Reserven, wenn die nicht zeitlich unterstützt werden. Und da, eine Stunde pro Woche Vorbe-

reitungszeit, es tut mir leid, das schafft kein Mensch.“

4.2 Qualifikationsentwicklung

Generell sehen sich die Fachkräfte in ihrem Qualifizierungsbedarf von Träger und Leitung gut unterstützt, das Angebot gilt als ausreichend und gut, aber knappe Zeit als Resultat einer zu knappen Personalressource schränkt in einigen Fällen die Nutzung der Angebote ein. Aus Rücksicht auf die Belastung der Kollegen/Kolleginnen (Ausfallproblematik) stellen die Beschäftigten in einigen Fällen ihr Qualifizierungsinteresse zurück. Außerdem wird die Kontinuität in der Qualifizierung, in Form von Gelegenheiten zur regelmäßigen Auffrischung des Gelernten, vermisst.

Es war bereits oben angesprochen, dass kompensatorische Sprachbildung von einer systematischen Qualifizierung der Fachkräfte zu Spracherziehern/-erzieherinnen sehr profitieren würden. Damit würde auch verhindert, dass sich die Schere zwischen Kitas, in denen alltagsintegrierte Sprachbildung auf Grundlage breiter Qualifikation verankert ist, und Kitas, in denen nur einzelne Fachkräfte auf aktuellem Wissensstand sind, weiter öffnet.

Selbstverständlich sind alle Projekte zur Sprachförderung, die in Bremen stattfinden (darunter 2015 ein neues Projekt zur Sprachförderung im Übergang) ein Beitrag, und werden von den Beschäftigten selbst auch positiv bewertet, insbesondere, wenn sie reale personelle und sachliche Ressourcen in die Kita einbringen. Es fragt sich aber, ob diese Projekte ein Ersatz für die nötige breite Qualifizierung der Fachkräfte sein kann. Wenn es stimmt, dass es bei der Sprachbildung weniger auf bestimmte Förderprogramme ankommt als auf die Qualifikation der Fachkräfte zu bewussten Sprachvorbildern, dann kann auf eine „Qualifizierungsoffensive“ zur Sprachbildung eigentlich nicht verzichtet werden.

4.3 Anerkennung und Attraktivität der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich

Der Bedarf an Fachkräften kann auch in der Kita in Zukunft nur gedeckt werden, wenn die Arbeitsbedingungen der Erzieher/-innen „guter Arbeit“ entsprechen und Bildungsarbeit in der Kita attraktiver wird. Auch wenn der Wunsch nach einem besseren Personalschlüssel an der Spitze der Verbesserungsvorschläge der Fachkräfte zu stehen scheint - der Eindruck der Erzieher/-innen, für die geleistete Arbeit nicht angemessen anerkannt und vergütet zu werden, war in den Gesprächen präsent und sollte daher keinesfalls übersehen werden.

„Also unsere Kollegin, die die ganzen Ausbildungen gemacht hat an der Uni, finde ich toll.

Das muss sich auch in der Bezahlung niederschlagen. Dieser Beruf wird aber insgesamt viel zu schlecht bezahlt. Und jetzt kommt die Diskussion, mehr Männer in die Kita, absolut richtig, aber da muss jetzt besser bezahlt werden. Wo ich sage, was ist das denn für ein Verständnis, die Frauen brauchen auch mehr Geld. Es geht nicht darum, weil mehr Männer in die Kita, dann braucht es mehr Geld, sondern die Frauen, die da sind, machen eine supertolle Arbeit. Der ganze Bereich muss aufgewertet werden.“

„Die Anerkennung generell des Erzieherstandes, das wünschen wir uns natürlich immer. Der Erzieherberuf ist in der Gesellschaft, glaube ich, nicht sehr anerkannt, und die Bezahlung ist mit ein Aspekt, der das ja auch widerspiegelt, dass der Beruf einfach nicht hoch angesehen ist und einfach auch unattraktiv ist.“

5. Fazit und Ausblick: kindbezogene Armutsvermeidung und Armutsbekämpfung

Die Erzieher/innen treten selbstbewusst auf, sie sehen die Erfolge ihrer Tätigkeit und schreiben sich erfolgreich verlaufene Bildungsbiografien bei schwierigen Ausgangslagen durchaus (mit) zu. Sie können etwas bewirken - wenn die Bedingungen stimmen:

- wenn die Kinder lange genug in der Kita sind.
- wenn kleinere Gruppen, also mehr Personal eine bessere Binnendifferenzierung erlauben, und der Betreuungsschlüssel an die reale Lage angepasst wird.
- wenn es gelingt, die Eltern einzubeziehen. Das ist aus Sicht der Erzieher/-innen keine pure Willens- und Absichtsfrage, weil dies einerseits abhängig von deren freien Entscheidungen bleibt (an manche „kommt man einfach nicht heran“), andererseits abhängig vom Entwicklungsstand der Netzwerke im Quartier und der räumlichen Nähe der Institutionen.
- wenn die Ressourcen anders gesteuert werden. Offenbar werden die Unterschiede zwischen den Kitas hinsichtlich der Bedingungen, unter denen die Erzieher/-innen arbeiten, durch die soziale Segregation noch verschärft. Die Fachkräfte beobachten, dass die Rückwirkung der sozialen Problemlagen auf die Kita nicht linear ist, sondern bei einem bestimmten Grad von Kindern mit problematischem Hintergrund und entsprechend auch Auffälligkeiten im Verhalten in einer Weise

kulminiert, dass die sich daraus ergebende Gesamtsituation droht, die vorhandenen Ressourcen zu überfordern.

Je wichtiger die Funktion der Kita als Teil kindbezogener Armutsprävention und ihre Vernetzung in benachteiligten Quartieren bei zunehmender Armut³⁹ wird, um so schlechter scheint sie dafür tendenziell durch eine nicht auf die Situation in den Kitas abgestimmte Ressourcensteuerung aufgestellt.

Die Kita als Teil von Armutsprävention anerkennen hieße also zunächst, eine den Aufgaben angemessene Ressourcenausstattung zugeschnitten auf den Bedarf der einzelnen Kita zu sichern, und insbesondere die Zeitressource für die Netzwerkarbeit der Kita-Leitungen auszubauen.

Angesichts der schon bestehenden sozialen Segregation der Stadtteile im Land Bremen wäre es für die Aufgaben einer kindbezogenen Armutsprävention in den Kitas jedoch darüber hinaus erforderlich, Armutspräventionsketten einzurichten und abzusichern, auf die sich die Kitas in ihrer Arbeit beziehen können. Fehlen diese Strukturen, werden die Einrichtungen und die Erzieher zunehmend mit Aufgaben belastet, für die sie weder Zeit noch Qualifikation haben, die sie nur als „Notnagel“ ausüben und die außerhalb ihres professionellen Selbstbilds angesiedelt sind. Denn die Befragung zeigt auch: Die Erzieher und Erzieherinnen weisen den Anspruch zurück, zum eierlegenden Wollmilchsozialarbeiter zu mutieren – sie sind pädagogische Fachkräfte, und ihre Arbeit kreist um das Kind.

Die Problematik der Verstärkung der sozialräumlichen Polarisierung durch eine Ressourcensteuerung, die Kita-Standorte in von Armutslebenslagen geprägten Quartieren vernachlässigt (Prigge/Böhme 2014: 228) bzw. nicht entsprechend der in ihnen kulminierenden Aufgaben ausstattet, kann im Ergebnis unserer qualitativen Befragung der Beschäftigten nur unterstrichen werden.

Auf die Leistungen der Kindertagesstätten als Orte kompensatorischer Bildung und kindbezogener Armutsprävention kann derzeit angesichts der Lage vieler Kinder in Bremen nicht verzichtet werden. Für diese Leistung sind die Kitas adäquat mit Ressourcen auszustatten.

Die offenbar dauerhaft bestehende Aufgabe der Kitas, die Folgen von Armutslebenslagen für die Entwicklung der von ihnen betroffenen Kinder aufzufangen und auszugleichen, verweist jedoch auch auf ihren Grund, die Armutslebenslagen selbst, zurück. Eine Politik, die nur die Folgen der Armut zu kompensieren trachtet, nicht aber zugleich auch Strategien entwickelt

und umsetzt, die auf die Bekämpfung der Armut selbst gerichtet sind, erscheint – gerade von dem Hintergrund einiger der zitierten Aussagen der Erzieherinnen und Erzieher – zumindest unzureichend.

³⁹ Schilderungen der Situation eines Teils der Kinder durch die Befragten lassen es inadäquat erscheinen, von wachsenden Armuts-„Risiken“ zu reden.

6. Literaturverzeichnis

- Albers, Timm (2010): Bedingungen des Erst- und Zweitspracherwerbs im Kindergarten - eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter, in: *Forschung in der Frühpädagogik III*, 135 -163.
- Allmedinger, Jutta; Nikolai, Rita (2006): Bildung und Herkunft. In: *APuZ 44-45/2006*, S. 32-38.
- Almstadt, Esther; Gebauer, Günter; Medjedović, Irena (2012): Arbeitsplatz Kita. Berufliche und gesundheitliche Belastungen von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen im Land Bremen. *IAW-Schriftenreihe 15 / 2012*. Bremen.
- Alt, Christian (2012): Ungleiche Platzvergabe. Wer vom Ausbau der institutionalisierten Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren profitiert. In: *DJI-Impulse (2012)*, S. 16-18.
- Attig, Manja; Fey, Doreen; Karwath, Claudia; Linberg, Tobias: Systematisches Bildungsmonitoring im Vorschulalter am Beispiel des Nationalen Bildungspanels (NEPS), in: *Frühe Bildung 3 (1) 2014*, 3-9.
- BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008): Sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Vorschläge zur Weiterentwicklung. Ergebnisbericht der Arbeitsgruppen des Bundesweiten Integrationsprogramms nach § 45 Aufenthaltsgesetz im Handlungsfeld sprachlicher Bildung. Nürnberg.
- Barnett, W. Steven (2013): Getting the Facts right on Pre-K and the President's Pre-K Proposal. National Institute for Early Education Research (NIEER), Policy Report 25.02.2013.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hg.) (2007): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Beckh, Karin; Mayer, Daniela; Berkic, Julia; Becker-Stoll, Fabienne (2014): Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, in: *Frühe Bildung, 3 (2) 2014*, 73-81.
- Benedix, Ulf; Hammer, Gerlinde; Medjedovic, Irena (2012): The Bremen Regional Monitoring System for Qualification Development (RMQ): A Qualitative Research Design for Monitoring the Demand for Regional Skills, in: Larsen, Christa (Hg.); Hasberg, Ruth (Hg.); Schmid, Alfons (Hg.); Atin, Eugenia (Hg.); Brzozowski, Jan (Hg.), *Skills Monitoring in European Regions and Localities. State of the Art and Perspectives*. Reiner Hampp Verlag, München.
- Bock-Famulla, Kathrin; Lange, Jens; Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2013): Länderreport Frühkindliche Bildung 2013. Transparenz schaffen – Governance stärken. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Buschmann, Anke; Simon, Stefanie; Jooss, Bettina; Sachse, Steffi (2010): Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen ("Heidelberger Trainingsprogramm") zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten - Konzept und Evaluation, *Forschung in der Frühpädagogik III*, 107–133.
- Carle, Ursula; Samuel, Annette (2006): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Bremen: Universität
- Colberg-Schrader, Hedi (2003): Informelle und institutionelle Bildungsorte: Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung, in: *Elementarpädagogik nach Pisa*. Herder, Freiburg, 266–284
- Corbin, Juliet; Strauss, Anselm L. (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications, London.
- Dingeldey, Irene (2011): Der aktivierende Wohlfahrtsstaat. Governance der Arbeitsmarktpolitik in Dänemark, Großbritannien und Deutschland. Frankfurt am Main, Campus.
- DJI-Impulse (2012): Sonderheft Kinderbetreuung (2/2012). Ausbau, Qualität und Herausforderungen der Früherziehung. München, Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Dombois, Rainer (1999): Der schwierige Abschied vom Normalarbeitsverhältnis. <http://www.iaw.unibremen.de/downloads/Dombois-Der-schwierige-Abschied.pdf> (Zugriff am 19. Oktober 2012).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwegen-Gesemann, Iris; Strehmel, Petra (Hg.) (2010): *Forschung in der Frühpädagogik III: Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung*. FEL

- Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre, Freiburg.
- Grgic, Mariana; Matthes, Britta; Stüber, Heiko (2014): Kindertagesbetreuung in Deutschland. Die Fachkräftereserve ist nahezu ausgeschöpft, in: IAB-Kurzbericht 26/2014.
- Grohs, Stephan; Reiter, Renate; Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (2014): Kommunale Sozialpolitik: Handlungsoptionen bei engen Spielräumen.
- Hammer, Gerlinde, Kostov, Iskra Heja; Medjedović, Irena (2013 eingereicht, im Erscheinen): Ein Beruf im Wandel: Die „gebrochene“ Professionalisierung der Kinderbetreuung: In: Dingeldey, Irene; Holtrup, André; Warsewa, Günter (Hrsg.), Wandel der Governance der Erwerbsarbeit. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasselhorn, Hans Martin; Freude, Gabriele; (2007): Der Work Ability Index – ein Leitfaden. Dortmund, Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Hock, Beate; Holz, Gerda; Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen: Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. München.
- Holz, Gerda (2010): Kommunale Strategien gegen Kinder- und Bildungsarmut – Der Ansatz kindbezogener Armutsprävention, in: Zeitschrift für Inklusion-online.net, 4-2010, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/113/113>. Zugriff: 2015-01-12.
- Hurrelmann, Klaus; Klotz, Theodor; Haisch, Jochen (Hrsg.) (2010): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. Bern, Verlag Hans Huber.
- Ilmarinen, Juhani; Tempel, Jürgen (2002): Arbeitsfähigkeit 2010. Was können wir tun, damit Sie gesund bleiben? Hamburg, VSA.
- Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja (2012): Sprachförderung in der Kita. Ergebnisse einer Evaluation. In: Kindergarten heute, 10/2012, S. 26-31.
- Kalicki, Bernhard; Egert, Franziska (2012): Effekte der Früherziehung. Wie die Qualität der Betreuung und kindliche Entwicklung zusammenhängen – akтуelle Befunde der „Nationalen Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“. In: DJI-Impulse (2012), S. 37-40.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Gruhn, Mirja (Mitarb.); Wojciechowicz, Anna (Mitarb.) (2011): Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen 'Entwicklungsplan Migration und Bildung' im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen. Bremen, Uni Bremen, FB 12.
- Kettner, Anja (2012) Warum wir mehr und bessere Kitas brauchen: Zum Zusammenhang von frühkindlicher Betreuung und Fachkräftepotenzialen. (IAB-Bibliothek 338) Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.
- KiTa Bremen (2011): Trägerkonzeption. Bildung – Erziehung – Betreuung von Anfang an. Bremen.
- Koch, Katja (2010): Sprachförderung von Migrantenkinder. Ergebnisrapport Workshop 2 des WiFF-Fachforums Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühförderung – Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte, 29.06.2010. München.
- Kuhnhenne, Michaela; Mieth, Ingrid; Sünker, Heinz; Venzke, Oliver (Hrsg.) (2012): (K)eine Bildung für alle - Deutschlands blinder Fleck: Stand der Forschung und politische Konsequenzen Opladen, Verlag Barbara Budrich.
- Lenkungsgruppe TransKiGs; Länderkoordinator für TransKiGs (Hg.) (2009): Übergang Kita - Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung: Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. verlag das netz, Weimar.
- Lewins, Ann; Silver, Christina (2007): Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide. SAGE Publications, London
- Ligle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit, Stuttgart: Kohlhammer.
- Lisker, Andrea (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts, München.
- List, Gundula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. (WiFF Expertisen 2) München, Deutsches Jugendinstitut.

- Magistrat Bremerhaven (2013): Fortschreibung der Kindertagesstätten-Konzeption, Stand Oktober 2013. Bremerhaven.
- Mauz, Elvira; Schumann, Maria; Viernickel, Susanne; Voss, Anja (2013): Macht die Kita krank? Wie beeinflussen die Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften? Fachartikel in Sicherheitsbeauftragter 7-8/2013. Dr. Curt Haefner-Verlag.
- Prigge, Rolf; Böhme, René (2014): Tagesbetreuung in Bremen, Dresden und Nürnberg: Lokale Regelungsstrukturen zwischen Armutsprävention und Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Keller, Bremen.
- Proske, Anna (2012): Die mobile Familie. Die Vereinbarkeit von beruflicher Mobilität und Elternsein. In: DJI-Impulse (2012), S. 23-26.
- Rabe-Kleeberg, Ursula; Damrow, Miriam K. (2012): Eltern als Partner und Verdächtige zugleich: Kindergarten und Kinderschutz. ApuZ 22-24/2012, S. 34-45
- Rauschenbach, Thomas (2013): Ein Rechtsanspruch und seine Folgen: - der U3-Ausbau auf der Zielgeraden, in: Frühe Bildung 2 (3) 2013, 152-156.
- Richter-Kornweitz, Antje; Utermark, Kerstin; Landesvereinigung für Gesundheit & Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V. (Hg.) (2013): Werkbuch Präventionskette: Herausforderungen und Chancen beim Aufbau von Präventionsketten in Kommunen. Hamburg.
- Ruberg, Tobias; Rothweiler, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Schneider, Wolfgang (2012): Die Relevanz früher phonologischer Bewusstheit für den späteren Schriftspracherwerb. In: Frühe Bildung, 1 (4) 2012, 220-222.
- Schöler, Hermann; Roos, Jeanelle (2010): Ergebnis einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas, in: Forschung in der Frühpädagogik III: Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung. Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre, Freiburg, 35-74.
- Schröder, Lothar; Urban, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2012): Gute Arbeit. Zeitbombe Arbeitsstress – Befunde, Strategien, Regelungsbedarf. Frankfurt am Main, Bund Verlag.
- Sell, Stefan (2012): Klasse und/oder Masse. Die Qualität von Kindertageseinrichtungen zwischen Theorie und Praxis. ApuZ 22-24/2012, S. 27-33
- SfAFGJS - Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hg.) (2010): Praxismaterialien zur Sprachförderung im Elementarbereich. Bremen.
- SfAFGJS - Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hrsg.) (2008): Planung und Organisation von Sprachförderprojekten im Elementarbereich. Bremen.
- SfAFGJS/SfBW - Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales; Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2009): Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule: Für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie.
- SfAKJF – Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen Bremen (2012): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen, 2. unveränderte Aufl., Bremen.
- SfAKJF - Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen Bremen (2012a): Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren. Grundlagen und Qualitätsstandards. Ergänzte Neuauflage. Bremen.
- SfBW (2013a): Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Bericht zur vorschulischen Sprachstandserhebung 2013: Vorlage Nr. G 92/18 für die Sitzung der Deputation für Bildung am 7. November 2013. Bremen.
- SfBW(2013) - Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2013): Sprachbildung: Ein Konzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Bremen.
- Sörnsen, Jörn; Seemann, Gabriele; Stadt Bremerhaven, Stabsstelle kommunales Bildungsmanagement (Hg.) (2012): Gemeinsame Übergangsgestaltung in Kindertagesstätten und Grundschulen in Bremerhaven. Bremerhaven.
- Speth, Christine (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spieß, C. Katharina (2014): Die NUBBEK-Ergebnisse: Ihre Relevanz aus bildungs- und familienökonomischer Perspektive, in: Frühe Bildung 3 (1) 2014, 106-109.

- Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.) (2010): Kindertagesbetreuung im Wandel: Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strehmel, Petra (2010): , Sprachförderung in Kindertagesstätten - Theorien, empirische Befunde, Anforderungen an die Praxis, in: Forschung in der Frühpädagogik III, 13 – 34.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj, Iram; Taggart, Brenda; Smees, Rebecca; Toth, Katalin; Welcomme, Wesley; Hollingworth, Katie (2014): Students' educational and developmental outcomes at age 16. Effective Pre-school, Primary and Secondary Education (EPPSE 3-16) Project, September 2014. Download: http://www.ioe.ac.uk/Research_Home/16-educational-Developmental-Outcomes-RR.pdf (Zugriff 2015-01-13).
- Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; Leyendecker, Birgit (Hg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. verlag das netz, Weimar.
- Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; Leyendecker, Birgit (Hg.) (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. verlag das netz, Weimar.
- Valtin, Renate (2012): Phonologische Bewusstheit: Ein kritischer Blick auf ein modisches Konstrukt. In: Frühe Bildung, 1 (4) 2012, 223-225.
- Viernickel, Susanne; Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Berlin
- Viernickel, Susanne; Nentwegen-Gesemann, Iris; Nicolai, Katharina; Schwarz, Stefanie; Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Wenzel-Langer, Daniela (2014): Initiativen und Perspektiven zur Verzahnung von Kindergarten und Grundschule im Land Bremen. Übergang Kita-Grundschule Bremen, Vortrag auf Fachtag „Brücken bauen: Kindergarten und Grundschule enger verzahnen“ am 2014-02-18, Vortragsfolien (Dateiversion vom 11.02.2014) Download: http://www.gruenefraktion-bremen.de/fileadmin/media/LTF/fraktionbremen_de/homepage/themen_az/bildung/Vortrag_wenzel.pdf (Zugriff 2015-01-23)

Anhang

Rahmenbedingungen kindbezogener Armutsvorbeugung im Land Bremen

Im Folgenden findet sich eine Zusammenstellung ausgewählter kommunaler Rahmenbedingungen für die Durchführung des Bildungsauftrags der Kitas. Vorgaben, kommunale Unterstützungsangebote und unter Beteiligung von Bremer Kitas durchgeführte Projekte bilden einen ersten Bezugspunkt für die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher. Die Zusammenstellung versteht sich als Versuch, die für die Fragestellung der Untersuchung relevanten, komplexen Rahmenbedingungen in einer Übersicht zusammenzuführen. Dies erfolgt ohne Anspruch auf Vollständigkeit, zumal ein Teil der dargestellten Informationen (wie z.B. das Weiterbildungsangebot) aktuellen Änderungen unterliegt.

1. Vorgaben im Bildungsplan

a) Sprachbildung / Sprachförderung

„Sprachliche und nonverbale Kommunikation“ bildet den 4. Bildungsbereich im Bremer Bildungsplan. Als Leitlinie für die Ausrichtung der praktischen Arbeit zur Unterstützung der kindlichen Selbstbildung in diesem Bereich werden genannt: Sprechansätze nutzen – anregende Sprechweise, regelgerechte Wiederholung – gestische und mimische Begleitung – Berücksichtigung und Würdigung der Erstsprache – Priorität der alltagsintegrierten Sprachbildung – Erzählen als Übergang zu formalisierter Sprachverwendung, dialogisches Lesen – Aufgreifen des Interesses an Schrift (SfSJKF 2012).⁴⁰

Auf Basis der wissenschaftlichen Resultate der Frühpädagogik und Spracherwerbsforschung hat in Bremen die alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung Priorität, die bei Bedarf mit einer gezielten individuellen Förderung kombiniert wird (SfAFGJS 2008). Additive Sprachförderangebote bilden insofern keinen Gegenstand des Bildungsplans. Sie sind vielmehr im Zusammenhang mit der obligatorischen Sprachstandsfeststellung vorgesehen.

Im Land Bremen schreibt das Bremische Schulgesetz (BremSchulG § 36) die Sprachstandserhebung bei allen Kindern eineinhalb Jahre vor der Einschulung vor. Zur Testung wird CITO⁴¹ eingesetzt. Wird ein Förderbedarf festgestellt, schließt sich in der Stadt Bremen eine Förderung im Rahmen des „Bremer Sprachschatz“-Programms über neun Monate an.

In Bremerhaven werden auf Basis der Ergebnisse des CITO Tests Sprachfördergruppen („Sprachspaß-Gruppen“) mit max. 8 Kindern zusammengestellt. In die Gruppenszusammenstellung fließt eine Rücksprache mit den Kita-Fachkräften ein. So kann auf den Fall reagiert werden, dass Testergebnisse von den Fachkräften als nicht plausibel im Verhältnis zu der von ihnen in der Kita beobachteten Entwicklung des Kinds eingeschätzt werden.

Über die Durchführung und die Ergebnisse der Sprachstandserhebung wird regelmäßig berichtet (SfBW 2013a).⁴²

b) Übergang Kita-Grundschule

In den Bremer Richtlinien wird der Übergang in Grundschule als Anforderung aufgegriffen, aber ziemlich knapp verhandelt: Er „erfordert überlegtes Vorgehen“ (SfSKJF Bremen 2012: 37f). Der Übergang gilt als gelungen, wenn „verbindliche und langfristige Zusammenarbeit mit den Schulen“ stattfindet. Ein gemeinsamer Austausch und gemeinsame Qualifizierung von Kita-Fachkräften und Lehrkräften der Grundschule unter Einbindung der Eltern wird erwartet. Die Grundschule soll sich hierbei den in der Kita praktizierten pädagogischen Grundprinzipien anpassen und Prozesse der Selbstbildung ermöglichen; der Übergang darf „spontane Neugier, Lernbereitschaft und Lernfreude nicht beeinträchtigen“ (ebd.).

⁴⁰ Zur Unterstützung der Umsetzung des Bildungsplans wurden verschiedene Materialien erarbeitet und bereitgestellt, vgl. SfAFGJS (2008), SAFGJS (2010). Unter dem Gesichtspunkt der Abstimmung der Bildungspläne in Elementar- und Primarbereich kann noch Sprachbildungskonzept für den Primarbereich ergänzend angeführt werden (SfBW 2013a).

⁴¹ Vgl. <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen117.c.4431.de>.

⁴² Prigge/Böhme (2014) bewerten die additive Sprachförderung im Vergleich mit anderen Bundesländern „stark unterdurchschnittlich: sie setzen relativ spät an und gewähren zu wenige Stunden an zusätzlicher Sprachförderung.“ (Prigge/Böhme 2014: 115)

Weder findet sich ein expliziter Bezug auf die Herstellung von „Schulfähigkeit“, noch wird die Übergangsgestaltung in einen Zusammenhang zu einer lebensphasenorientierten Unterstützung im Rahmen von Armutspräventionsketten gestellt.

Die Vorgaben des Bildungsplans, auf die sich die Erzieherinnen und Erzieher bei der Übergangsgestaltung beziehen sollen, bleiben in Bezug auf die konkreten Ziele und Durchführungsmodalitäten also recht formell, insbesondere, solange ein für beide Seiten verbindlicher Rahmen für die geforderte Zusammenarbeit von Kitas und Schulen fehlt.

c) Kita als Netzwerkknoten

Ansätze in Richtung eines Ausbaus der familienorientierten Dienstleistungsangebote finden sich implizit auch in Bremer Richtlinien, insb. für den U3-Bereich. Die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien bildet einen Grundpfeiler der Bremer Qualitätsstandards für die Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren. Neben unterstützenden und aktivierenden Funktionen⁴³ wird dieser Zusammenarbeit als „Kernaufgabe des Kinderschutzes“ definiert (SfSKJF Bremen 2012: 9). Gerade der Kinderschutz als Kita-Aufgabe (§ 8a SGB VIII) bringt jedoch besondere neuartige Anforderungen für die Fachkräfte mit sich, deren praktische Umsetzung in einem „komplexen Spannungsverhältnis zum bisherigen Aufgabenfeld“ (Rabe-Kleberg/Damrow 2012: 35) steht, insofern Eltern doppelt – als Partner einer vertrauensvollen und wertschätzenden Zusammenarbeit wie als potenzielle Täter/-innen in den Blick kommen (ebd.).

Eine explizite Verankerung der Kita als „Familienzentrum“ und damit als Netzwerkknoten in kommunalen Armutspräventionsketten findet sich jedoch nicht. (Dies würde auch die Existenz eines kommunalen Ansatzes zur Umsetzung einer Präventionskette voraussetzen.)

2. Verfahren zur Qualitätssicherung

Die Strukturqualität lässt sich anhand der Parameter des „eisernen Dreiecks“ (Personalschlüssel, Gruppengröße, Qualifikation des Personals) abschätzen. Die Umsetzung der pädagogischen Qualität wird zwar von der Strukturqualität wesentlich mit bestimmt, lässt sich aber mit ihr nicht erfassen. Hier kommen Qualitätsmanagementsysteme ins Spiel, die die pädagogischen Ziele und Prozesse beschreiben und so dokumentierbar und damit überprüfbar machen.

Die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen, wie die Evaluierung der Trägerkonzeptionen zur Umsetzung des Bildungsplans fällt in die Zuständigkeit der Träger. Eine rechtlich bindende Verpflichtung zur Zertifizierung besteht nicht.

In Bremerhaven wurde in den städtischen Kitas ein Qualitätsmanagement-System erprobt und verbindlich eingeführt, das sich an der ISO-Norm orientiert, aber vorerst keine externe Zertifizierung vorsieht. Mit den übrigen Trägern wurde eine verbindliche Qualitätsvereinbarung zu Mindeststandards in folgenden Bereichen getroffen: „Basics“, U3-Die Jüngsten, Sprachförderung, Übergang Kita-Grundschule, LED (Magistrat Bremerhaven 2013: 7).

In Bremen existiert keine vergleichbare Systematik; ein entsprechender Prozess zur trägerübergreifenden Qualitätsentwicklung wurde nach Aussage aus einem Trägerinterview zwar vor Jahren begonnen, aber nicht von allen Trägern unterstützt und scheint derzeit brachzuliegen. Eine aussagekräftige Übersicht über den Stand in Stadtbremer Kitas kann auf Grundlage der vorliegenden Befragung nicht gegeben werden, da nur ausgewählte Träger befragt wurden.

3. Projekte und Unterstützungsstrukturen

a) Sprachbildung / Sprachförderung

➤ Bücher-Kindergarten / Bücher-Kita

Das Konzept der Bücher-Kita soll die alltagsintegrierte Sprachbildung und frühe Literacy in der KiTa unterstützen.

In Bremerhaven startete das Projekt „Bücher-Kindergärten in Bremerhaven - Bücher sind Freunde“⁴⁴ bereits im Jahr 2009 mit zehn Kindertagesstätten. 2014/2015 sind 17 aktive und fünf anerkannte Kindertagesstätten beteiligt. Bereits 34 Kitas (von ca. 50 Kitas insgesamt) haben in Bremerhaven inzwischen bereits teilgenommen. Das Projekt bindet Eltern und „Lesepaten“ ein.

⁴³ „Die pädagogische Fachkraft/Tagespflegeperson unterstützt Eltern bei Bedarf, Kontakt zu Beratungsstellen und Diensten herzustellen.“ (SfSKJF Bremen 2012: 9)

⁴⁴ Vgl. <http://www.buecher-kindergaerten.de/>

Die beteiligten Kitas erhalten Buchpakete; mit Kooperationspartnern werden verschiedene begleitende Veranstaltungen (Lesungen, Vorstellungen, Bibliotheksführung) angeboten. Ebenso sind Fortbildungen für die Erzieher/-innen und Lesepaten vorgesehen.

Im Anschluss an Bremerhaven wurde auch in Bremen das Programm „Bücher-Kita Bremen“⁴⁵ 2013 mit 21 teilnehmenden Kitas gestartet. Eltern und "Lesepaten" werden einbezogen.

Das Programm schließt die Ausstattung der Kitas mit ausgewählten Büchern und Fortbildungen für Erzieher/-innen sowie Veranstaltungen mit Kooperationspartnern (u.a. Stadtbücherei, Überseemuseum) ein und wird vom Bremer Institut für Bilderbuch- und Erzählforschung (Uni Bremen, FB 12) begleitet.⁴⁶

➤ **BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift**⁴⁷

Die Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ wurde als „Gemeinsame Initiative“ 2012 vereinbart und ist auf eine Laufzeit von 5 Jahren angelegt. Ihr Ziel ist die Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich.

Initiatoren:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)
- Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (JFMK)

Trägerkonsortium:

Seine Aufgabe ist v.a. Organisation, Koordination und das Monitoring der Umsetzung des BiSS-Programms. Dem Trägerkonsortium gehört je eine Institution mit ausgewiesener Expertise im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich an:

- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln (Fortbildung; Sekundarbereich)
- Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (Tool-Datenbank; Elementarbereich)
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin (Evaluation; Primarbereich)

Insgesamt sind mehr als 600 Bildungseinrichtungen aus allen Bundesländern und allen Bildungsetappen im Rahmen von 103 Verbänden an der Initiative beteiligt.

BiSS im Land Bremen:

In Bremen arbeitet im Elementarbereich der Kita-BiSS-Verbund-Bremen daran, die in den teilnehmenden Kitas genutzten Konzepte und Methoden zur alltagsintegrierten Sprachbildung zu systematisieren und weiterentwickeln. Die Verbindung von alltagsintegrierter Sprachbildung und der Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf ist dabei ein wichtiges Ziel, bei dem methodisch vor allem der Ansatz des dialogischen Lesens beachtet wird. Langfristig sollen die im Verbund identifizierten bzw. entwickelten Vorgehensweisen im Sinn eines Best-Practice-Transfers in weiteren Kitas implementiert werden.

Am Verbund nehmen in Bremen 10 Kitas verschiedener Träger teil, davon 2 aus Bremerhaven.

Als Partner sind die Stadtbibliotheken in Bremen und Bremerhaven, die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen und die Universität Bremen (wissenschaftliche Begleitung durch Fachbereich 12, 2014-2017) eingebunden.

⁴⁵ Vgl. http://landesportal.bremen.de/landesportal_startseite/34005815

⁴⁶ Vgl. <http://www.fb12.uni-bremen.de/de/bibf/projekte/lesepaten-buecher-kita-bremen.html>

⁴⁷ Vgl. <http://www.biss-sprachbildung.de/>

Ansprechpartner (Verbundkoordinatorinnen):

- Miriam Smith, Kindertagesstätte Frenssenstraße in der Astrid-Lindgren-Schule
Email: miriam.smith@magistrat.bremerhaven.de
- Gabriele Wink, Landesverband evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder
Email: kita.dietrich-bonhoeffer@kirche-bremen.de

➤ **Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“⁴⁸**

Mit dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ soll das sprachliche Bildungsangebot insbesondere für Kinder unter drei Jahren, für Kinder aus bildungsfernen Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund verbessert und in den Einrichtungen konzeptionell verankert werden. Das ursprünglich von 2011 bis 2014 angelegte Programm wurde zunächst bis Ende 2015 verlängert und soll auf Basis seiner Evaluation weiterentwickelt werden.

Schwerpunkt-Kitas:

Im Rahmen des Programms werden insgesamt rund 4.000 Kindertageseinrichtungen zu Schwerpunkt-Kitas weiterentwickelt. Diese Kitas werden mit zusätzlichen personellen (½ Stelle für Sprachexperten/Sprachexpertin) und finanziellen Ressourcen (Sachmittel, Gemeinkosten) gefördert.

Konsultationskitas:

Ein Teil der teilnehmenden Schwerpunkt-Kitas (250 Kitas) wird parallel zu Konsultationskitas entwickelt. Hierfür werden die Kita-Teams auf Basis der Qualifizierungsoffensive „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ durch das DJI qualifiziert, um die alltagsintegrierte sprachliche Frühbildung in den Einrichtungen zu professionalisieren, den Wissenstransfer in weitere Kitas durch Konsultationen zu institutionalisieren und das Sprachbildungs-Konzept des DJI im Kita-Alltag zu verankern. Die Transferaufgabe der Konsultationskitas wird mit Sach- und Personalmitteln (¼ Stelle Konsultationskraft, Materialien der Öffentlichkeitsarbeit) unterstützt.

Beteiligung im Land Bremen:

Im Land Bremen wurden 38 Einzelkitas mit 38 halben Stellen gefördert. Aus dem Programm sind bislang zwei Konsultationskitas hervorgegangen.

b) Übergang Kita-Grundschule

Zur Entwicklung einer gemeinsamen Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule haben in Bremen zwei abgeschlossene Projekte stattgefunden:

- Modellprojekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ zwischen 2003 und 2005, mit 27 Schulen, 56 Kindertagesstätten, 2 Förderzentren (vgl. Carle/Samuel 2006).
- Projekt TransKiGs zwischen 2005 und 2009, mit 45 Kitas, 16 Grundschulen in 11 Verbänden (vgl. SfaFGJS/SfBW 2009, Lenkungsgruppe TransKiGs 2009).

Diese Projekte sind unabhängig voneinander zu sehen, da sie nicht im Sinn eines „Anschlussprojekts“ systematisch aufeinander aufbauten. Aus dem jüngeren Projekt TransKiGs hat sich in Bremen keine nachhaltige Implementation der in ihnen entwickelten und erprobten Strukturen und Vorgehensweisen in der Breite ergeben. In der Summe stellt sich die Situation wie folgt dar: „Keine systematische Sicherung der Nachhaltigkeit, Fokus Übergang bricht offenbar in Bremen mit TransKiGs ab.“ (Wenzel-Langer 2014: 2.) Die Entwicklung eines systematischen Übergangs Kita-Grundschule hat in der Stadt Bremen den Projektstatus nie verlassen. Ein Fachtag zur Übergangsgestaltung im Februar 2014 dokumentierte jedoch das allgemeine Interesse, den „Fokus Übergang“ wieder aufzugreifen.⁴⁹

In Bremerhaven wurde dagegen auf Grundlage einer Studie zur Erhebung des Standes der Kooperationsbeziehungen zwischen Kitas und Grundschulen (Sörnsen/Seemann 2012) ein strukturiertes Verfahren verbindlich für alle Beteiligten festgeschrieben. In diese Struktur sind in 6 Verbänden alle Kitas und Grundschulen in Bremerhaven einge-

⁴⁸ Vgl. <http://www.fruehe-chancen.de>, http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/filme/SPK_PDF/schwerpunkt-kitas_hb_15.pdf

⁴⁹ Vgl. Bürgerschaftsfraktion Bündnis 90/Die Grünen (Hg.), Newsletter Bildung, Kinder und Jugendliche, Aufgabe 504, 26.02.2014.

bunden. Für die Durchführung der Übergangsgespräche, die auf Basis des Einverständnisses der Eltern stattfindet und deren Einbindung anstrebt, wurden Standards und Leitfäden entwickelt, zur Vorbereitung wird die Lern- und Entwicklungsdokumentation (LED) benutzt. Die Arbeit der Verbände wird mit einem Qualifizierungsangebot flankiert, das die Bedarfe der Verbände aufgreift und organisiert (Arbeitskreis „Brückenbauen“, s.o.). Ein Koordinierungskreis aus Vertretern/Vertreterinnen der Verbände, des Amtes für Jugend, Familie und Frauen sowie das Schulamt begleitet die Arbeit der Verbände.

Was die Systematisierung des Übergangs Kita-Schule angeht, konnte in Bremerhaven der „Projektzustand“ somit (im Unterschied zu Bremen) bereits verlassen werden. Ob die Arbeit in den Verbänden in allen Fällen mit dem gleichen Leben und der gleichen Qualität gefüllt werden kann, ist damit allein selbstverständlich noch nicht garantiert; dies zu beantworten, war auch nicht Aufgabe der vorliegenden Untersuchung. Allerdings ist die Gestaltung des Übergangs als Teilbereich in das QM-System der städtischen Kitas bzw. in die Qualitätsvereinbarungen mit den weiteren Trägern in Bremerhaven einbezogen, und ist insofern Gegenstand von regelmäßiger systematisierter Bewertung und Verbesserung.

4. Kommunale Fort- und Weiterbildungsangebote

Eine vollständige Darstellung der Qualifizierungsmöglichkeiten, die alle Angebote umfasst, ist hier nicht möglich. Das Folgende beschränkt sich auf die seitens der zuständigen Ressorts organisierten Bildungsangebote in Bremen und Bremerhaven.

In Bremen bietet das Programm Frühkindliche Bildung⁵⁰ Veranstaltungen zu den verschiedenen Schwerpunkten frühkindlicher Bildung im Rahmen seines Fortbildungsprogramms an. Die Angebote sind trägerübergreifend konzipiert und werden unter Beteiligung der Träger realisiert.

a) Sprachbildung / Sprachförderung

Das Fortbildungsangebot 2014 schloss ein:

- Im Themenbereich Sprache und Kommunikation:
 - Einjährige berufsbegleitende Qualifizierung „Spracherziehung in Kitas“ (20 Plätze)
 - Planung und Organisation von Sprachförderangeboten in der Kita (1 Woche, 40 Plätze)
 - Modul 3.1.1 „Alltagsintegrierte Sprachbildung und Förderung“ (1 Tag)
 - Modul 3.1.2 „Sprache, Ausdruck und Bewegung“ (1 Tag)
 - Modul 3.1.4 „Überall steckt Sprache drin – Sprache als Talentförderung?“ (1 Tag)
- Zur Vertiefung für ausgebildete Spracherzieher/-innen:
 - Modul 3.2.1 „Gestaltung und Organisation kindlicher (Sprach-)Lernprozesse (3 Tage)
 - Modul 3.2.2 „Diagnose kindlicher Sprachauffälligkeiten“ (3 Tage)
 - Modul 3.2.3 „Evaluation und Dokumentation kindlicher Spracherwerbsprozesse“ (3 Tage)
 - Modul 3.2.4 „Mehrsprachigkeit“ (3 Tage)
- Im Themenbereich U3/Entwicklungsvielfalt:
 - Modul 3.1.1./5 „Alltagsintegrierte Sprachbildung und Förderung“
 - Netzwerktreffen für Teilnehmer/-innen an Weiterbildung im Bereich Sprache

In Bremen sieht die zuständige Behörde einen großen Zuspruch für das in der Stadt Bremen durchgeführte Angebot und rechnet auf der Grundlage des kontinuierlichen Angebotes mit zunehmender Verbreitung des nötigen Wissens für alltagsintegrierte Sprachbildung in den Kitas.

In Bremerhaven setzt die zuständige Behörde auf die verbindlich gemachten Verfahren des Qualitätsmanagements in den eigenen Einrichtungen und der analogen Prozesse der Träger und die darin eingeschlossenen Prozesse zur Sicherung einer systematischen Qualifizierung des Kita-Personals.

⁵⁰ Vgl. im Netz unter <http://www.soziales.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen69.c.22611.de>

b) Übergang Kita-Grundschule

Im Bremer Programm „Frühkindliche Bildung“ lässt sich 2014 kein Angebot diesem Aufgabenbereich zuordnen. Allenfalls könnten die Angebote zum Thema „Lern- und Entwicklungsdokumentation (LED)“ in diesen Zusammenhang gestellt werden – wenn sich die Schulen im Übergang auch systematisch auf die LED beziehen würden, was aber derzeit nicht der Fall sein dürfte.

In Bremerhaven existiert ein gemeinsames Fortbildungsprogramm für Schulen und Kitas „Brücken bauen“ für die Verbände, die verbindlich zur Übergangsgestaltung miteinander kooperieren.⁵¹

c) Kita als Netzwerkknoten

Spezifische Veranstaltungen zu den Aufgaben, die sich im Zusammenhang mit einer neuen Rolle der Kita als Netzwerkknoten in Armutspräventionsketten stellen, gibt es nicht. Das verwundert nicht, insofern es nicht um eine Aufgabe handelt, die im Bildungsplan fixiert wäre. Die Angebote im Rahmen des Bremer Angebots im Programm „Frühkindliche Bildung“, die sich auf die Zusammenarbeit mit den Eltern beziehen, sind jedoch auch unter dieser Perspektive von Bedeutung.

In Bremerhaven findet im Rahmen des eben bereits genannten Programms „Brücken bauen“ 2014/15 ein verbindlicher Fachtag für die beteiligten Verbände zum Thema „Bildungspartnerschaft zwischen Familie und Bildungsinstitutionen“ statt.

5. Konsultationskitas

Unter dem Motto „Praxis lernt von Praxis“ leisten Konsultationskitas⁵² praxisorientierte Beratung auf Basis „gelebter“ Konzepte zum Bremer Bildungsplan als Beitrag zur Qualitätsentwicklung.

Das Land Bremen fördert bis zu 10 Kitas jeweils für ein Kindergartenjahr als Konsultationskita mit bis zu 10.000 Euro (2015/16) zur Finanzierung von für die Aufgaben der Konsultationskita notwendigem personellem Mehraufwand, Öffentlichkeitsarbeit, Sachmitteln und Qualifizierung.

Zwischen 2005 und 2014 haben bereits insgesamt 26 Einrichtungen in Bremen und Bremerhaven als Konsultationskita fungiert und dabei nach Angaben der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen ca. 8000 Konsultationsaktivitäten geleistet.

In den drei Bereichen Sprachbildung, Übergang Kita-Schule und Elternarbeit waren dies:

- KuFZ An Smidts Park (KiTa Bremen) von 12/2008 bis 12/2012:
„Wörtersammler - Sprache und Sprachförderung im Kita-Alltag“
- KuFZ Haus Windeck (KiTa Bremen) von 12/2005 bis 12/2008:
„Sprache in Zusammenhang mit interkultureller Arbeit“
- KuFZ Wasserturm (KiTa Bremen) von 12/2008 bis 12/2011:
„Sprache und Sprachförderung im Alltag. Wie viel Sprache steckt im Kindergartenalltag mit seinen vielfältigen Bildungsangeboten?“
- Kita Am Hallacker (AWO Bremen) von 01/2013 bis 07/2014:
„Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“
- Kakadu e.V. (Elternverein) von 12/2010 bis 07/2014:
„Sprachentwicklungsförderung durch Musik von Anfang an“
- KuFZ Carl-Friedrich-Gauß-Straße (KiTa Bremen) von 12/2011 bis 12/2012:
„Gestaltung von Übergängen“
- KuFZ Flintacker (KiTa Bremen) von 12/2011 bis 12/2013:
„Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule“

⁵¹ Vgl. http://www.lfi-bremerhaven.de/index.php?id=_aktuelles

⁵² Vgl. für das Folgende http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Ausschreibung_Koki_2015.pdf sowie <http://www.soziales.bremen.de/detail.php?gsid=bremen69.c.22542.de>

- Kita der Ev.Immanuel Gemeinde (BEK) von 12/2008 bis 12/2011:
„Gewaltfreie Kommunikation“
- Kita der Ev.Gemeinde Lüssum (BEK) von 12/2005 bis 12/2008:
„Zusammenarbeit mit Eltern“
- Krabbelgruppe Die Socke e.V. (Elternverein) von 12/2006 bis 12/2009:
„Zusammenarbeit mit Eltern im Elternverein für den Bereich unter 3-jährige“
- KuFZ Grohn (KiTa Bremen) von 12/2008 bis 12/2010:
„Resilienzförderung bei Kindern und deren Familien“
- Kita Dresdener Straße (Magistrat Bhv.) von 12/2008 bis 12/2012:
„Übergang von der Kita in die Schule – konkrete Zusammenarbeit“
- Städtischer Fröbelkindergarten (Magistrat Bhv.) von 02/2012 bis 07/2014:
„Gestaltung von Übergängen“

Im Kindergartenjahr 2014/15 werden 5 Konsultationskitas gefördert, darunter:

- KuFZ Robinsbalje (KiTa Bremen):
„Alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung / Medienpädagogische Arbeit“

Weitere Kitas werden im BSI-Projekt (s.o.) zu Konsultationskitas entwickelt.

Reihe Arbeit und Wirtschaft in Bremen

Nr. 1 | 2013

Hotze, Jessica: Das Ernährermodell als Armutsrisiko?

Eine bremische Bestandsaufnahme von Erwerbsmustern in Familien.

Nr. 2 | 2013

Sommer, Jörg, Alexander Matysik und Martin Leusch: Geförderte Existenzgründungen aus Arbeitslosigkeit.

Ausgangslage – Subjektive Wahrnehmungen – Perspektiven.

Nr. 3 | 2013

Benedix, Ulf, Gerlinde Hammer, Irena Medjedovic und Esther Schröder:

Arbeitskräftebedarf und Personalentwicklung in der Pflege – eine Erhebung im Land Bremen.

Nr. 4 | 2013

Kathmann, Till und Irene Dingeldey: Prekarisierung berufsfachlich qualifizierter Beschäftigung?

Eine Analyse der Arbeitsbedingungen von medizinischen Fachangestellten.

Nr. 5 | 2013

Matysik, Alexander, Martin Leusch und Günter Warsewa:

Bildungszielplanung in der Arbeitsförderung. Struktur und Funktion im Land Bremen.

Nr. 6 | 2013

Benedix, Ulf und Irena Medjedović: Gute Arbeit und Strukturwandel in der Pflege.

Gestaltungsoptionen aus Sicht der Beschäftigten.

Nr. 7 | 2014

Matysik, Alexander, Christian Wessel und Ulrich Heisig: Gute Beschäftigungschancen im öffentlichen Dienst?

Bedingungen und Strategien des Bremer Senats zur Gewinnung von Nachwuchskräften.

Nr. 8 | 2015

Prigge, Rolf und René Böhme: Kindertagesbetreuung zwischen Armutsprävention und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Lokale Regelungsstrukturen im Vergleich.

Nr. 9 | 2015

Kathmann, Till und Irene Dingeldey: Prekarisierung berufsfachlich qualifizierter Beschäftigung?

Lohnstrukturen, Beschäftigungsformen und Handlungsstrategien von medizinischen Fachangestellten.

Die Arbeitnehmerkammer Bremen vertritt als Körperschaft des öffentlichen Rechts die Interessen der im Land Bremen beschäftigten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Um diesem gesetzlichen Auftrag auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Forschungsergebnisse umfassend gerecht zu werden, kooperiert die Arbeitnehmerkammer mit der Universität Bremen. Teil dieser Kooperation ist das Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), das gemeinsam von beiden Häusern getragen wird. Schwerpunkte des IAW sind die Erforschung des Strukturwandels von Arbeit, Wirtschaft und Gesellschaft, insbesondere in seinen Auswirkungen auf Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Im Rahmen dieser Reihe werden die Forschungsergebnisse, die aus der Kooperation zwischen Arbeitnehmerkammer und IAW hervorgehen, veröffentlicht.

Impressum

Herausgeber:

Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW)
Universität / Arbeitnehmerkammer
Bremen
Universitätsallee 21–23
28359 Bremen

Arbeitnehmerkammer Bremen
Bürgerstraße 1
28195 Bremen

Umschlaggestaltung:

Designbüro Möhlenkamp & Schuldt, Bremen

Titelfoto:

iStockphoto.com/Christopher Fletcher

Druck:

Girzig+Gottschalk GmbH, Bremen

1. Auflage 2015
ISSN: 2195-7266

Bestellung:

Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW)
Geschäftsstelle
Telefon +49 421 218-61704
info@iaw.uni-bremen.de
Schutzgebühr: 5,- Euro

Kindertagesbetreuung und kindbezogenes Vorbeugen gegen Armut

Die frühkindliche Betreuung, Förderung und Bildung gilt als Schlüssel zur Verbesserung der Chancengleichheit. Zu viele Kinder, die in Familien mit geringen Einkommen aufwachsen, können ohne Frühförderung ihre schlechteren Startbedingungen später kaum ausgleichen. Aus der Forderung nach Chancengleichheit wird ohne entsprechende frühe Förderung und Bildung eine ›Chancenlücke‹.

Der ›Dreh- und Angelpunkt‹ einer hochwertigen frühkindlichen Förderung sind möglichst gut qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher. Viele sehen sich jedoch durch immer neue Aufgaben und Qualitätsanforderungen nicht nur gefordert, sondern überfordert. In der vorliegenden Untersuchung schildern Erzieherinnen und Erzieher aus Bremen und Bremerhaven ihre Erfahrungen: mit Früh- und Sprachförderung, mit der Beratung und Unterstützung von Eltern, mit Bildungsplänen und mit der Kooperation mit Grundschulen, Gesundheits- und Stadtteileinrichtungen. Es zeigt sich, dass die Gestaltung *Guter Arbeit* in den Kitas ein zunehmend wichtiger (Qualitäts-) Baustein wird – für die Erzieherinnen und Erzieher und damit auch für die Kinder. Tendenzen einer ›Prekariisierung‹ in der Kindertagesbetreuung muss deshalb durch Verbesserungen bei der Qualifizierung, bei den Arbeits- und Kooperationsbedingungen und nicht zuletzt bei der Vergütung entgegen gewirkt werden.

ULF BENEDIX

