

Elementarpädagogik



Foto Jarosik

Zukunftsblick		2
Systemblick		4
Expert*innenblick		11
Einblick		21
Praxisblick		24

www.diepaedagogische.at

Spotlight

Walter Vogel

Geschätzte Leser*innen!

Die Themenfelder unseres PH OÖ-Magazins stellen immer besondere Bereiche unserer Hochschule in das Rampenlicht. Ich freue mich sehr, dass sich diese Ausgabe der Elementarpädagogik widmet.

Vor zehn Jahren war die Elementarpädagogik noch kein wirkliches „Geschäftsfeld“ einer Pädagogischen Hochschule. Erst seit sieben Jahren gibt es eine legitime Grundlage für ein sechssemestriges Bachelorstudium in diesem Bereich, welches an unserer Hochschule alsbald umgesetzt wurde. Im Wintersemester 2020/21 startet bereits der vierte Durchgang des Bachelorstudiums Elementarpädagogik an der PH OÖ, welches gemeinsam mit der PH DL angeboten wird.

Die Elementarpädagogik ist derzeit ein kleiner, aber immerhin ein unhinterfragter Teil unserer Hochschule. Wie wird das in Zukunft aussehen und wohin wird die Reise gehen? Niemand weiß das. Ich erlaube mir, hier meine Vision darzulegen. Schauen wir dazu in die Zukunft in das Jahr 2050.

Die Kindergärten sind für unsere Kinder die ersten Bildungseinrichtungen und hier braucht man Personen mit sehr hoher pädagogischer Ausbildung. Aus diesem Grund glaube ich daran, dass die Elementarpädagogik in 30 Jahren eine eigene Säule an jeder Pädagogischen Hochschule sein und die Ausbildung zumindest auf Bachelor- und auf Masterniveau erfolgen wird.

Die Fort- und Weiterbildungen für Elementarpädagog*innen werden an Pädagogischen Hochschule angeboten.

In jedem Kindergarten werden Personen arbeiten, die ihre Ausbildung (zumindest teilweise) an einer PH abgelegt haben.

Es wird Präsenzausbildungen und welche mit sehr hohen Fernlehreanteilen geben.

Und es wird kombinierte Elementarpädagogik-Primarpädagogikstudien geben.

Der Weg dorthin ist noch lang, aber wir müssen heute schon die ersten zukunftsweisenden Schritte dorthin setzen. Wir an unserer Hochschule freuen uns schon auf eine weitere Aufwertung der Elementarpädagogik und werden das Unsrige dazu beitragen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine spannende Lektüre!

Ihr

Walter Vogel

Mag. DDr. Walter Vogel ist Rektor der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

Der Weg bestimmt das Ziel

Vom Kindergarten 2020 zur Elementarpädagogik 2050

■ 30 Jahre sind eine sehr kurze Zeitspanne – und vieles ist zu tun



Foto: Philipp

Bildung bewegt sich in einem Spannungsfeld: Einerseits hat sie den Anspruch von ganzheitlicher und individueller Persönlichkeitsentwicklung und Sinnfindung, andererseits ist sie notwendiger Basisfaktor für Gesellschaft und Wirtschaft und deren Entwicklung. Im Sammelband „Österreich 2050. FIT für die Zukunft“, herausgegeben vom Rat für Forschung und Technologieentwicklung, schreibt Christiane Spiel: „Länder, die erfolgreich Wissen und Bildung ihrer BürgerInnen fördern, sichern damit sowohl für jede Einzelne/jeden Einzelnen Persönlichkeitsentwicklung, Lebensqualität, Arbeitsplatz und Zukunftsperspektiven als auch für die Bevölkerung als Ganzes.“ (Spiel 2013, S. 53) Und da Österreich ein kleines Land ohne nennenswerte Bodenschätze sei, werde es „(...) 2050 noch mehr als heute auf die Bildung, das Wissen, die Innovationskraft seiner BürgerInnen angewiesen sein“ (Spiel 2013, S. 53).

Daraus ergibt sich für Bildungseinrichtungen die Notwendigkeit, Bildungs- und Lernmotivation erfolgreich über die ganze Lebensspanne zu erhalten, also lebenslanges Lernen vorzubereiten und es zu realisieren. Das bedeutet insbesondere die Fähigkeit zum selbstregulierten, selbstverantwortlichen Lernen und Arbeiten. Für die zukünftige Elementarpädagogik leitet sich daraus die Aufgabe ab, die angeborene Neugierde von Kindern zu einer nachhaltigen Bildungsmotivation zu entwickeln (vgl. z. B. Schäfer 2005; Schäfer 2011). Der heutige Kindergarten wandelt sich zu einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung.

Herausforderung

Die Elementarpädagogik befindet sich in Österreich gegenwärtig bereits in

einer Umbruchssituation. Betrachtet man die historische Entwicklung des österreichischen Kindergartens, so lässt sich erkennen, dass sich seine Aufgabenbereiche aufgrund der ange deuteten Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft und der Übernahme des Konzepts des lebenslangen Lernens (vgl. OECD Directorate for Education 2006, S. 6), dessen Grundlagen in der frühen Kindheit gelegt werden, verändern. Es kommt dieser Einrichtung neben der Erziehungs- und Betreuungsfunktion verstärkt eine Bildungsfunktion zu (vgl. beispielsweise OECD 2012; Cloos & Schröer 2011).

Dabei stellt sich die Frage, welche Überlegungen für die Implementierung des Kindergartens als elementarpädagogische Bildungseinrichtung anzustellen sind, wie die Aus-, Fort- und Weiterbildung darauf zu reagieren hat und welche Rolle dabei die Pädagogischen Hochschulen spielen können.

Hier liegt eine der großen Herausforderungen des zukünftigen elementarpädagogischen Feldes, weil vor diesem Hintergrund ein verändertes Verständnis von pädagogischer Professionalität und ein neues beruflich-habituell Profil zu entwickeln sind, deren Auswirkungen sich in logischer Folge auch auf den Aus-, Fort- und Weiterbildungsbereich beziehen müssen. Denn in der aktuellen Professionalisierungsdiskussion können nicht nur allein die Kindergartenpädagog*innen in den Blick genommen werden. Vielmehr geht es auch um die „(...) Entwicklung des Tätigkeitsfeldes und seiner Ausbildungs- und Organisationsstruktur zu einem professionellen System“ (Rabe-Kleberg 2008, S. 245; vgl. auch Cloos 2008; Dewe & Wagner 2012; Bourdieu 1982).

„Die Elementarpädagogik befindet sich in Österreich gegenwärtig bereits in einer Umbruchssituation.“

In fast allen (bildungs-)politischen Diskussionen zur Professionalisierung der Elementarpädagogik ist nämlich

zu beobachten, dass im Vordergrund eine Professionalisierung im Sinne einer Erhöhung der Handlungskompetenz dieser Berufsgruppe steht. Es scheint eindeutig zu sein, „(...) was Pädagoginnen und Pädagogen alles wissen und können sollten, um in ihrer alltäglichen Praxis die hochgesteckten Erwartungen zu erfüllen, also professionell handeln zu können“ (Fuchs & Wustmann 2014, S. 356; vgl. auch Wustmann 2012; OECD 2012). Dabei wird aber meist außer Acht gelassen, was neben der Formulierung von Erwartungen an Pädagog*innen an Unterstützungsleistungen in Ausbildungs-, aber auch arbeitsrechtlichen Fragen zu bedenken ist, damit die Erwartungshaltungen erfüllt werden können und zudem Professionalisierungswege geebnet werden (vgl. Fuchs & Wustmann 2014, S. 357; vgl. auch Aigner & Rohrmann 2012, S. 429ff).

Christine Spiel hält fest: „Der Erfolg einer Schule steht und fällt mit den Lehrenden.“ (Spiel 2013, S. 56) Und John Hattie kommt in der viel zitierten „Hattie-Studie“ zu dem Befund, „(...) dass die Überzeugungen und das Engagement der Lehrpersonen dasjenige darstellen, was den größten Einfluss auf die Lernleistung hat und was wir am ehesten beeinflussen können“ (Hattie 2014, S. 24). Die Lehrpersonen sind also die wichtigsten Faktoren im Bildungsprozess.

Adaptiert man diese Aussagen für die Elementarpädagogik, dann ist der wichtigste Ansatzpunkt für den Weg zu einer Elementarpädagogik der Zukunft die Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Im Pflichtschul- und AHS-Bereich wurden in den vergangenen Jahren gezielte Maßnahmen für eine flächendeckende forschungsbasierte Ausbildung der Pädagog*innen geleistet. „Ebenso wurde im Diskurs ein Kompetenzprofil als Zielperspektive erarbeitet, das als Professionsverständnis kontinuierliche Fort- und Weiterbildung inkludiert.“ (Spiel 2013, S. 56)

Dabei wurde aber auf die Elementarpädagogik beinahe vergessen (vgl. Initiative Kindergartenpädagogik NEU 2010; Plattform EduCare 2015). Weder wurde eine flächendeckende forschungsbasierte Ausbildung entworfen, noch liegt ein konkretes Professionsverständnis für das elementarpädagogische Berufsfeld vor, auf dem

Ausbildungssysteme aufbauen und an das sich die Lehrenden orientieren könnten.

Es sind also nicht nur in der elementarpädagogischen Praxis Bildungsprozesse neu zu denken, sondern auch in den Ausbildungseinrichtungen, um damit der Veränderung der Eigenschaften von Bildung und Lernen zu entsprechen. Dazu braucht es neben einer Reform der Aus- und Weiterbildungsstruktur auch eine methodische Untersetzung in der Ausbildung, damit Elementarpädagog*innen ihren didaktischen Aufgaben nachkommen können.

Forschungsbedarf

Ein genauer Blick auf die derzeitige Ausbildung in der Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) zeigt, dass keine abgestimmte didaktische Konkretisierung vorliegt, die über einige Zielformulierungen des Ausbildungscurriculums hinausgeht. Der Blick muss auch auf die Ausgestaltung von Lehr-Lernsituationen in der elementarpädagogischen Ausbildung gerichtet werden. Hier besteht eine Forschungslücke, da in Österreich kaum

empirische Daten zur Ausbildung von Kindergartenpädagog*innen vorliegen (vgl. Koch 2013, S. 13ff).

Auch in der elementarpädagogischen Praxis liegt keine einheitliche Didaktik vor, sondern vielmehr ein Gemengelage aus didaktischen Ansätzen der sogenannten Klassiker wie Fröbel, Montessori, Freinet oder der Reggio-Pädagogik (vgl. Bamler, Schönbergern & Wustmann 2010, S. 45f). Es existieren verschiedene Praxiskonzeptionen (vgl. Fried 2008, S. 277). Hier schließt ein Befund zur Ausbildungs- und Forschungslandschaft an, der sowohl für Österreich als auch für Deutschland zutrifft: „Eine wissenschaftlich fundiert ausgearbeitete Kindertagendidaktik fehlt, aus der sich ableiten ließe, welche didaktische Kompetenz Erzieherinnen für die Bildungsarbeit im Kindergarten brauchen.“ (Fried 2008, S. 141) An dieser Nahtstelle schließt sich die Forderung nach weiterer Forschung an, die den Transfer dieses inhaltlich-komplexen didaktischen Ineinandergreifens zwischen Praxis und Ausbildung fokussiert.

Diese Daten wären zur Ausgestaltung einer professionellen und dem heuti-

gen Stand der Elementarpädagogik entsprechenden Ausbildung dringend nötig. Es gibt meist nur strukturelle Diskussionen um eine Ausbildungsarchitektur. Für eine notwendige didaktisch begründete Professionalisierung

„Auch in den Ausbildungs- einrichtungen sind Bildungsprozesse neu zu denken.“

des elementarpädagogischen Feldes müssen aber auch solche didaktischen Fragen in den Vordergrund rücken.

Diese ungeklärten Inhalte verdeutlichen die Notwendigkeit an aktueller Skizzierung und Diskussion professionstheoretischer und didaktischer Verständnisse in zukünftigen elementarpädagogischen Ausbildungssystemen als einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung der zukünftigen Elementarpädagogik in Österreich.

Offene Fragen

An welchem Bildungsbegriff können sich eine Pädagogik der frühen Kindheit und die zukünftigen elementarpädagogischen Institutionen als Bildungseinrichtungen orientieren?

Welches Professionsverständnis und welche professionstheoretischen Grundlagen geben der Elementarpädagogik in Zukunft Orientierung und bieten Ansatzpunkte für die Aus-, Fort- und Weiterbildung?

Wie kann die gesellschaftliche Anerkennung, Akzeptanz und Wertschätzung des Kindergartens als Bildungseinrichtung erhöht werden? Und haben Investitionen in die Bildung der frühen Kindheit überhaupt einen volkswirtschaftlichen Nutzen?

Hier kann die Pädagogische Hochschule eine zentrale Rolle für die Weiterentwicklung der Elementarpädagogik, also für ihre Zukunft spielen: Die Hochschule als Ort des pädagogischen Diskurses und der Forschung kann zur Beantwortung dieser Fragen einen wesentlichen Beitrag leisten und gleichzeitig als Ort der Aus-, Fort- und Weiterbildung diese Inhalte verwerten.

Mag. Thomas Wahlmüller ist Professor für Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Editorial

Das Studienjahr 2020/21 ist aus elementarpädagogischer Sicht ein historisches Jahr: Die ersten 36 Studierenden des tertiären Bachelorstudiums Elementarpädagogik beenden an unserer Hochschule ihr Studium.

Aus diesem Anlass widmet sich diese Ausgabe des Magazins der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich der Elementarpädagogik, ihrer gegenwärtigen Situation und zukünftigen Entwicklungen.

Thomas Wahlmüller thematisiert in seiner Funktion als Studienprogrammleiter der Elementarpädagogik an der PH OÖ Fragestellungen für die Weiterentwicklung der Elementarpädagogik und welchen Beitrag die Hochschule dazu leisten kann.

Dazu tragen auch (gesellschafts-)politische Stakeholder einen erheblichen Teil bei. Bundesminister Heinz Faßmann, LH-Stv.ⁱⁿ Christine Haberlander und Wirtschaftskammerpräsidentin Doris Hummer standen für diese Ausgabe zum Interview bereit. Auch die Industriellenvereinigung (Eva Haubner), die Arbeiterkammer Oberösterreich (Bernadette Hauer) und die Österreichische Gesundheitskassa (Elisabeth Wurzer und Wolfgang Paulowitsch-Laskowski) bringen ihre Perspektive ein.

Reinhold Popp ist einer der wenigen Hochschullehrer im deutschsprachigen Raum, die sich systematisch mit Zukunftswissenschaft befassen. In seinem Beitrag widmet er sich der Elementarpädagogik als Basis für zukunftsfähige Bildung.

Einen Einblick in unterschiedliche elementarpädagogische Themenfelder und in die Praxis liefern u. a. Beiträge von Bernhard Koch, Gabriele Haug-Schnabel und Joachim Bensel. Drei Hochschullehrende begeben sich nach Freiburg, um die Umsetzung des Infanz-Konzeptes zu ergründen.

Die Pädagogische Hochschule bietet unterschiedliche elementarpädagogische Studien- und Weiterbildungsmöglichkeiten, unter anderem geben Studierende Einblick in diese Formate.

Besonders freut uns, dass wir auch Kolleg*innen anderer österreichischer Hochschulen für Beiträge in dieser Ausgabe gewinnen konnten.

Die im Magazin abgebildeten Fotos haben uns studierenden Elementarpädagoginnen zur Verfügung gestellt. Sie zeigen Alltagssituationen in ihren Einrichtungen.

Wir hoffen, dass es diesem Magazin gelingt, einen Einblick in die unterschiedlichsten Diskurse, Themenfelder und Entwicklungen der Elementarpädagogik zu geben.

Literatur

Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.

Cloos, P. & Schröer, W. (2011). Übergang und Kindheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. In: Oehlmann, S., Nanning-Chlechowicz, Y. & Sitter, M. (Hrsg.), Frühpädagogische Übergangsforschung. (S. 17-34). Weinheim und München.

Dewe, B. & Wagner, H.-J. (2012). Professionalität und Identität in der Pädagogik. In: Rapold, M. (Hrsg.). Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. (S. 51-76). Hohengehren.

Koch, B. (2013). Elementarpädagogische Forschung in Österreich – Ein Überblick. In: Wustmann, C., Karber, A. & Giener, A. Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. (S. 13-22). Graz.

Rabe-Kleberg, U. (2008). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Ballusek, v. H. (Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen und Herausforderungen. (S. 237-249). Opladen und Farmington Hills.

Schäfer, E. G. (2011). Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim und München.

Spiel, C. (2013). Bildung 2050. Die Schule der Zukunft. In: Rat für Forschung und Technologieentwicklung. Österreich 2050. FIT für die Zukunft. (S. 52-59). Wien.

Wustmann, C. (2012). Wissen-Können-Tun. Über Haltung und Handeln im elementarpädagogischen Bereich. In: Holzinger, A. (Hrsg.). Frühe Bildung. Projekte, Befunde, Perspektiven 61-76). Graz.

Verstärkte Investitionen in frühkindliche Bildung, Kosten und Nutzen für Oberösterreich, (2012); im Auftrag von IV OÖ und AK OÖ; https://ooe.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/IV_BI_FruhkundlicheBildung.pdf

AK-Sprachschlüssel zur Förderung der Bildungssprache Deutsch: Blog Arbeit & Wirtschaft; <https://awblog.at/richtige-sprachfoerderung-fuer-jedes-kind/>

Statistik Austria, Kindertagesheimstatistik; http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html

(Eine vollständige Literaturliste liegt beim Autor auf)

„Dieser Beruf ist kein einfaches Mit-kleinen-Kindern-Spielen“

■ Bildungsminister Dr. Heinz Faßmann im Gespräch mit Thomas Wahlmüller über Schulreife, akademische Elementarpädagog*innen und seine Zukunftsvisionen.



Foto: Lusser

TW: Wie soll ein Kindergarten sein, in den Sie Ihre Kinder gerne schicken würden?

HF: Eine Einrichtung, in der qualitative Bildung und Betreuung stattfindet und sich jedes Kind gut entfalten kann. Ein Kindergarten, der baulich und funktionell gut ausgestattet ist und dessen Mitarbeiter*innen Freundlichkeit und Empathie ausstrahlen.

TW: Sie planen einen neuen „Bildungs- und Betreuungsrahmenplan“ für die Kindergärten. Was soll sich im Vergleich zum bestehenden BildungsRahmenPlan ändern?

HF: In den letzten Jahren hat es einige Weiterentwicklungen gegeben, wie etwa den Bereich der Digitalisierung. Der bisherige BildungsRahmenPlan

bildet eine gute, rahmenhafte Grundlage, die nun flächendeckend in allen Bildungseinrichtungen bekannt ist. Auf dieser soll nun aufgebaut werden und neue Themen bzw. vertiefende Bereiche aufgegriffen werden.

*TW: Sollen Elementarpädagog*innen in Zukunft akademisch ausgebildet werden?*

HF: Es gibt bereits die Möglichkeit für Elementarpädagog*innen, sich im Rahmen eines Bachelorstudiums weiterzuqualifizieren. Damit wird verstärkt die Diversifikation des Personals an den elementaren Bildungseinrichtungen forciert. Eine generelle Akademisierung ist eine Frage, die ein Minister alleine nicht beantworten kann, da hier andere Stakeholder ebenso einzubeziehen sind.

*TW: Viele Maturant*innen interessieren sich für das Bachelorstudium Elementarpädagogik, zugelassen sind aber nur Absolvent*innen von BAfEPs, weil der Abschluss des Studiums alleine derzeit nicht zur Arbeit in einer elementarpädagogischen Einrichtung berechtigt. Was können Sie tun, um das zu ändern?*

HF: Für Personen, die sich nach der Matura für den Einstieg in die Elementarpädagogik interessieren, besteht die Möglichkeit einer Qualifikation im Rahmen des Kollegs. Ebenso sind wir dabei, das Thema des Quereinstiegs näher zu beleuchten und hier Möglichkeiten eines raschen und qualifizierten Berufseinstiegs zu schaffen.

TW: Für die elementarpädagogischen Einrichtungen sind Bund, Länder und Gemeinden zuständig. Daraus ergibt sich ein teils undurchsichtiges Wirrwarr an Verantwortlichkeiten, wie die Coronakri-

se zeigte. Wäre eine einheitliche Zuständigkeit nicht zielführender?

HF: Dies ist eine Frage, die mit einer 2/3-Mehrheit im Parlament verbunden ist. Von Bundeseite sind wir bestrebt, im Rahmen der Art. 15a B-VG Vereinbarung und über die einheitliche Ausbildung der Elementarpädagog*innen unseren Beitrag in diesem Bereich zu leisten und bauen auf eine gute Zusammenarbeit mit den Ländern und Gemeinden.

TW: Die Zahl der Vorschulkinder schwankt von Bundesland zu Bundesland beträchtlich. Daher führen Sie ein einheitliches Schulreife-Screening ein. Doch an den Kindergärten liegt ohnehin eine umfassende Bildungsdokumentation vor. Warum wird nicht diese als Grundlage zur Feststellung der Schulreife verwendet?

HF: Hier zeigt sich der Unterschied von Bundesland zu Bundesland, da die Dokumentation in den elementaren Bildungseinrichtungen nicht einheitlich, sondern historisch gewachsen ist. Gemeinsam mit den Ländern haben wir es geschafft, für den Bereich der Sprachförderung eine einheitliche Durchführung und Dokumentation einzuführen.

TW: Hinter dem Begriff „Schulreife“ steht die Frage, ob ein Kind tauglich für den Besuch der Grundschule ist. Sollte man nicht umgekehrt besser fragen, ob die Schule fit für das Kind ist?

HF: Natürlich ist es ein zentrales Anliegen und gehört zum Selbstverständnis von Grundschulpädagog*innen, Kinder beim Eintritt in die Volksschule nicht nur bestmöglich zu fördern, son-

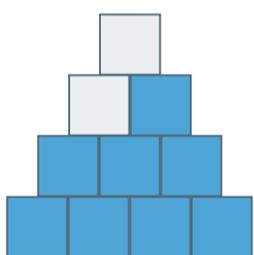
*„Ich sehe die Pädagogischen Hochschulen als Orte für die Ausbildung im Bereich des Quereinstiegs sowie der Fort- und Weiterbildung der Elementarpädagog*innen.“*

TW: In der Schule wird gelernt, im Kindergarten gespielt. So sehen viele die Rollenverteilung zwischen Elementar- und Primarstufenpädagogik. Gefällt Ihnen das Bild?

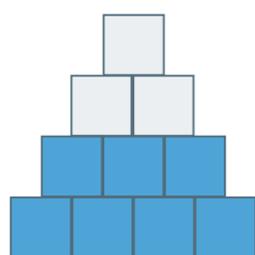
HF: Diese Rollenverteilung versuchen wir aufzubrechen, da nicht nur der Kindergarten, sondern alle elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen die ersten Bildungsinstitutionen im Leben eines jeden Kindes sind und in diesem frühen Alter so viel erlernt, entfaltet und erworben wird, auf dem in einem weiteren Schritt – nämlich bei Schuleintritt – aufgebaut wird.

TW: Was soll denn ein Kind gelernt haben, wenn es den Kindergarten verlässt?

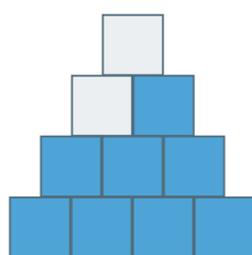
HF: Ein Kind soll bestimmte grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesem jungen Alter erwerben, wie etwa die Sprache erlernen oder mathematisch-technische, naturwissenschaftliche sowie künstlerisch- und musisch-kreative Vorläuferfähigkeiten entwickeln.



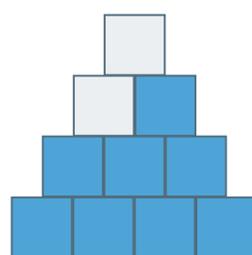
Wie hoch schätzen Sie den gesellschaftlichen Stellenwert des Kindergartens in Österreich ein?



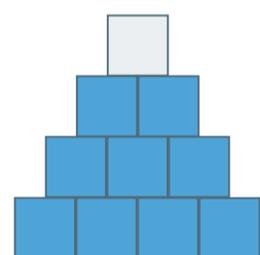
Wie hoch schätzen Sie das Ansehen der Elementarpädagog*innen in der Gesellschaft ein?



Wie hoch schätzen Sie die Zufriedenheit der Elementarpädagog*innen mit ihrem Beruf ein?



Wie gut funktioniert die Kooperation von Kindergarten und Schule?



Wie gut steht Österreichs Kindergarten im internationalen Vergleich da?

So schätzt Heinz Faßmann folgende Themen auf einer Skala von 1 bis 10 (1 = sehr gering, 10 = sehr hoch) ein.

dern dabei auch das schulische Umfeld so zu gestalten, dass dieser Übergang gut gelingt. Auch geht es bei der Feststellung der „Schulreife“ nicht darum, ob ein Kind „tauglich“ für die Schule ist: Es besteht allgemeine Schulpflicht und alle Kinder werden in die Schule aufgenommen. Bei der Frage nach der sogenannten Schulreife geht es demgegenüber um die Ermittlung des Entwicklungsstandes bestimmter Fähigkeiten, um die Förderung des jeweiligen Kindes bestmöglich planen und abstimmen zu können. Insofern sehe ich hier keinen Gegensatz.

TW: Wie kann die Kooperation von Schule und Kindergarten verbessert werden?

HF: Wir haben bereits erste Schritte, wie etwa mit einem einheitlichen Übergabeblatt zum Sprachstand eines Kindes zwischen elementarer Bildungseinrichtung und Schule oder gemeinsame Fort- und Weiterbildungen für beide Pädagog*innengruppen gesetzt. Darüber hinaus braucht es hier aber auch den verstärkten persönlichen Austausch der am Bildungsprozess be-

teiligten Personen des einzelnen Kindes, um eine bestmögliche Förderung und Entwicklung zu gewährleisten.

TW: Im Gegensatz zu anderen Ländern wird in Österreich wenig im elementarpädagogischen Feld geforscht. Der Forschungsstand über die pädagogische Arbeit und Qualität in den Kindergärten und Krabbelstuben ist gering. Wie wollen Sie hier Anreize schaffen?

HF: Forschung ist in diesem Bereich wichtig und in den letzten Jahren auch gestiegen. Mit Schwerpunkten an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Österreich soll das Thema stärker aufgegriffen und beforscht werden.

TW: Welche Rolle sollen die Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Elementarpädagogik in Zukunft spielen? Was werden ihre Aufgaben sein?

HF: Ich sehe die Elementarpädagogik als breites Feld und die Pädagogischen Hochschulen als Orte für die Ausbildung im Bereich des Quereinstiegs sowie der Fort- und Weiterbildung der

Elementarpädagog*innen, da sie über viel Know-How und hohe Qualität verfügen.

TW: Wie kann der Beruf des Elementarpädagogen für Männer attraktiver werden?

HF: Eine gute Frage, die nicht einfach zu beantworten ist. Was wir sehen, ist, dass im Rahmen des zweiten Bildungswegs mehr Männer diesen Beruf ergreifen möchten und sich für die Ausbildung entscheiden. Wichtig wird es auch künftig sein darzustellen, dass dieser Beruf kein „einfaches Mitkleinen-Kindern-Spielen“ ist, sondern dass eine wesentliche Bildungsaufgabe erfüllt wird. Dass Männer hier vor allem andere Blickwinkel, Fähigkeiten und Interessen für junge Mädchen und Buben mitbringen, ist ein unglaubliches Asset, das stärker genutzt werden sollte.

TW: Seit Ihrem Antritt als Minister sind die elementarpädagogischen Agenden vom Familien- ins Bildungsministerium gewandert. Was hat's gebracht?

HF: Einen einheitlichen federführenden Vollzug und eine umfassende Steuerung, die auf einer gelingenden Zusammenarbeit mit den Bundesländern und einer guten Kooperation mit dem Familienressort basiert. Aus Bildungssicht ist es ebenso gelungen, Themen aus dem Praxisalltag rasch aufzugreifen und in die Ausbildung künftiger Elementarpädagog*innen einfließen zu lassen.

TW: Zukunft Elementarpädagogik: Welche Vision haben Sie für die Krabbelstuben und Kindergärten im Jahr 2035?

HF: Von Vorarlberg bis Wien gibt es einheitliche qualitative Rahmenbedingungen für Bildung und Betreuung, wodurch der elementarpädagogische Alltag für alle Beteiligten – Fachkräfte, Kinder und Eltern – zu einem erfolgreichen Miteinander und zur bestmöglichen Entwicklung jedes Kindes beiträgt.

Dr. Heinz Faßmann ist seit 7. Jänner 2020 Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung.



Foto: Grabner

„Es gibt immer Verbesserungsmöglichkeiten“

■ LH-Stv.ⁱⁿ Mag.^a Christine Haberlander im Gespräch mit Thomas Wahlmüller über die Bedeutung der Elementarpädagogik: „Bildung ist die Chance für junge Menschen, sich für die Zukunft zu rüsten.“



TW: Die Debatte um den Kindergarten bleibt in Oberösterreich häufig beim Thema Öffnungszeiten stecken. Warum eigentlich?

CH: Eine Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung ist eine Einrichtung zur vor- und außerschulischen Bildung, Erziehung, Betreuung und Pflege von Kindern und Jugendlichen. Dabei haben die Einrichtungen einen umfassenden, ganzheitlichen Bildungsauftrag zu erfüllen. Auch Ergebnisse der Hirnforschung weisen nach, dass es sich gerade beim vorschulischen Alter um das Lebensalter mit den größten Lernkapazitäten und den besten Bildungschancen handelt. Daher ist der Bildungsauftrag der elementaren Bildungseinrichtungen, insbesondere des Kindergartens, verstärkt in den Fokus gestellt worden. Denn ich denke Bildung nicht in starren Systemen, sondern in vitalen Chancen.

Unter anderem wurde mit der Einführung des letzten verpflichtenden Kindergartenjahres, des „bundesländerübergreifenden Bildungs-Rahmen-Plans“ und der verstärkten Sprachförderung, ein Paradigmenwechsel in der öffentlichen Wahrnehmung eingeleitet. Zudem arbeiten wir in Oberösterreich für die beste Betreuung unserer Jüngsten – und dabei für ein Angebot, dass die Bedürfnisse der Mütter und Väter abdeckt. Die Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist und bleibt klar definiertes Ziel, zu dessen Erreichung bedarfsgerechte Öffnungszeiten zwingend erforderlich sind.

TW: Worüber sollte in Bezug auf Krabbelstube und Kindergarten diskutiert werden?

CH: Die beste Betreuung unserer Jüngsten bedeutet, moderne Betreu-

ungseinrichtungen sowie gut ausgebildete und empathische Pädagoginnen und Pädagogen zu haben. Diskutiert werden sollte daher die laufende Weiterentwicklung der Einrichtungen sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht. Die qualitative Weiterentwicklung des Bildungssystems im Sinne der Ermöglichung einer positiven Bildungsbiografie unserer Kinder ist eine ständige bildungspolitische Aufgabe. Denn Bildung ist die Chance für junge Menschen, sich für ihre Zukunft zu rüsten.

TW: Für viele ist der Kindergarten nach wie vor hauptsächlich dazu da, Kinder zu versorgen und zu betreuen. Wie kann der gesellschaftliche Stellenwert als Bildungseinrichtung gehoben werden?

CH: Bei allen Stakeholdern, aber auch bei vielen Eltern und in weiten Bereichen der interessierten Öffentlichkeit ist dieser Schritt bereits gelungen. Es ist Auftrag aller Beteiligten, der Politik, der Rechtsträger sowie der Pädagoginnen und Pädagogen selbst, ihre Bildungsarbeit und deren Stellenwert als Fundament des Bildungssystems darzustellen.

„Es gilt, jungen Männern ein neues, adäquates Männerbild zu vermitteln: Ja, wenn man im Kindergarten arbeitet, ist man ein echter Mann.“

TW: Die pädagogische Arbeit in Kindergärten und Krabbelstuben muss immer wieder evaluiert werden. Woran machen Sie fest, dass in einer Einrichtung qualitativ hochstehend gearbeitet wird?

CH: In Oberösterreich setzen wir darauf, dass sich die Einrichtungen als lernende Organisationen verstehen und ihre Qualität in erster Linie in Eigenverantwortung weiterentwickeln. Die Pädagoginnen und Pädagogen werden hier unter anderem durch die Qualitätsbeauftragten und durch ein umfassendes Fortbildungsangebot unterstützt. Natürlich müssen die allgemein-

gültigen Vorgaben, etwa im Hinblick auf das Bildungsverständnis, die Qualifikation des Personals und die Curricula, laufend angepasst werden.

*TW: Eine wesentliche Möglichkeit zur Professionalisierung ist, die Elementarpädagog*innen in einem Studium statt in einer Schule auszubilden. Wie stehen Sie dazu?*

CH: Im Regierungsprogramm ist die Einführung einer standardisierten und qualitativ hochwertigen Ausbildung der Elementarpädagoginnen und -pädagogen in leitender Funktion über die Pädagogischen Hochschulen festgelegt. In weiterer Folge wird der Ausbau qualitativ hochwertiger Ausbildungen auf post-sekundärem und tertiärem Niveau angestrebt. Für das Management und die Personalführung und insbesondere für die Organisation und Steuerung der Qualitätsentwicklung ist jedenfalls umfassendes Know How gefragt.

*TW: Es gibt schon jetzt Pädagog*innen, die ein Studium aufweisen. Das Land Oberösterreich sieht aber in seinen Anstellungserfordernissen keine bessere Bezahlung für sie vor. Warum? Sind Änderungen geplant?*

CH: Die finanzielle Einstufung ist im Gemeindedienstrecht geregelt, bei privaten Einrichtungen in der des Bundes. Dazu kommt, dass sich das Dienstrecht im öffentlichen Dienst an den Aufgaben und nicht an der formalen Höhe der Ausbildung orientiert. Eine Vergleichbarkeit des Einstiegsgehalt mit anderen Berufsfeldern ist durchaus gegeben.

*TW: In Tirol wird die Fortbildung für Elementarpädagog*innen nicht mehr wie hierzulande über das Land, sondern die Pädagogische Hochschule organisiert. Inwiefern ist das auch ein Zukunftsmodell für Oberösterreich?*

CH: Sowohl die Bildungsdirektion OÖ als auch die Pädagogischen Hochschulen leisten hervorragende Arbeit. Bei der großen Zahl an Einrichtungen und der fast 10.000 Beschäftigten brauchen wir die Angebote beider Anbieter. Ein wesentliches Argument für ein Angebot der Bildungsdirektion ist die unmittelbare Bildungsbedarfserhebung in Zusammenarbeit mit der pädagogischen Aufsicht und die direkte Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen für die Elementarpädagogik im Land OÖ.

TW: Welche Rolle sollen die Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Elementarpädagogik in Zukunft spielen? Was werden ihre Aufgaben sein?

CH: Es gibt für die Pädagogischen Hochschulen die Freiheit, vor dem Hintergrund der allgemeinen bildungspolitischen Vorgaben, diese Aufgaben mit Bund, Ländern und Gemeinden gemeinsam zu entwickeln. Dies ermöglicht die punktgenaue Entwicklung der Aufgaben.

TW: Für die elementarpädagogischen Einrichtungen sind Bund, Länder und Gemeinden zuständig. Daraus ergibt sich ein teils undurchsichtiges Wirrwarr an Verantwortlichkeiten, wie die Coronakrise zeigte. Wäre eine einheitliche Zuständigkeit nicht zielführender?

CH: Die Zuständigkeiten sind verfassungsrechtlich vorgegeben und orientieren sich u. a. am Subsidiaritätsprinzip. Welche Vor- und Nachteile eine zentrale Steuerung hätte, kann nicht so einfach beantwortet werden. Die Regelung, dass die Deckung des Bedarfs und damit die Hauptzuständigkeit bei den Gemeinden liegt, hat den großen Vorteil der Regionalität und der damit verbundenen Identifikation in der Gemeinde. Wir als Land OÖ unterstützen die Gemeinden dabei, Angebote zu schaffen, um die unterschiedlichen Bedürfnisse in der oberösterreichischen Region abzudecken. Diese Regionalisierung war mitverantwortlich dafür, dass Oberösterreich über ein flächendeckendes Angebot an Kindergärten verfügt.

TW: Bund und Land investieren hohe Summen in die Sprachförderung der Kinder im Kindergarten. Zu hören ist, dass der Effekt im Verhältnis zum Aufwand gering ist. Wie können Sie sicherstellen, dass die Effektivität erhöht wird?

CH: Die Ergebnisse der Sprachförderung in Oberösterreich zeigen ein anderes Bild. Ich verlasse mich diesbezüglich auf die relevanten Auswertungen und die Fakten.

TW: Nicht selten sind in Gemeinden Kindergarten und Schule im gleichen Haus – und trotzdem weiß oft die eine Institution nichts von der anderen. Warum?

CH: Es gibt immer Verbesserungsmöglichkeiten. Ich weiß aber von unzähligen Initiativen vor Ort, die eine gute Zusammenarbeit als Ziel haben.

Natürlich hängt das immer von den handelnden Personen ab.

Die gute Bewältigung der Nahtstelle zwischen Kindergarten und Schule war für mich einer der Gründe für die Übertragung der Elementarpädagogik an die Bildungsdirektion.

TW: Was können Sie als Bildungsreferentin tun, um die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zu verbessern?

CH: Die Schaffung eines „Haus der Pädagogik“ war eine dieser Maßnahmen. Ich sehe die elementare Bildung als wesentlichen Baustein im Bildungsland OÖ an. Daher entschieden wir uns, die Elementarpädagogik in die Bildungsdirektion mit einzubinden. Ich möchte betonen, dass wir hier

in Oberösterreich eine Vorreiterrolle eingenommen haben.

„Ich sehe die elementare Bildung als wesentlichen Baustein im Bildungsland Oberösterreich an.“

TW: Wie kann der Beruf des Elementarpädagogen für Männer attraktiver werden?

CH: Das Thema kann nur im allgemeinen gesellschaftlichen Kontext gelöst werden. Dabei gilt es, jungen Männern auch ein neues, adäquates Männerbild zu vermitteln. „Ja, wenn man im Kindergarten arbeitet, ist man ein echter Mann“ – ich würde sogar sagen, genau dann erst recht. Initiativen, wie die Zivildienere in Kindergärten, gehen in diese Richtung. Persönlich würde ich mich über mehr Elementarpädagogen sehr freuen.

TW: Seit Herbst sind in Oberösterreich die Kindergärten der Bildungsdirektion zugeordnet. Bringt diese organisatorische Strukturänderung auch den Kindergärten selbst Vorteile?

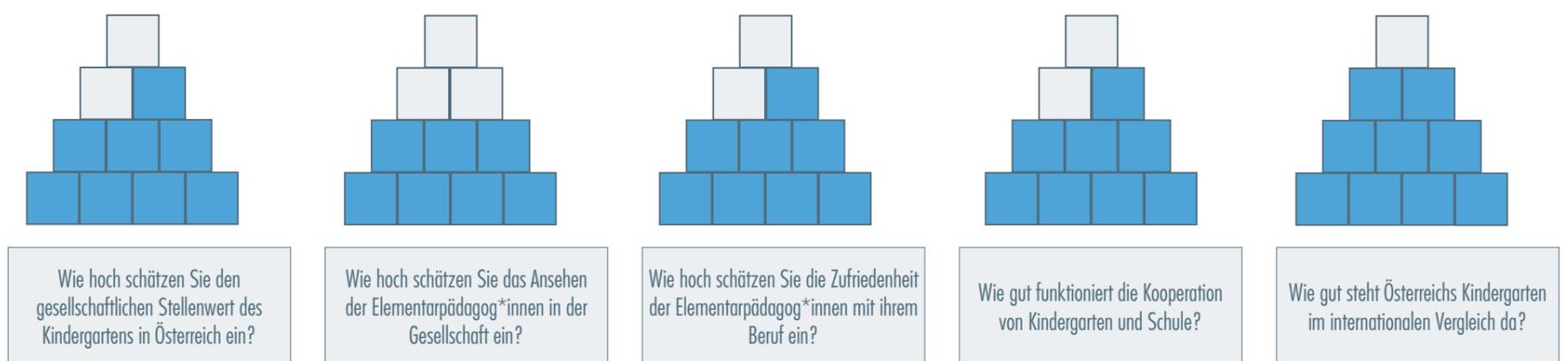
CH: Die Vorteile lassen sich schon jetzt in der besseren Abstimmung der Informationen und Vorgehenswei-

sen nachvollziehen. Insbesondere am Übergang Kindergarten und Volksschule – aber hier liegt noch ein Stück des Weges vor uns.

TW: Welche Vision haben Sie für die Krabbelstuben und Kindergärten im Jahr 2035?

CH: 2035 haben wir in Oberösterreich einerseits bereits seit längerer Zeit Vollversorgung mit einem bedarfsgerechten Angebot für alle Kinder und eine gewohnt hervorragende Bildungsqualität.

Mag.^a Christine Haberlander ist seit 6. April 2017 Landeshauptmann-Stellvertreterin für Oberösterreich.



So schätzt Christine Haberlander obige Themen auf einer Skala von 1 bis 10 (1 = sehr gering, 10 = sehr hoch) ein.



Foto: Jarosik

„Schluss mit Lippenbekenntnissen“

■ Mag.^a Eva Haubner, Bildungsexpertin der Industriellenvereinigung: „Die Zukunft der Elementarpädagogik ist eine Frage des politischen Willens.“



Foto: Privat

Die Industriellenvereinigung (IV) beschäftigt sich mit dem Thema Elementarbildung? Warum eigentlich! Und passt das überhaupt? Es passt. Das Thema „Kindergarten“ ist IV-intern schon lange aus dem Schatten des ausschließlichen Blickwinkels der „Vereinbarkeit von Familien und Beruf“ getreten. Die Elementarpädagogik und deren notwendige Reformen sind seit Beginn der 2010er-Jahre im bildungspolitischen Fokus der IV. Und damit auch ein **wesentlicher Pfeiler** des 2014/15 entwickelten, ganzheitlichen **IV-Bildungskonzeptes „Beste Bildung für Österreichs Zukunft“**.

Das IV-Konzept „Elementarpädagogik – Beste Bildung von Anfang an“

Aus IV-Sicht muss ein durchgängig gedachtes Bildungssystem die Elementarpädagogik als eigenständigen Bildungsbereich anerkennen bzw. elementare Bildungseinrichtungen als gleichwertig im Kanon der Bildungsinstitutionen verankern. Warum liegt auf der Hand.

- Elementarbildung ist **erster institutioneller Ansatzpunkt** für spie-

lerische Begabungs- und Begabtenförderung;

- **bereitet auf und für die weiteren Bildungswege** vor;
- ist ein **wesentlicher Schlüssel für Chancengerechtigkeit**, weil gerade sozioökonomisch benachteiligte Kinder von qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildung profitieren können;
- **rechnet sich volkswirtschaftlich, aber auch individuell** – für Kinder, Familien und die Gesellschaft.

Die IV hat daher 2014/15 auf Basis wissenschaftlicher Expertise und gemeinsam mit Stakeholdern aus der Praxis ein umfassendes Elementarbildungskonzept entwickelt, welches die grundsätzliche Bedeutung der Elementarpädagogik vermitteln soll (vgl. Industriellenvereinigung, Elementarpädagogik: Beste Bildung von Anfang an., 2. ergänzte Auflage, 2018). Darüber hinaus fordert das Konzept von der Politik in **sechs Handlungsfeldern** jene inhaltlichen und strukturellen Reformen ein, die zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Bildungsqualität in der so wesentlichen Lebens- und Bildungsphase von 0 bis 6 notwendig sind. Einige der wichtigsten Forderungen seien hier angeführt:

- Pädagoginnen und Pädagogen nehmen eine Schlüsselrolle ein – ganz besonders in der frühkindlichen Bildung. Daher braucht es im gesamten **elementarpädagogischen Berufsfeld und auf allen Qualifikationsebenen eine Anhebung der Ausbildungsqualität**. Konkret: die Weiterentwicklung der BA-FEP als Grundlage für weiterführende pädagogische Ausbildungen im post-sekundären bzw. tertiären Bereich sowie für spezifische Tätigkeiten, etwa die pädagogische Assistenz (dreijährige Ausbildung). Für gruppenführende und leitende

Funktionen sollte jedenfalls eine grundständige Ausbildung auf tertiärem Niveau mit mindestens Bachelorabschluss obligatorisch sein.

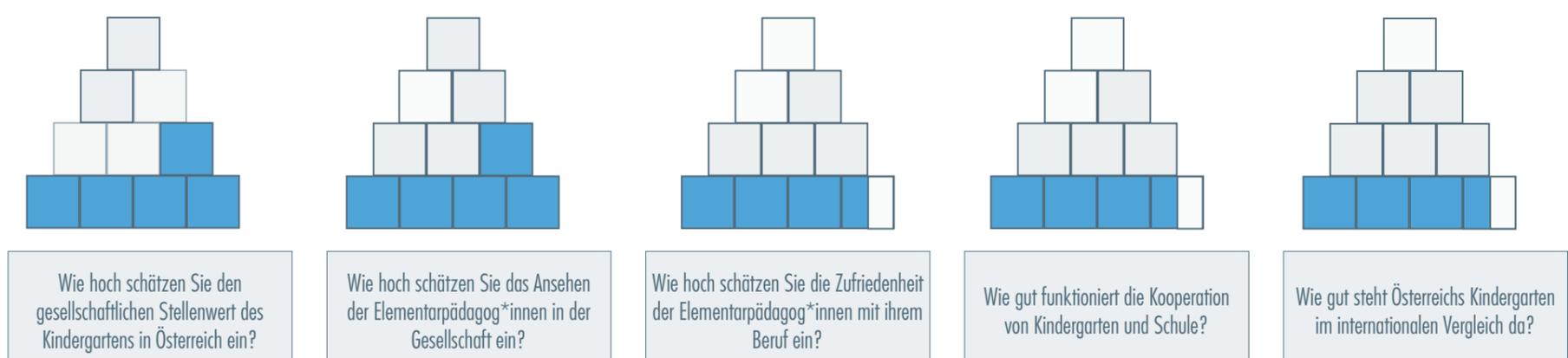
- Damit die elementare Bildungsqualität nicht weiter vom Wohnort abhängt, sind **bundesweit einheitliche und verbindliche Standards auf höchstem Niveau für die Qualität und Rahmenbedingungen** in den elementaren Bildungseinrichtungen längst überfällig. Dies betrifft etwa Gruppengrößen, die Fachkraft-Kind-Relation, Raumbedarf oder Öffnungszeiten. Außerdem muss der flächendeckende Ausbau des Bildungs- und Betreuungsangebots forciert werden.
- Zielführend wäre eine sog. **„Bildungspflicht“**, die für alle Kinder im Alter von vier Jahren mit der sog. **„Basisphase“** beginnt. Konkret bedeutet dies **zwei verpflichtende Kindergartenjahre** für alle Kinder (vgl. Industriellenvereinigung, Beste Bildung für Österreichs Zukunft. Bildung neu denken. Schule besser leben., 2016, Seite 27ff).
- Elementare Bildungseinrichtungen erfüllen einen **Bildungsauftrag**. Dieses Verständnis muss sich auch in den Kompetenzen wiederfinden. Im Sinne eines durchgängigen Bildungssystems sind die **Kompetenzen** für das Kindergarten- (und Hort)-wesen daher **beim Bund** zu verankern (Bildungsressort).

Die Bedeutung des Kindergartens als Ort frühkindlicher Bildung ist im allgemeinen Bildungsdiskurs heute weitgehend unbestritten. Dies manifestiert sich in bereits gesetzten Reformschritten, ist aber auch auf den intensiven, durch elementarpädagogische Community, Wirtschaft und weitere Bildungsakteure gestützten Prozess der Bewusstseinsbildung zurückzuführen. **Dennoch: Die wirklich großen Herausforderungen sind nicht gelöst.**

Den elementaren Bildungsbereich prägen eine starke Kompetenzzersplitterung, uneinheitliche Rahmen- und Arbeitsbedingungen, Personalmangel, aber auch fehlende Perspektiven in punkto weiterführender Ausbildungsmöglichkeiten auf tertiärem Niveau.

Die Corona-Phase hat gerade im Bereich der Elementarbildung den Finger auf altbekannte Wunden gelegt. Der Kindergarten erfüllt eine Bildungsaufgabe? Dann braucht es endlich eine zeitgemäße Kompetenzverteilung, in der der Bund entsprechend Verantwortung wahrnehmen kann. Kind 1 im Bundesland X soll die gleichen Voraussetzungen im Kindergarten vorfinden wie Kind 2 im Bundesland Y? Dann braucht es österreichweit einheitliche und verbindlichen Qualitätsstandards in den elementarpädagogischen Einrichtungen und entsprechende Investitionen. Elementarpädagoginnen und -pädagogen sollen auf die besonderen Bedürfnisse und Unterschiede der Kinder optimal eingehen? Dann braucht es den Ausbau und die Stärkung der elementarpädagogischen Ausbildung auf post-sekundärer und tertiärer Ebene. Das gerne formulierte Bekenntnis vom Bildungsauftrag des Kindergartens ist nur dann ernst zu nehmen, wenn den Worten auch realpolitische Taten folgen. Also: Schluss mit Lippenbekenntnissen, dafür ein echter politischer Wille für Investitionen und konkrete Reformmaßnahmen, um sich von einer Politik des „Reparierens“ im späteren Bildungsverlauf zu verabschieden.

Mag.^a Eva Haubner ist im Bereich Bildung & Gesellschaft der Industriellenvereinigung als Expertin für Elementarbildung und Schule tätig und zeichnet für die Konzeption zahlreicher IV-Bildungskonzepte verantwortlich.



So schätzt Eva Haubner obige Themen auf einer Skala von 1 bis 10 (1 = sehr gering, 10 = sehr hoch) ein.

„Wir können gar nicht früh genug beginnen“

■ Wirtschaftskammerpräsidentin Mag.^a Doris Hummer im Interview mit Thomas Wahlmüller: „Jeder in frühe Bildung investierte Euro bringt den achtfachen volkswirtschaftlichen Nutzen.“



Foto: Starmayr

TW: Für viele Wirtschaftstreibende sind beim Thema Kindergarten vor allem die Öffnungszeiten wichtig. Ihnen auch?

DH: Ja, Öffnungszeiten und flächendeckende Angebote sind wichtig. Aber natürlich ist das Wichtigste der Inhalt – die Qualität der Betreuung bzw. der Pädagogik. Hier hat sich in den letzten Jahren wahnsinnig viel getan. Eltern müssen darauf vertrauen können, dass ihre Kinder bestens aufgehoben sind und dass sie auch an den Nachmittagen und in den Ferien dieses Angebot nutzen können.

TW: Was kann der Kindergarten für die Wirtschaftskraft Oberösterreichs leisten? Worin liegt der volkswirtschaftliche Nutzen?

DH: Elementare Bildung wirkt sich auf die gesamte weitere Bildungs- und Erwerbskarriere der Kinder positiv aus. Dies betrifft vor allem die kognitiven Fähigkeiten des Kindes, die Lernbereitschaft, der Schulerfolg und das Sozialverhalten. Jeder in frühe Bildung investierte Euro bringt langfristig mindestens den achtfachen volkswirtschaftlichen Nutzen („Return on Early Education“). Der institutionelle

KIGA übernimmt heute Funktionen, die früher in Großfamilien übernommen wurden. Vor allem kann durch die Kindergartenpflicht sichergestellt werden, dass alle Kinder eine Förderung bekommen.

TW: Im Bildungssystem wird häufig der Blick auf die Defizite gelenkt, die Wirtschaft lebt aber von den Ressourcen und Talenten der Menschen. Was für ein Bildungssystem braucht die Wirtschaft – und was kann der Kindergarten dafür leisten?

DH: Die frühe Förderung von Begabungen und der Blick auf die Stärken und Talente der Kinder sind längst kein Geheimnis mehr, um langfristige berufliche Zufriedenheit zu ermöglichen. Schritt für Schritt erreichen wir auch im Bildungssystem diese Sichtweise. Wir können gar nicht früh genug damit beginnen, die Stärken, Interessen und Talente unserer Kinder zu erkennen und den Blick darauf zu richten. Kinder wollen von Natur aus lernen und gefordert werden, wer das differenziert fördert und nicht bremst, macht schon viel richtig.

TW: In der Wirtschaft ist Leistung wichtig. Muss der Kindergarten schon darauf vorbereiten?

DH: Jeder, der selber Kinder hat, weiß, Kinder wollen sich messen und etwas gut können. Und jeder Mensch hat unterschiedliche Talente und Begabungen. Wir werden dann glücklich, wenn wir diese kennen und genau in diesen Bereichen besonders gefördert wurden. Denn Talente müssen gefördert werden. Jeder Sportler, jeder Musiker weiß das. Kindergärten leisten aus unserer Sicht wertvolle Bildungsarbeit. Sie sind Bildungseinrichtungen und als solche auch ein wichtiger Teil eines ganzheitlichen Bildungssystems. Hier geht es um bestmögliche frühkindliche Förderung mit Blick auf die

Stärken der Kinder, auf Sozialkompetenz und Spracherwerb.

TW: Viele sehen im Kindergarten nur eine Betreuungseinrichtung. Wie kann der gesellschaftliche Stellenwert des Kindergartens angehoben werden?

DH: Elementarbildung ist für das Bildungsfundament, für einen erfolgreichen Übertritt in die Schule, die frühe Förderung von Begabungen und faire Bildungschancen immens wichtig. Elementare Bildungseinrichtungen sind – neben der Familie – erste, wichtige Bildungsorte. Früher ging es vorrangig um die Betreuung, heute muss auch die altersgerechte Bildung verstärkt im Vordergrund stehen, d. h. Kindergärten müssen in Österreich als Bildungseinrichtungen wahrgenommen werden und nicht wie so oft als „Beaufsichtigungsstätten“. Das gelingt unter anderem auch mit einem Qualifizierungsschub in der Ausbildung.

DH: Ich bin überzeugt, dass es beides braucht. Die Schule soll bereits den Berufseinstieg ermöglichen. Für Kindergartenleiter*innen beziehungsweise für besondere pädagogische Schwerpunkte soll es auch ein entsprechendes akademisches Angebot geben.

TW: Welche Rolle sollen die Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Elementarpädagogik in Zukunft spielen?

DH: Eine Schwerpunktsetzung in der Elementarpädagogik ist auf jeden Fall wünschenswert.

TW: Für die elementarpädagogischen Einrichtungen sind Bund, Länder und Gemeinden zuständig. Daraus ergibt sich ein teils undurchsichtiges Wirrwarr an Verantwortlichkeiten, wie die Coronakrise zeigte. Wäre eine einheitliche Zuständigkeit nicht zielführender?

DH: Das gilt für den gesamten Bildungsbereich. Klare Zuständigkeiten und Finanzierung aus einer Hand würden sich alle wünschen.

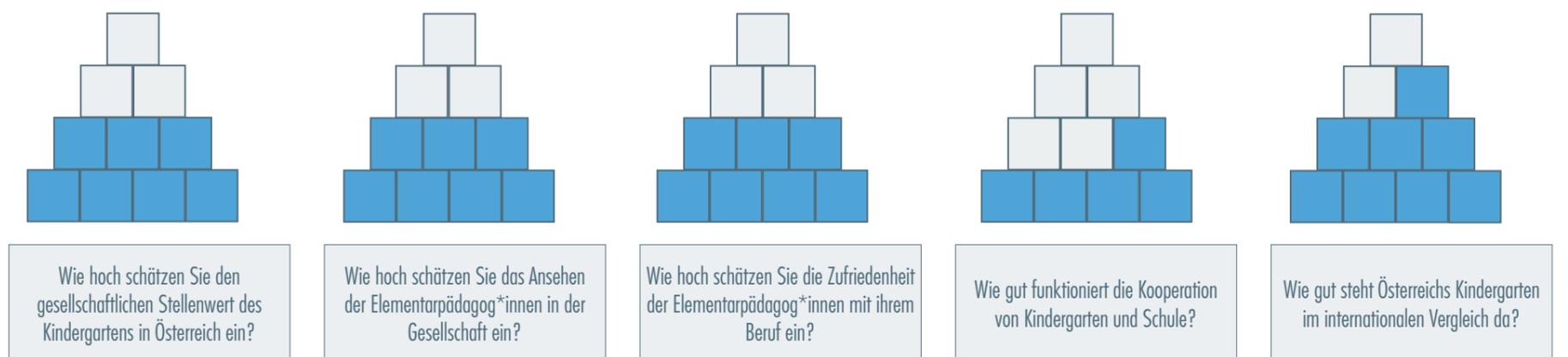
TW: Wie kann der Beruf des Elementarpädagogen für Männer attraktiver werden?

DH: Um diese beruflichen Rollenbilder aufzubrechen, haben wir zum Beispiel den Zivildienst in den Kindergärten geschaffen. Berufe mit wenig vorhandenen Karrierepfaden und sichtbaren Aufstiegsmöglichkeiten sind auch heute noch für Männer wenig attraktiv. Ein weiterführendes Studium und Durchgängigkeiten zwischen den pädagogischen Berufen könnten das aufbrechen.

Mag.^a Doris Hummer ist Präsidentin der Wirtschaftskammer für Oberösterreich.

„Kindergärten leisten aus unserer Sicht wertvolle Bildungsarbeit. Sie sind Bildungseinrichtungen und als solche auch ein wichtiger Teil eines ganzheitlichen Bildungssystems.“

TW: Eine wesentliche Möglichkeit zur Professionalisierung in diesem Bereich ist, die Elementarpädagog*innen in einem Studium statt in einer Schule auszubilden. Wie stehen Sie dazu?



So schätzt Doris Hummer obige Themen auf einer Skala von 1 bis 10 (1 = sehr gering, 10 = sehr hoch) ein.

Der Schatz der frühen Kindheit

■ Mag.^a Bernadette Hauer, Bildungsexpertin der Arbeiterkammer, fordert mehr Mittel für die Förderung kleiner Kinder: „Das entscheidet über die zukünftige Gesellschaft und ihren Wohlstand.“



Foto: Privat

Frühkindliche Bildung hat nachweislich einen hohen Einfluss auf die Bildungswege der Kinder. Der Ertrag der Bildung ist im Bereich der frühkindlichen Erziehung am höchsten. Er fällt bei Kindern aus benachteiligten Verhältnissen besonders hoch aus. Bildungsinvestitionen zu einem späteren Zeitpunkt kommen hingegen eher Kindern aus besseren sozioökonomischen Umfeldern zugute.

Wie wirksam frühkindliche Bildung ist, hängt wesentlich von den Rahmenbedingungen ab. Mit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres 2009 wurde in OÖ der Besuch dieser Bildungseinrichtung für Kinder von 2,5 Jahren bis zum Schuleintritt ganztags beitragsfrei. „Der freie Zugang zur frühen Bildung, die noch deutlichere Positionierung des Kindergartens als elementare Bildungseinrichtung und nicht zuletzt die Entlastung der Eltern waren die Leit motive für die Einführung des beitragsfreien Kindergartens in Oberösterreich.“ (Landeskorrespondenz Nr. 160 vom 21.8.2015, Land OÖ)

Mit 1. Februar 2018 hat die oberösterreichische Politik eine deutliche

Kehtwende vollzogen und wieder Gebühren am Nachmittag eingeführt – mit dem Ergebnis, dass im Schnitt von Montag bis Donnerstag deutlich mehr als 3.000 Kinder nachmittags nicht mehr im Kindergarten sind (rund 28 Prozent der Kinder). Nutzen in den Vorjahren etwas mehr als die Hälfte der Kindergartenkinder ein ganztägiges Angebot, so waren es im Kindergartenjahr 2018/19 nur mehr rund 38 Prozent.

Bildung braucht Zeit. Die Kinderbetreuungseinrichtungen müssen darüber hinaus die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen sowie die unterschiedlichen und zunehmend flexiblen Arbeitszeiten der Eltern berücksichtigen. Kindergartenplätze, die vollzeitjob-tauglich sind (45 Stunden von Montag bis Freitag, an 4 Tagen pro Woche mindestens 9,5 Stunden geöffnet, Mittagessen, maximal fünf Wochen geschlossen pro Jahr) gibt es in OÖ nur für 22,2 Prozent der Kindergartenkinder (Österreich: 41,4 Prozent).

Wesentliche Elemente der Strukturqualität im Kindergarten wie die Gruppengröße oder der Personal/Kind-Schlüssel sind durch landesgesetzliche Regelungen bestimmt. In Oberösterreich beispielsweise ist eine pädagogische Fachkraft für eine Kindergartengruppe mit bis zu 23 Kindern festgelegt, sogar bis zu 25 Kinder können in einer Gruppe sein. Hilfskräfte sind „soweit erforderlich“ vorgesehen. Bei voll ausgelasteten Gruppen, insbesondere im städtischen Raum, kann so der ganze Schatz der frühen Kindheit nicht gehoben werden.

Kindergartenkinder müssen vielfältige und ganzheitliche Angebote erhalten, um sich zu erproben, zu erforschen und zu entdecken. Nicht zuletzt ist die

Beherrschung der deutschen Sprache eine Voraussetzung für eine gelingende Teilnahme am Schulleben in Österreich. Eine Sprache zu erwerben, ist ein komplexer und langjähriger Prozess. Wenn bestimmte grundlegende Lernschritte aufgrund fehlender Sprachkenntnisse nicht gelingen, scheitert darauf aufbauendes Lernen – das gilt für alle Kinder.

In den letzten Jahren wurden sukzessive bildungspolitische Schritte gesetzt, um einem etwaigen Förderbedarf zu begegnen, beispielsweise die frühe sprachliche Förderung und die Sprachstandsfeststellung im Kindergarten oder zuletzt die Einführung von Deutschklassen an Schulen.

Bei Bedarf ist eine möglichst frühzeitige, kontinuierliche und längerfristige Förderung wesentlich, so spricht etwa die Sprachlernforschung von mindestens fünf Jahren, die es für einen nachhaltigen Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache braucht. Zu Beginn der – den Kindergarten und die Volksschule umfassenden – Phase ist ein möglichst direktes Betreuungsverhältnis in kleinen Lerngruppen anzustreben. Eine Sprachförderkraft, die vor Ort für 10 Stunden pro Woche die Verantwortung für nicht mehr als 5 Kinder hat, wäre eine deutliche Verbesserung, ebenso ein zweites verpflichtendes Kindergartenjahr. Nach zwei Jahren im Kindergarten kann so das für den Volksschuleintritt benötigte bildungssprachliche Deutschniveau erreicht werden. Die Förderung muss in der Volksschule fortgeführt werden. Sie kann dann aber reduziert werden, sodass die vorgesehenen Lerninhalte der Volksschule voll Platz haben.

Rahmenbedingungen werden durch politische Entscheidungen und poli-

tischen Willen verändert. Es braucht bundesweit verbindliche Qualitätsstandards in der Kinderbetreuung, einen quantitativen und qualitativen Ausbau, mehr Mittel für die Sprachförderung, eine Aufwertung der Ausbildung und des Berufs der Kindergartenpädagog*innen und der Helfer*innen sowie eine Ausbildungs-offensive um den erforderlichen Ausbau gut bewerkstelligen zu können. Rein volkswirtschaftlich rechnet sich jeder Euro, der in den Ausbau sowie in die Aufwertung der Ausbildung investiert wird. Jeder einzelne investierte Euro für Kinder im Alter von 3-5 Jahren fließt achtmal an die Gesellschaft zurück.

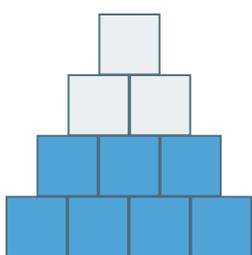
Mag.^a Bernadette Hauer leitet die Abteilung Bildung, Jugend und Kultur der AK Oberösterreich.

Literatur

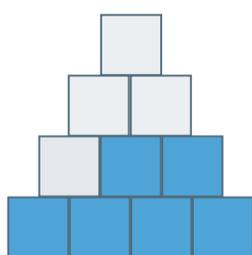
Dreer E., Schneider F.: JKU, Verstärkte Investitionen in frühkindliche Bildung, Kosten und Nutzen für Oberösterreich, (2012); im Auftrag von IV OÖ und AK OÖ; https://oee.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/IV_BI_FruehkindlicheBildung.pdf

AK-Sprachschlüssel zur Förderung der Bildungssprache Deutsch: Blog Arbeit & Wirtschaft; <https://awblog.at/richtigesprachfoerderung-fuer-jedes-kind/>

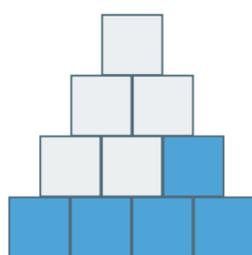
Statistik Austria, Kindertagesheimstatistik; http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html



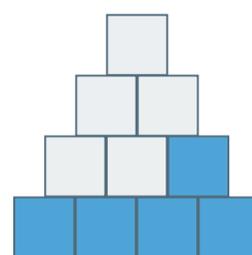
Wie hoch schätzen Sie den gesellschaftlichen Stellenwert des Kindergartens in Österreich ein?



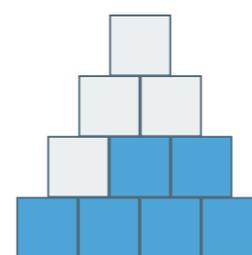
Wie hoch schätzen Sie das Ansehen der Elementarpädagog*innen in der Gesellschaft ein?



Wie hoch schätzen Sie die Zufriedenheit der Elementarpädagog*innen mit ihrem Beruf ein?



Wie gut funktioniert die Kooperation von Kindergarten und Schule?



Wie gut steht Österreichs Kindergarten im internationalen Vergleich da?

So schätzt Bernadette Hauer obige Themen auf einer Skala von 1 bis 10 (1 = sehr gering, 10 = sehr hoch) ein.

Die Basis für zukunftsfähige Bildung

■ Sowohl in der Pädagogik als auch in der Politik wird die zukunftsweisende Bildungsfunktion des Kindergartens häufig unterschätzt. Das muss sich bald ändern!



Foto: Privat

„Es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung: keine Bildung.“

John F. Kennedy

Ist Österreich auf dem Weg zu einem neuen Bildungsbewusstsein?

Aus der Sicht der prospektiven Forschung (Popp 2020) ist die möglichst weit verbreitete vorausschauende und innovationsorientierte Bildung die wichtigste Voraussetzung für die Bewältigung der zukünftigen Herausforderungen. Aber nicht nur in Österreich gibt es zahlreiche Bürger*innen, in deren Köpfen eher rückwärtsgewandte Vorstellungen von den Strukturen und Funktionen der Bildung verankert sind. Nach diesem Verständnis wird Bildung mit frontaler Wissensvermittlung sowie mit Prüfen und Benoten gleichgesetzt und gilt situatives und selbstorganisiertes Lernen nur als vorschulische Spielerei.

Für die Vorbereitung auf die dynamische und digitalisierte Arbeitswelt der Zukunft (Popp 2018) ist jedoch ein neues Bildungsbewusstsein erforderlich. Dabei geht es um eine kreative und kommunikative Form der Bildung, die überwiegend Freude bereitet und bei der die Kür gleich wichtig ist wie die Pflicht. Wenn nämlich die Bildung in der Kinderzeit vor allem als Last und weniger als Lust erlebt wurde, wird sich bei allzu vielen Menschen die Motivation für die zukünftig unverzichtbare lebenslange Bildung in überschaubaren Grenzen halten. In diesem Sinne ist eine qualitätsvolle Elementarpädagogik das tragfähige Fundament für eine zukunftsfähige Bildungslaufbahn.

Ohne gute Elementarpädagogik bringt die Karriere der Storch

Österreich zählt zu jenen Ländern der EU, in denen das Bildungsniveau der Herkunftsfamilien die Bildungskarrieren der Kinder und Jugendlichen sowie in weiterer Folge deren berufliche Karrieren stark beeinflusst. Wer etwa in einer Akademikerfamilie aufwächst, hat bekanntlich viel größere Chancen, eine höhere Schule und anschließend eine Hochschule zu besuchen, als der Nachwuchs von Eltern mit niedrigem formalem Bildungsabschluss. Ohne eine wissenschaftlich fundierte und liebevolle Elementarpädagogik lässt sich der Mangel an frühkindlichen Bildungschancen nur schwerlich kompensieren.

„Wenn die Bildung in der Kinderzeit vor allem als Last und weniger als Lust erlebt wurde, wird sich bei allzu vielen Menschen die Motivation für die zukünftig unverzichtbare lebenslange Bildung in überschaubaren Grenzen halten.“

Mangelnde Chancengerechtigkeit ist freilich nicht nur ein humanitäres Problem und nicht nur eine Hürde für die individuelle Lebensqualität der Betroffenen, sondern auch ein Hindernis für die volkswirtschaftliche Entwicklung. Denn die Ausschöpfung aller Bildungspotenziale und somit die bessere Qualifizierung bisher bildungsbenachteiligter Bevölkerungsgruppen ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für den nachhaltigen Erfolg des Wirtschaftsstandorts Österreich im internationalen Wettbewerb. Verbesserungen in der österreichischen Bildungslandschaft – von Kindergarten bis zu den Hochschulen – sind also nicht zuletzt im Hinblick auf die Herausforderungen der zukünftigen Wirtschafts- und Arbeitswelt dringend nötig. Der Bei-

trag der Elementarpädagogik zur Erreichung dieses Ziel wird zwar zu wenig beachtet, ist aber beachtlich!

Die unterschätzte pädagogische Potenz von Kindergärten

In der Corona-Krise dominierte in der öffentlichen Kommunikation über Kindergärten die Diskussion über Betreuung und leider nicht die Betonung der außerordentlich wichtigen Rolle als Bildungsinstitution. In dieser elementarpädagogischen Bildungsarbeit

„Ohne eine wissenschaftlich fundierte und liebevolle Elementarpädagogik lässt sich der Mangel an frühkindlichen Bildungschancen nur schwerlich kompensieren.“

geht es nicht nur um soziales Lernen und kreative Kompetenz, sondern auch um intuitive Sprachförderung. Ebenso müsste die in Österreich stark vernachlässigte Förderung der technischen Begabungen von Mädchen bereits in der vorschulischen Bildungs- und Entwicklungsphase beginnen.

Die Gender-Frage spielt bekanntlich ebenso bei der Ausbildung für die Kindergartenpädagogik und in der Praxis der Kindergärten eine wesentliche Rolle. Denn männliche Pädagogen haben dort einen geradezu exotischen Seltenheitswert: In Österreich sind weniger als zwei Prozent der Kindergartenpädagog*innen Männer.

Wann kommt das Hochschulstudium für Kindergartenpädagogik?

Während das Studium für die Schulpädagogik an Pflichtschulen bereits seit fast einem halben Jahrhundert auf Akademie- bzw. Hochschulniveau angesiedelt ist, muss sich die Vorschulpädagogik mit einer Ausbildung auf dem Maturaniveau einer berufsbildenden höheren Schule begnügen. Seitens der

österreichischen Bildungspolitik gibt es auf der Bundesebene eine gewisse Bereitschaft für die zukunftssträchtige Akademisierung der Ausbildung von Kindergartenpädagog*innen. Die Länder und Gemeinden befürchten jedoch, dass diese Innovation eine Erhöhung der Personalkosten mit sich bringt. Ähnliche Einwände gab es bekanntlich gegen die – seit einigen Jahren gelungene – Akademisierung der Gesundheits- und Krankenpflege. Trotz mancher Bedenken führt der Weg auch in der Elementarpädagogik in Richtung Hochschulbildung. Denn in mehreren Ländern der EU gilt eine akademische Qualifizierung als selbstverständlicher Standard und auch die OECD empfiehlt diese Entwicklung.

Zu diesem Zukunftsthema habe ich übrigens vor wenigen Jahren (in Kooperation mit dem Institut für Grundlagenforschung) eine repräsentative Befragung der Österreicher*innen durchgeführt (Popp 2015, S. 41f). Das Meinungsbild einer großen Mehrheit ist ermutigend: 68 % der Befragten können sich vorstellen, dass es mittelfristig ein Hochschulstudium für Kindergartenpädagogik gibt!

Univ.-Prof. Dr. Reinhold Popp leitet das Institute for Futures Research in Human Sciences an der Sigmund-Freud-Privat-Universität in Wien. www.reinhold-popp.at

Literatur

Popp, R. (2015): Österreich 2033. Zukunft – made in Austria. Antworten auf 166 Zukunftsfragen. Wien, Zürich: LIT-Verlag.

Popp, R. (2018): Zukunft:Beruf:Lebensqualität. 77 Stichworte von A bis Z. Wien: LIT-Verlag.

Popp, R. (2020): Zukunft & Forschung. Die Vielfalt der Vorausschau. 66 Stichworte von A bis Z. Wien: LIT-Verlag.

Elementare Bildung und Demokratie

Krippen und Kindergärten als „Wiege der Demokratie“?

■ Eine „Demokratisierung aller Lebensbereiche“ beinhaltet sowohl die konkrete elementarpädagogische Tätigkeit als auch das gesamte System der elementaren Bildung.



Krippen und Kindergärten erfüllen eine Reihe von Funktionen für die Gesellschaft: bildungspolitische, arbeitsmarktpolitische, gleichstellungspolitische, sozialpolitische und auch demokratiepolitische: Zur Aufgabe von Kinderbetreuungseinrichtungen gehört es, in demokratische Prinzipien einzuführen. Das bedeutet einerseits, das einzelne Kind in seiner Einzigartigkeit zu unterstützen und andererseits Mitentscheidungsrechte und Mitverantwortungspflichten für die Gestaltung der Gesellschaft erfahrbar zu machen. Kinder sind ohne Einschränkung Träger aller Menschenrechte, insofern sind sie Erwachsenen gleich. Zugleich aber unterscheiden sich Kinder von Erwachsenen, denn das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist asymmetrisch: Erwachsene tragen Verantwortung für Kinder, nicht jedoch umgekehrt Kinder in gleicher Weise für Erwachsene. Aufgrund der Entwicklungstatsache brauchen Kinder besonderen Schutz, besondere Förderung und besondere, kindgerechte Beteiligungsformen. Doch einige Fragen zur politischen Bildung sind vom Kindergartenpersonal leicht auf den Kindergartenalltag übertragbar: Wer kann mit welcher Berechtigung Macht ausüben? Wie entsteht Recht bzw. wie entstehen die Regeln im Kindergarten? Was ist gut für das Gemeinwesen und nach welchen Maßstäben kann dies beurteilt werden?

Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und Entscheidungsmut erwerben Kinder durch das Tun, durch alltägliche Er-

fahrungen. Kinder lernen Demokratie, wenn sie ihre Lebenswelt gestalten und mitbestimmen, in ihrer Eigenverantwortlichkeit gestärkt werden, ihre Gemeinschaftsfähigkeit entwickeln, konstruktiv Konflikte lösen und so Selbstwirksamkeit erfahren. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kindertageseinrichtungen müssen sich bewusst sein, dass ihre pädagogische Tätigkeit, ob sie es nun wollen oder nicht, immer auch politische Erziehung ist. Kindergärten spielen eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, schon die Jüngsten spielerisch an das Thema „gesellschaftliches Engagement“ heranzuführen. In den Kindergärten, in denen Partizipation ein hoher Stellenwert gegeben wird, haben Kinder grundsätzlich Selbstbestimmung in folgenden Bereichen: Essen, Kleidung, Schlafen, Teilnahme an Angeboten, Bücher-, Spiel- und Raumnutzung und die Wahl der Stammgruppe. Mitbestimmen dürfen die Kinder in diesen Kindergärten bei Anschaffungen im Bereich des pädagogischen Bedarfs, bei der Gestaltung der Innen- und Außenräume, bei der Planung von Ausflügen, bei der Gestaltung des Frühstücks und Mittagessens und bei der Gestaltung von Regeln. Grenzen der Partizipation bestehen z. B. in Bereichen, in denen die Fürsorge- und Aufsichtspflicht der Fachkräfte überwiegt (weil es um die Sicherheit und Gesundheit der Kinder geht), pädagogische Interessen dominieren (das tägliche Treffen in der Stammgruppe), Werte, Tugenden und Traditionen vermittelt werden (Tischkultur).

Klare Partizipationsregeln, die in einer Verfassung bzw. in der Konzeption des Kindergartens festgelegt sind, machen Kinder frei von der Willkür einzelner Erwachsener. Sie erhalten – ähnlich wie Bürger in demokratisch verfassten Staaten – konkrete Rechte und auch Pflichten z. B. das Recht zu bestimmten Zeiten Spielpartner, Art des Spiels und Ort des Spiels, die Kleidung etc. selbst bestimmen zu dürfen. Ähnlich wie Bürger innerhalb des Rechtssystems ihre Religion, ihre Beschäftigung selbst wählen, ihre Meinung frei äußern dürfen und sich in bestimmten Fragen der Mehrheitsentscheidung unterwerfen müssen. Es ist nicht mehr so leicht für das Personal, nach Lust und Laune oder „Tagesverfassung“

Dinge zu erlauben oder zu untersagen. Für Außenstehende ist oft erstaunlich, wie unumstößlich Kinder, die in Kindergärten mit einem partizipatorischen Ansatz betreut werden, sich an Regelvereinbarungen halten. Sie dürfen sich in vielen Dingen frei entscheiden und akzeptieren die klaren Regeln. Wenn sich Fachkräfte nicht mehr als (alleinige) Macher*innen verstehen, werden Themen, die alle angehen und neue Regeln für die Gruppe darstellen, im Morgenkreis besprochen. Alle Kinder können erkennen, zu welcher Entscheidungsgemeinschaft sie gehören. Dazu gehören offene Dialoge und die Bereitschaft des Personals, etwas Macht abzugeben.

„Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und Entscheidungsmut erwerben Kinder durch das Tun, durch alltägliche Erfahrungen.“

Kinderbetreuungseinrichtungen selbst müssen allerdings auch in demokratische Strukturen eingebettet sein. Und je besser ausgebildet das Personal ist (Stichwort Tertiärisierung), desto eher können Entscheidungen auf die Ebene der einzelnen Kindergarteneinrichtung verlagert werden und desto mehr wird das System Elementarpädagogik sowie der Kindergarten als demokratische Institution gestärkt. Die zentralen Fragen für den Kindergarten als demokratische Institution sind: Inwiefern sind elementarpädagogische Institutionen Orte der Diskussion und Orte der Auseinandersetzung? Inwiefern dominiert ein Harmoniebestreben, eine Konsenskultur, wo offener Widerstreit als persönlicher Angriff interpretiert wird?

Was die Förderung der Demokratieentwicklung in Kindergärten angeht, steht Österreich vor einigen Herausforderungen. Zu nennen ist hier – trotz hoher Investitionen der letzten Jahre – eine immer noch zu geringe Ressourcenausstattung, weitgehendes

Unwissen über die Qualität in Österreichs Kindergärten, Fehlen einer Ausbildung auf tertiärem Niveau, Zunahme von Kindern aus Familien mit klar autoritärem bzw. bzw. klar antiautoritärem Erziehungsstil sowie ein weitgehendes Unverständnis des Personals zu Begriffen, Werten und zu Gefährdungen der Demokratie.

Welche Partizipationserfahrungen das pädagogische Personal in der Lebensbiographie, in der Ausbildung, innerhalb der Trägerorganisation und innerhalb des Kindergartens erfahren hat, spielt eine große Rolle bei der Partizipationsgestaltung. Im Rahmen der Professionalisierungsbemühungen des Personals müssten deshalb Aspekte der Politischen Bildung aufgenommen werden. Der Umstand, dass in Österreich die Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft an Schulen, in der Regel im Jugendalter, stattfindet, könnte eine Rolle spielen bei der Frage, wie viel Selbstständigkeit in der Ausbildung zugemutet wurde. Wie viel fürsorgliche Bevormundung oder Paternalismus wurde hier erlebt, wie viel Kommunikation auf Augenhöhe? Wie viel Autonomie wird Kindergartenleitungen innerhalb des Trägerkonzeptes zugestanden? Wie viel Autonomie wird der Gruppenleitung innerhalb der Einrichtung zugestanden? Oder anders gefragt: Inwieweit wird das „Subsidiaritätsprinzip auf allen Ebenen verwirklicht?

Besonders in Zeiten der Unsicherheit muss Demokratie immer wieder erneuert werden und dem Kindergarten als „Kinderstube der Demokratie“ kommt dabei hohe Bedeutung zu.

Dr. Bernhard Koch ist Hochschulprofessor für Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Literatur

Koch, Bernhard (2017). Kindergarten und Demokratie in einer Zeit der Unsicherheit. Wien: Lit Verlag.

Ein Rucksack voller gelingender Momente

Potenzialfokussierte Pädagogik – eine Methode in der Elementarpädagogik

■ Petra Raffling über eine Methode, die das Gelingende in den Mittelpunkt stellt.



Jede*r Pädagoge*in ist sich der Momente bewusst, in denen etwas im Alltag nicht funktioniert, nur zu leicht orientieren wir uns an diesen Momenten und nehmen dann nur noch die darin enthaltenen negativen Emotionen wahr. Nicht zuletzt, weil das in unseren eigenen Bildungshistorie prägend war. So wie zum Beispiel in dem Bilderbuch „Ein Rucksack voller Glück“ von Julia Volmert und Elke Broska (Albarelle Verlag 2020). In diesem Buch wird eine Situation dargestellt, die oft im Kindergruppen auftaucht: Ein Bub macht sich über den Bausteinurm von anderen Kindern lustig und dieser fällt dann auch noch um. Die Autorinnen beschreiben eine Möglichkeit, mit dieser Situation umzugehen. Es werden nicht die negativen Aspekte hervorgehoben, sondern die gelingenden Momente. So können Kinder ihren persönlichen Rucksack mit gelingenden Momenten füllen.

Der potenzialfokussierte Zugang in der Pädagogik beschäftigt sich genau mit dieser Unterschiedsfokussierung und setzt dies mit adaptiertem Sprachgebrauch, Prinzipien und konkreten Tools mit großem Erfolg um. Dabei werden alle beteiligten Akteur*innen eingeladen, wirksam und aktiver Part zu sein.

Günter Lueger beschreibt in seinem Buch „Potenzial-Fokussierte Pädagogik im Kindergarten und Hort“ (2016), dass es im Verhalten von Menschen immer Unterschiede gibt und somit auch immer einen positiven. Es liegt in unserer Entscheidung, das auch anzuerkennen und wahrzunehmen, es zu einer Haltung wachsen zu lassen

und dadurch mehr Wohlbefinden in Bildungseinrichtungen zu generieren.

Dazu braucht es drei Eckpfeiler:

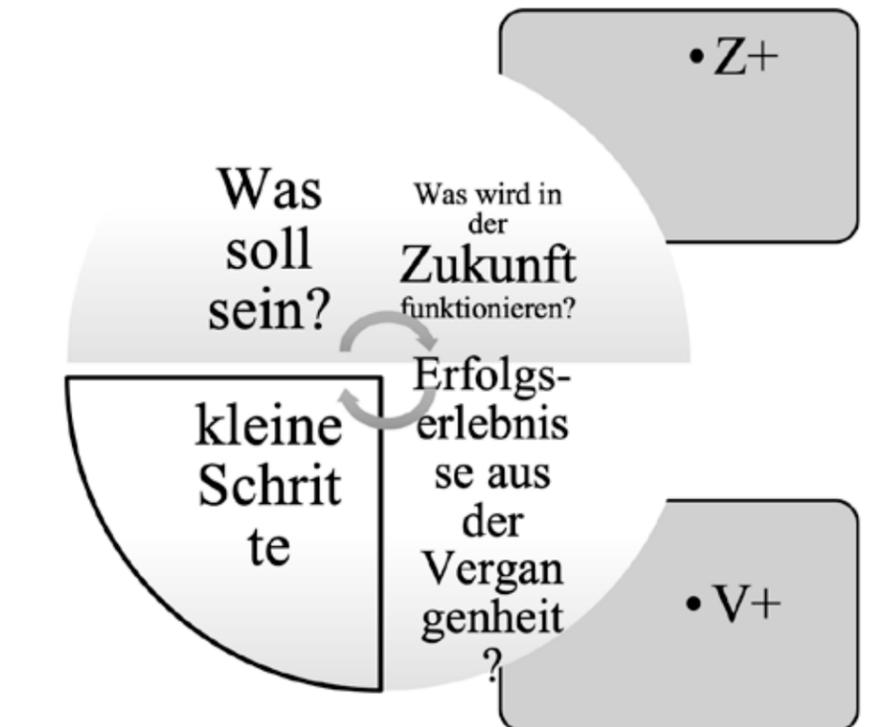
- Einen klaren Rahmen. Regeln schaffen Sicherheit und ermöglichen Handlungsspielräume, die für alle gleiche Chancen bergen.
- Sinnvolle Aufgaben. Im Sinne der Inklusion werden Kinder dort abgeholt, wo sie sich in ihrer Entwicklung befinden und zum nächsten Entwicklungsschritt begleitet.
- Sichtbare Erfolge. Den Kindern werden sowohl nicht gelungene Momente aufgezeigt, aber auch was schon gut funktioniert hat und unterstützt dies durch konkrete Visualisierung.

Diese drei Eckpfeiler meinen, dass Potenzialfokussierung das Gelingende in den Mittelpunkt stellt und dabei das noch nicht Gelingende als Sprungbrett für das Gelingende nimmt. Wesentlich ist dabei, das noch nicht Gelingende wertvoll zu sehen, um es im nächsten Schritt anders machen zu können.

Greifen wir nun das Beispiel der spielenden Kinder im Konstruktionsbereich aus dem oben genannten Bilderbuch auf: Im Sinne der potenzialfokussierten Pädagogik können die Kinder sagen, dass dieser Turm aus ihrer Sicht gelungen war, weil sie es schon geschafft haben, vier Steine aufeinander zu stellen und sie dies in Freundschaft zusammen geschafft haben. Die Kinder können aus der gelingenden Vergangenheit mitnehmen, was schon gut funktioniert hat bei diesen vier Bausteinen und dies in die gelingende Zukunft transformieren. Zum Beispiel hat gut funktioniert, dass sie als Basis für den Turm mehrere Steine genutzt haben und sie es künftig vermeiden werden, zu spitz weiterzubauen. In Summe bleibt bei den Kindern nicht das Gefühl des Versagens bestehen, sondern vielmehr die Motivation zum Weiterbauen. Die dabei freigesetzten Ressourcen geben Potenziale frei, die die Kinder im Prozess des Lernens als gelungen abspeichern können.

Das Wissen um einige konkrete Tools ermöglicht den Pädagog*innen, diese Methode in ihrer Pädagogik zu etablieren.

Dabei ist wesentlich, die Kinder als Betroffene immer selbst ans Lenkrad ihrer Potenziale zu setzen. Lösungsfo-



kussierte Fragetechniken sind hierbei förderlich und zeigen Kindern einen Weg, negative Momente umzugestalten. Zum Beispiel: „Was braucht es, damit der Turm das nächste Mal um ein bis zwei Steine höher wird?“

wandelt werden in „dennoch“, „statt“ oder „Herausforderungen“. Dabei ist es wichtig, authentisch zu bleiben und die Worte auch aktiv mit den Kindern zu gestalten und in den Alltag einfließen zu lassen.

„Im Potenzialfokus ist man auch nicht fehlerphobisch, ganz im Gegenteil! Vielmehr sieht man die Fehler als Möglichkeit herauszufinden, was beim nächsten Mal besser gemacht werden kann.“

Im Potenzialfokus ist man auch nicht fehlerphobisch, ganz im Gegenteil! Vielmehr sieht man die Fehler als Möglichkeit herauszufinden, was beim nächsten Mal besser gemacht werden kann: „Der Turm ist umgefallen, was denkst du, könnte das beim nächsten Versuch verhindern?“ Wesentlich scheint auch, dass alle Bildungspartner*innen (Eltern, Kinder, Personal, interdisziplinäres Team, ...) diese Haltung mittragen. Aktiver Sprachgebrauch ist dabei sehr förderlich. Worte wie zum Beispiel „nicht“, „aber“, „schon wieder nicht“ können umge-

Grundlegend gibt es im Potenzialfokus immer einen vierstufigen Zyklus: Ausgehend von der Frage „Was soll sein?“ kann der Alltag mit den Kindern gestaltet werden. Dabei spielen die gelingende Vergangenheit (V+) und die gelingende Zukunft (Z+) immer eine wesentliche Rolle: Was nehme ich aus der Vergangenheit mit, was gut funktioniert hat, und mache sozusagen einen Future Jump, was es braucht, damit es in der Zukunft noch besser funktionieren kann. Aus dieser Dynamik entstehen dann die nächsten kleinen Schritte im Planungsprozess.

Mag.^a Petra Raffling MSc ist Kindergarten- und Hortleiterin der Stadt Wien.

Buchtipps

Lueger, Günter und Krämer, Jonas (2016): Potenzialfokussierte Pädagogik im Kindergarten und Hort. Reihe potenzialfokussierte Pädagogik. Band III

Volmert, Julia und Broska, Elke (2020): Ein Rucksack voller Glück. Albarello.

Ein Ort für Weltentdecker*innen

Bildungsprozesse in den ersten institutionellen Bildungseinrichtungen

■ Gabriele Haug-Schnabel zeigt einen Weg von der Angebotspädagogik zur vielfältigen Beantwortungspädagogik.



Die Startvoraussetzungen für Bildungserfolge sind die Lernbegeisterung eines jeden Kindes und die Haltung multiprofessioneller Teams in Kitas. Das Lerninteresse eines Kindes zeigt eine überraschende individuelle Vielfalt, die gesehen, „gelockt“ und kompetent begleitet sowie im Verlauf professionell unterstützt werden muss.

Die tagesaktuellen Bildungsbedürfnisse eines Kindes müssen wahrgenommen, erkannt und responsiv anregend beantwortet werden, was multiprofessionelle Teams bereichsübergreifend umsetzen können.

Eine pädagogische Fachkraft oder ein*e Kindheitspädagog*in kann einem Kind in jedem Alter Zutrauen in seine Ideen, Planungen und Aktionen vermitteln. Sie kann es auch in seinem Streben nach Unabhängigkeit und Eigenverantwortung Schritt für Schritt unterstützen und auf diesem Weg stärken.

Ein Kind in jedem Alter mitwachsende Teilhabe erleben zu lassen, stellt die Teams in Kitas vor mitwachsende Herausforderungen, z. B. bei der Gestaltung von Interaktionen und Gewährleistung von Lernvielfalt. Haben wir alle Kinder in der Gruppenpädagogik individuell im Blick? Gibt es genug für jedes Mädchen, jeden Buben zu entdecken?

Pädagogische Arbeit muss sich immer wieder hinterfragen und neu erfinden, je nachdem, welche Beobachtungen die Fachkräfte aktuell machen, welche Kinder gerade welche Entwicklungsschritte tun und welche Fragen sie spontan zur Antwortsuche antreiben.

Partizipations- und Interaktionsqualität sind zu steigern, wenn Kindern Zeit und Raum gegeben wird, Pläne zu entwickeln, etwas auszuprobieren, das Ergebnis wieder zu verwerfen, den Plan erneut zu verändern und es nochmals zu versuchen. Das kann Stunden später sein, vielleicht bereits am nächsten Tag, manchmal aber auch erst Wochen später, was in Beobachtungsprotokollen nachvollziehbar sein sollte. Nur so kann ein erneut auftauchendes Interesse durch Rekapitulationen wieder aktuell in den Fokus genommen werden.

Zwei Fragen werden in der pädagogischen Praxis zu selten gestellt, obwohl sie in einem direkten Zusammenhang zu erfolgreichen Bildungsprozessen stehen:

- Passt unser Zeitkonzept zu unserem pädagogischen Ansatz?
- Sollte ein Kind seinen Denk- und Arbeitsplatz selbst wählen können und somit entscheiden, was es wann, wo und mit wem erforschen, erfahren und ausprobieren möchte – solange es ihm zur Beantwortung seiner Frage nötig erscheint?

Die Beantwortung dieser Fragen ist die Chance der Elementarpädagogik, von der immer noch dominierenden Angebotspädagogik zur vielfältigen Beantwortungspädagogik zu wechseln, die jedem Kind – von ausgebildeten Profis begleitet – individuelle Entscheidungen und somit eigene Bildungswege ermöglicht.

Es geht um unsere pädagogische Einstellung zur Entwicklungsbegleitung von Kindern und die sich dadurch von Grund auf verändernden Lernbeziehungen zwischen einem Kind, egal in welchem Alter, und den Erwachsenen in der Einrichtung.

Es geht darum, jedes Kind alters- und interessengemäß zu beantworten, d. h. mit ihm die Welt zu entdecken, ihm immer wieder neue Umwelten zu bieten, die ihm die Chance geben, sich in der jeweiligen Gemeinschaft, besonders in seiner gerade gewählten Gruppe, wohlfühlen und sich wirksam zu erleben.

Es geht um Zutrauen in Entwicklungsfortschritte, um unsere Haltung

zur Selbstbildung des Kindes und zur Reflexion unserer Rolle hierbei.

Was sollten wir anbieten? Nicht abzuarbeitende, in Ablauf und Ausgestaltung vorbereitete Angebote zur gezielten Beschäftigung. Sondern auf der Basis von regelmäßigen Beobachtungen professionell vorbereitete Umgebungen, damit Kinder gemäß ihrer aktuellen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten in variierenden Gruppenkonstellationen – und auch mal allein – vielfältig Teilhabe erleben und einspeicherungswerte Erfahrungen sammeln können.

Es geht in der Bildungswelt Kindertageseinrichtung um die Grundeinstellung zum Zusammenleben und Zusammenlernen von Kindern und Erwachsenen. Diese Art zu denken und zu arbeiten, verlangt höchste Professionalität von den pädagogischen Fachkräften, da sie jedem Kind nicht nur erlauben, sondern beobachtungsbasiert zu ermöglichen versuchen, sich seinen eigenen Interessen entsprechend in der Einrichtung zu „bewegen“ – ohne dabei durch das soziale Netz der Kita-Gemeinschaft zu fallen.

„Professionelle Assistenz im frühen Bildungsgeschehen ist nur möglich, wenn die Fachkräfte sich dafür interessieren, was das Kind tut, beabsichtigt, plant, überprüft oder wissen möchte.“

Was ist wichtig für Weltentdecker:

- In individueller Geschwindigkeit Entscheidungen treffen!
- Etwas ausprobieren, Fehler verkraften!
- Ideen verwerfen, aber nicht aufgeben, immer wieder und wieder neu anfangen!

Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang: Warum sollten alle Kinder zur gleichen Zeit dieselben Erfahrungen machen müssen?

Gerade für junge Kinder ist es bedeutsam, dass nicht etwas mit ihnen geschieht, ihnen etwas vorgegeben wird, was es zu reproduzieren gilt, sondern dass sie eine bewusst und absichtsvoll gestaltete Umwelt vorfinden, die sie in die Lage versetzt, sich selbst auf den Weg gemäß ihrer Interessen zu machen und eigene Konstruktionsleistungen zu erbringen – gedanklich und in der Tat, was beides von den Fachkräften angeregt werden kann.

Das Tun eines Kindes in der Kita sollte etwas ganz anderes sein, als eine ihm eigentlich fremde Aktivität zu übernehmen, die von Erwachsenen angeregt, angeleitet und dann noch bewertet wird. Das Kind sollte an allem – auf seine Weise – teilhaben können, auch wenn sich sein Tun von den Aktivitäten der Mehrheitsgruppe unterscheidet.

Die Bezeichnung „Professionelle Assistenz in Lernsituationen“, von der Wiener Entwicklungspsychologin Lieselotte Ahnert definiert, beschreibt am besten die Rolle des Erwachsenen bei der Begleitung und Beantwortung von Lernprozessen eines Kindes auf seinem Weg, die Welt zu entdecken und zu entschlüsseln. Die professionelle Assistenz ist eine besondere Form der Interaktionsqualität. Sie scheint eine echte Herausforderung zu sein. Professionelle Assistenz bedeutet nämlich für die Fachkräfte und Pädagog*innen einen klaren Auftrag: Nicht immer ein*e Macher*in zu sein, sondern ein*e Möglichmacher*in (Ulrike Glöckner impulse-Akademie Freiburg). D. h. zu merken, was ein Kind im Blick hat, was es versuchen möchte! Und zwar selbst, also möglichst allein – und genau jetzt!

Eine professionelle sensible Assistenz erfordert situationsabhängig zu merken, wann das Kind mich „braucht“ und wann nicht. Daraus ist zu folgern, wann Unterstützung und wann Zurückhaltung angesagt ist, bei dem, was das Kind selbst in Angriff genommen und sich zugemutet hat.

D. h. nicht von sich aus aktiv werden, um etwas für das Kind zu erledigen,

sondern dem Kind die Möglichkeit geben, es allein zu schaffen, mit Hingabe und Anstrengung.

Die pädagogischen Fachkräfte oder Kindheitspädagog*innen sind präsent, beobachten, unterstützen und schützen notfalls, ohne selbst oder an Stelle des Kindes zu agieren.

Professionelle Assistenz im frühen Bildungsgeschehen ist nur möglich, wenn die Fachkräfte sich dafür interessieren, was das Kind tut, beabsichtigt, plant, überprüft oder wissen möchte. Professionelle Assistenz setzt eine professionelle Haltung voraus, die versucht zu verstehen, wie dieses Kind begleitet, was ihm rückgemeldet und wie und was ihm zugefüttert werden sollte. Dazu ist es wichtig abzuklären, ob jedes Teammitglied die Stärken, individuellen Talente und Vorlieben eines Kindes kennt und diese wertschätzt – ebenso um seine Schwächen weiß und ihm dennoch stärkende Erlebnisse ermöglicht. Kompetenzen, Bedarfe und Bedürfnisse eines jeden Kindes sollten im Blick einer professionellen Bildungsbegleitung sein.

Wer häufig beobachtet, sieht unerwartete Bildungswege. Julia (2;2) durch-

läuft eigeninitiativ eine Versuchsreihe zum Thema „etwas einwickeln“.

- Zu Beobachtungsbeginn ist Julia im Puppenbereich und **wickelt ihre Puppe in ein Handtuch**,
- etwas später **wickelt sie** im Rollenspielbereich **ihre Puppe in den Vorhang** des Puppentheaters,
- kurz danach **wickelt sie am Esstisch ihr Besteck in eine Serviette**,
- im Atelier **wickelt sie mehrere Pinsel in ein Wischtuch**,
- in der Garderobe **wickelt sie ihre Puppe** in einen „zu kleinen“ **Schal**,
- beim Essen **wickelt sie ihre Puppe mit dem Schal in eine große Serviette**,
- im Atelier **wickelt sie ihre Hand in Seidenpapier**,
- etwas später versucht sie in der Leseecke, **beide Hände der Erzieherin um ihre Hand zu wickeln**.

Julia ist offensichtlich auf der Suche nach mehr Wissen zu einem Schema. Wir können nur vorsichtig interpretie-

ren: Will sie wissen, wie groß eine Fläche sein muss, damit ein Gegenstand vollständig von ihr bedeckt wird, also verschwinden kann?

Bildungsangebote brauchen eine professionelle Haltung. Es geht in der Frühpädagogik nie darum, ein Kind zu beschäftigen, sondern darum, ihm immer erweiterte Bildungsmöglichkeiten zuzutrauen und zuzumuten, d. h. es Entdeckungen sowie positiv irritierende und deshalb bedeutungsvolle Erfahrungen machen zu lassen.

Dies zu verstehen, hilft uns beobachtend an seinen Aktivitäten teilzunehmen, sich „beteiligen“, um zu erfassen, was gedanklich in dem Mädchen oder Buben vor sich geht. Unsere professionell dezente Zugewandtheit signalisiert einem Kind unser Interesse an dem, was es gerade erfahren oder begreifen will, und ermutigt es dadurch in seinen Bildungsbemühungen weiterzugehen.

Es lohnt sich, Spiel- und Lernumgebungen unter die pädagogische Lupe zu nehmen, um zu reflektieren und mitwachsende Veränderungen anzudenken. Wenn es um Bildung geht, müssen wir uns für das Kind und sein absichtsvolles Tun interessieren:

- um zu erfahren, woran das Kind gerade arbeitet, nach welchen Antworten es bei seinem Tun sucht;
- um die Spielumgebungen anregungsreicher zu gestalten, damit es für alle Kinder mehr zu entdecken und zu verstehen gibt;
- um Unmutsäußerungen und Konfliktsituationen zu analysieren. Könnten Personaleinsatz, Zeiteinteilung, Raumregeln und Raumgestaltung oder gar die Auswahl und der eingeschränkte Zugang zu vielfältig einsetzbaren Spiel- und Arbeitsmaterialien dafür verantwortlich sein?

Noch eine zweifellos bildungsrelevante Frage:

Kennen wir unsere Tankstellen, Denkstellen und Knallstellen in der Einrichtung, haben wir sie im Blick, um in Sachen Bildungsmöglichkeiten zeitnah nachzulegen?

Dr. rer. nat. habil. Gabriele Haug-Schnabel (Forschungsgruppe Verhaltensbiologie, Kandern FVM) ist Leiterin und Mitinhaberin der 1993 gegründeten Forschungsgruppe.



Foto: Jarosik

Sexuelle Bildung von Anfang an

Aufklärungsarbeit in der Elementarpädagogik

■ Warum Kinder das „DA UNTEN“ entdecken wollen, ohne sich „DA OBEN“ viele Gedanken zu machen.



Foto: Privat

Das Wort „Sexualität“ in Verbindung mit „Kindern“ löst bei den meisten Menschen unangenehme Gefühle aus. Dies beruht auf der Tatsache, dass der erwachsene Mensch das Wort „Sexualität“ im Regelfall anders assoziiert, als dies bei Kindern der Fall ist.

„Aus sexualpädagogischer Sicht ist weder eine Verniedlichung der Genitalien noch eine Tabuisierung empfehlenswert.“

Sprechen wir in der Sexualpädagogik von kindlicher Sexualität, so sind körperliche (Sinnes-)Erfahrungen gemeint, welche deutlich abzugrenzen sind von der Erwachsenensexualität. Die Sexualität des Menschen ist als Basis von Geburt bis zum Tode an-

zusehen, welche sich im Laufe des Lebens verändert und sich in den Entwicklungsphasen unterschiedlich zeigen kann.

So sind bereits beim Säugling alle Nervenzellen, auch jene der Genitalregion, ab der Geburt (und auch schon vorgeburtlich) voll angelegt und entwickeln sich nicht erst, wie manche vermuten, in der Pubertät. Bereits das Baby sowie das Kleinkind kann eine genitale Körperlust verspüren, beispielsweise durch die Aktivierung der Beckenbodenmuskulatur, durch selbstausgeübten Druck auf die genitale Region und Reibung dieser oder durch die Selbstberührung. So können Kinder dies durchaus auch während des Kindergartenalltags bewusst initiieren. Diese neurophysiologischen Körpererfahrungen sind als normal zu bewerten. Dennoch sollte dem Kind die soziale Regel nähergebracht werden, dass dieses Verhalten nicht gruppenadäquat ist, sondern in ein privates Setting verlagert werden sollte.

Kindergartenkinder zeigen oftmals unbefangenes großes Interesse an ihrem eigenen Körper.

Was ist DAS? Wie heißt DAS eigentlich? Sobald mit dem Kind gemeinsam die ersten Körperteile benannt werden, fordert das Kind auch eine Bezeichnung für sein Genital ein. Und nun sind die erwachsenen Bezugspersonen, einschließlich der Elementarpädagog*innen gefragt: Penis oder Vulva? Spatzi oder Mumu? Oder verbleiben wir beim altbekannten, über Generationen hartnäckig überlieferten - „DA UNTEN“? Aus sexualpädagogischer Sicht ist weder eine Verniedlichung der Genitalien noch eine Tabuisierung empfehlenswert. Denn das „DA

UNTEN“ ist es wert, beim Namen genannt zu werden.

Spätestens mit Eintritt in den Kindergarten erreichen die Wissbegierde und die Entdeckerlust vieler Kleinkinder noch eine andere Dimension – sie wollen beGREIFEN, wie das „DA UNTEN“ bei anderen beschaffen ist und wie sich diese Unterschiede gestalten. So nutzen manche Kinder diese Gelegenheit, um im vertrauensvollen, von Erwachsenenblicken geschützten Rahmen, ihre körperliche Explorationsfreude auszuüben. Gibt es hierbei klare Regeln, an denen sich die Kinder orientieren können (z. B. kein Kind

„Kindergartenkinder zeigen oftmals unbefangenes großes Interesse an ihrem eigenen Körper.“

tut einem anderen Kind weh!) kann ein freudvolles, behutsames und vertrauensvolles Miteinander entstehen. Sexuelle Übergriffe sowie Grenzverletzungen unter Kindern sind deutlich auszuschließen.

Aber darf dies im Kindergartenalltag überhaupt erlaubt sein? Die Frage lautet hier eher: Ist dies vermeidbar? Überall dort, wo Kuschecken, Gartenhütten, Decken etc. vorhanden sind, finden Kinder intime Rückzugsmöglichkeiten. Wenn Erwachsene von Beginn an ausreichend Wissen über die kindliche psychosexuelle Entwicklung erhalten, wissen sie, dass dieses unbefangene Neugierverhalten der Kinder in Bezug auf den Körper (und

die Genitalien) als gesunde und natürliche Entwicklung des Kindes einzuordnen ist.

Elementarpädagog*innen leisten hierbei nicht nur bei den Kindern essenzielle Aufklärungsarbeit, auch bei deren Bezugspersonensystem im Sinne der Elternarbeit.

Um den Bereich der Sexuellen Bildung auch in Zukunft verstärkt im psychosozialen Berufsfeld zu integrieren, ist die Verwurzelung der Sexualpädagogik bereits im elementarpädagogischen Bereich von großer Bedeutung.

Sigrid Hahn ist Dipl. Sozialpädagogin/ Sexualpädagogin/Klinische Sexologin, Leiterin der Informations- und Beratungsstelle in:team Weitra (Sexuelle Bildung & Sexualberatung) und Lehrende an der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik in Zwettl.

Literatur

Hubrig, S. (2014) Sexualerziehung in Kitas. Die Entwicklung einer positiven Sexualität begleiten und fördern. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Rogge, J.U. (2006) Von wegen aufgeklärt! Sexualität bei Kindern und Jugendlichen. Verlag: Rowohlt

Haug-Schnabel, G. (2003), Kindliche Sexualentwicklung und Körperbewusstsein-Bedeutung und Konsequenzen für die Arbeit in Kindertagesstätten. S 1-28. In: Krenz, A. (Hrsg.) Handbuch für Erzieherinnen. mvg-Verlag, Landsberg am Lech

ANZEIGE

Reinbacher / Oberneder / Wesenauer

Warum Komplexität nützlich ist

Auf der Suche nach Antworten mit Helmut Willke

Springer 2020

ISBN 978-3-658-29600-1

Buch. Softcover. 227 S

Gemeinsam mit dem prominenten Systemtheoretiker Helmut Willke diskutieren die Pädagogische Hochschule Oberösterreich und die Gebietskran-

Paul Reinbacher · Josef Oberneder
Hrsg.

RESEARCH

Autonomie in der elementaren Bildung

Fünf Prinzipien für Führungskräfte zur Förderung von Selbstverantwortung

■ Subsidiarität, Dialog, Profil, Partizipation, Vereinbarungskultur als Schlüssel zur Autonomie in elementaren Einrichtungen.



Foto: Privat

Im Kontext von Schulen erlebt das Schlagwort Autonomie derzeit eine Renaissance, während der Begriff in der elementaren Bildung keinen Eingang in die gegenwärtige Diskussion findet. Da selbst im Kontext von Schule im deutschsprachigen Raum kein einheitliches Konzept von Autonomie vorliegt, sollen im Folgenden die Tugenden der Autonomiebestrebungen nach Rauscher (2020) Ausgangspunkt der Überlegung sein, wie Autonomie an elementaren Bildungseinrichtun-

gen gefördert werden kann: **Subsidiarität** könnte man als das Herzstück von Autonomie bezeichnen. Das Phänomen beschreibt, dass Aufgaben und Problemstellungen am besten selbstverantwortlich gelöst werden und jede handelnde Person durch die nächste Ebene Unterstützung erfährt, wo notwendig. Das Subsidiaritätsprinzip gilt zwischen Leitung und Teammitgliedern sowie zwischen Leitung und Fachaufsicht/-beratung. Autonomie ist gekennzeichnet durch **Dialog** statt Anweisung. Gespräche ermöglichen den Austausch von Wahrnehmungen, Gedanken, Ideen oder Werthaltungen, weswegen ein Team von der Vielzahl der Perspektiven profitieren und daraus schöpfen kann. Das Ergebnis der gemeinsamen Überlegungen, wofür eine Einrichtung steht, formt das **Profil**. Sie ist in der elementaren Bildung als Konzeption verschriftlicht, aber als lebendiges Dokument verstanden, das sich an Veränderungen in kindlichen Lebenswelten, Team oder strukturelle Rahmenbedingungen anpasst und regelmäßig kritisch reflektiert wird: Leben wir das, was in der pädagogischen Konzeption steht? Autonome elementare Bildungseinrichtungen sind ferner charakterisiert durch **Partizipation**.

Die Führungskraft versteht ihre Bildungseinrichtung als partizipatives System, in der Führungsprozesse nicht hierarchisch ablaufen, sondern Mitbestimmung, Mitwirkung und Teil-

„Subsidiarität könnte man als das Herzstück von Autonomie bezeichnen.“

habe aller Kolleginnen und Kollegen forciert werden. Das Credo sollte lauten: „Nicht allen alles, aber möglichst jedem möglichst vieles zuzutrauen, zuzumuten und zuzugestehen, hat zur Folge, dass möglichst viele möglichst viel von dem tun können, was sie selber wollen, und deshalb alles besser tun, was sie tun müssen!“ (Rauscher, 2020, S. 29). So wird die Bildungseinrichtung ein Ort, an dem Beziehungen auf Vertrauen und Partnerschaft beruhen und in der vor allem Teamleistungen anerkannt werden. Mit dem Begriff **Vereinbarungskultur** wird schließlich die Bildungspartnerschaft mit Eltern und Erziehungsberechtigten adres-

siert. Sie ist begründet im gemeinsamen Auftrag um das Wohl und die Bildung des Kindes. Ferner zählen hier demokratisch etablierte Vereinbarungen zum Zusammenleben im Kindergarten dazu, in deren Gestaltung sich die Kinder aktiv einbringen können. Dem pädagogischen Personal kommt die Verantwortung für die Moderation bei Konflikten oder Begleitung von Regelverstößen zu. Gleichzeitig ist es Aufgabe der Führungskraft, auch im Team Vereinbartes einzufordern und Verantwortung für die Qualität zu übernehmen.

Das Leitungshandeln einer Führungskraft in der elementaren Bildung vollzieht sich im komplexen Geflecht zwischen gesetzlichen Vorgaben, Regularien des Dienstgebers bzw. Trägers sowie autonomen Gestaltungsmöglichkeiten. Die fünf Prinzipien ermöglichen eine Reflexion der eigenen Leitungshandeln in Zusammenhang mit Autonomiestreben.

Mag.^a Simone Breit, Bakk.komm., ist Leiterin des Departments Elementarpädagogik an der PH NÖ.



Foto: Jarsik

Aufgabenfeld der Zukunft: Beratung bei Mama-Burnout

Wie Pädagog*innen erste Anzeichen erkennen und helfende Maßnahmen setzen

■ Wenn Müttern das Burnout droht, können Pädagog*innen unterstützend eingreifen.



Mütter sind heutzutage stärker von der Burnout-Problematik betroffen als Väter. Warum dies so ist, hat sich in den vergangenen Monaten in der Coronakrise wieder gezeigt. In unserer Gesellschaft ist, trotz bemüheter Ausnahmen, immer noch das alte Rollenbild der perfekten Mutter verankert: Sie kümmert sich um alles, hat den Haushalt im Griff, ... Möchte eine Mutter trotz Familie Karriere machen, ist sie oft in einem Zwiespalt zwischen dem (Selbst-)Bild der aufopfernden Mutter und der erfolgreichen Geschäftsfrau. Alleinerziehenden Mütter tragen die Verantwortung für ihre finanzielle und soziale Situation allein, was ebenso eine große Belastung sein kann. Entsprechen Mütter diesen zum Teil selbstauferlegten, zum Teil vorgegebenen Normen nicht, erleben sie sich als fehlerhaft.

Damit dies nicht der Fall ist und sie alle Aufgaben erledigen können, verleugnen sie ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche. Sie versuchen erste Belastungssymptome des Körpers, wie Abgeschlagenheit, Kopfschmerzen, Verdauungsprobleme und Gereiztheit zu verdrängen. Kommt es weiterhin zu keiner Entspannungsphase, manifestieren sich diese Probleme in krankhaften Erschöpfungszuständen, die wiederum bei unterlassener Regeneration in die sog. Abwärtsspirale führen.

Diese wird in 12 Phasen untergliedert: Beginnend beim Zwang sich zu beweisen (1), folgt die Übernahme neuer Aufgaben, um die eigene Unentbehrlichkeit zu unterstreichen (2). Beginnt der Körper die angestrebte Leistung nicht mehr zu erbringen,

werden immer mehr eigene Bedürfnisse vernachlässigt (3). Dann werden Hobbys und Kontakte zugunsten der Leistungsfähigkeit reduziert (4). Werte, wie Freundschaft und Familie, verlieren zunehmend an Bedeutung (5). Zunehmend werden auftretende Probleme verleugnet und Aufgaben nur mehr mit Widerstreben durchgeführt (6). Langsam dringt die Brisanz der Situation ins Bewusstsein der Betroffenen (7). Sie fühlen sich hoffnungslos und ohnmächtig und versuchen durch Ersatzbefriedigungen, wie Essen, Alkohol oder Drogen, ihre Stimmung zu bessern. Sind die Veränderungen des Verhaltens auch von Außenstehenden merklich beobachtbar, ziehen sich Betroffene zurück, lehnen Zuwendung ab, reagieren verärgert auf Kritik oder Ansprache und zeigen keine Anteilnahme mehr am Geschehen um sich (8). Droht der Verlust des Gefühls für die eigene Persönlichkeit, funktioniert der Körper nur mehr automatenhaft und zeigt immer mehr psychosomatische Reaktionen (9). Nun folgen Gefühle, wie Nutzlosigkeit, Sinnlosigkeit, Angst und innere Leere (10). Dies steigert sich zum Verlust der Lebensmotivation und dem Wunsch nach Dauerschlaf, um die Probleme nicht mehr fühlen zu müssen (11) und gipfelt in der absoluten geistigen, körperlichen und emotionalen Erschöpfung ohne jeglichen Lebensmut – dem Burnout (12).

„Mütter versuchen lange Zeit, ihre Stresssituation zu übergehen und nach außen den Schein zu wahren, alles im Griff zu haben.“

Unterstützung durch Pädagog*innen

Pädagog*innen sind tagtäglich mit den Eltern in Austausch und können durch aufmerksame Beobachtung erste Anzeichen erkennen und frühzeitig unterstützende Maßnahmen ergreifen. Erste Hinweise auf familiäre Belastungen zeigen sich auch im Verhalten eines Kindes, daher sind auffallende

Veränderungen genauer zu beobachten. Mütter versuchen lange Zeit, ihre Stresssituation zu übergehen und nach außen den Schein zu wahren, alles im Griff zu haben. Aufmerksame Pädagog*innen können aber auch hier erste Anzeichen erkennen. Bei Müttern, die einer Vollzeitberufstätigkeit nachgehen und sich dennoch übermäßig in den Institutionsalltag einbringen wollen, sollte besonders auf das tatsächliche Befinden geachtet werden. Wenn Pädagog*innen unterstützend eingreifen wollen, müssen sie vorsichtig und sensibel vorgehen. Unüberlegte Ansprache kann Müttern noch mehr Druck machen und die Situation verschlechtern.

Eine gute Gelegenheit zum intensiven Austausch bietet ein Elterngespräch. Sind sensible Themen anzusprechen, sollten Pädagog*innen dies niemals zwischen Tür und Angel machen. Im Sinne einer gelebten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft können sie die Mutter bestärken, ihr den Druck nehmen und die Sicherheit geben,

- dass sie als gute Mutter wahrgenommen wird,
- dass sich ihr Kind durch ihre Erziehung gut entwickelt,
- dass das Kind sich wohlfühlt und den Tag in der Bildungseinrichtung gerne verbringt
- dass sie sich ausreichend einbringt,
- dass ihr beratend zur Seite gestanden wird, wenn sie Fragen hat,
- dass durch die Gestaltung des pädagogischen Alltags mit vielfältigen Aktivitäten in allen Entwicklungsbereichen, auf zusätzliche – zeitaufwendige – Angebote in der Freizeit verzichtet werden kann,
- dass sie neben ihrem Muttersein auch ihre Bedürfnisse als Frau wahrnehmen soll und Selbstfürsorge für die Gesundheit ihrer Familie bedeutend ist,
- dass es Möglichkeiten gibt, sich mit anderen Eltern zu vernetzen und dazu Angebote in der Institution organisiert werden können und
- dass auch der Vater sich in der Erziehung (mehr) engagieren kann.

Dabei müssen Pädagog*innen vorsichtig interagieren und eine entspannte Gesprächsatmosphäre schaffen. Sie müssen immer beachten, dass sie keinesfalls versuchen therapeutische

Maßnahmen zu setzen! Eine Haltung, die von ehrlichem Interesse an den Sorgen und Bedürfnissen sowie der Besserung der Situation der Mutter geprägt ist, ist essenziell für den erwünschten Effekt.

„Eine Haltung, die von ehrlichem Interesse an den Sorgen und Bedürfnissen sowie der Besserung der Situation der Mutter geprägt ist, ist essenziell für den erwünschten Effekt.“

Somit haben achtsame Pädagog*innen durch eine gelebte Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, in der sie um eine vertrauensvolle wertschätzende Beziehung zu den Eltern, insbesondere Müttern bemüht sind, wertvolle Möglichkeiten, um Mütter vor einem nahenden Burnout zu bewahren und ihnen frühzeitig präventive Unterstützungs- und Vernetzungsmaßnahmen zu bieten.

Claudia Weiß BA ist Elementarpädagogin und Leiterin bei den Kinder- und Jugendservices Linz (dzt. in Mutterschutz) und Referentin für Elementarpädagogik.

Literaturtipps

Hartmann, Hans: Wege aus dem Mama-Burnout; Kösel-Verlag, München 2017

Mundlos, Christina: Wenn Mutter Sein nicht glücklich macht; MVG-Verlag, München 2016

Roth, Xenia: Handbuch Elternarbeit; Herder-Verlag, Freiburg im Breisgau 2014

Schulz, Andreas: Erfolgreich Elterngespräche gestalten; Wolters Kluwer, Köln, Kronach 2012

Aggressivität im Kindergartenalltag

In emotional belastenden Situationen handlungsfähig bleiben

■ Psychoanalytische Ansätze zeigen einen Weg auf, Kinder mit aggressiven Verhaltensweisen zu begleiten, ohne permanent an die eigenen emotionalen Grenzen zu stoßen.



Foto: Privat

Moritz (5 Jahre alt) zeigt im Kindergarten immer wieder aggressive Verhaltensweisen. Er zerstört Gegenstände, schlägt Kinder und Erwachsene, wirft mit Gegenständen um sich und beschimpft Pädagog*innen. Dieses Verhalten bringt Pädagog*innen an ihre emotionalen Grenzen und macht sie hilflos. Die Ausbrüche ereignen sich scheinbar grundlos und der Auslöser dafür ist nicht immer ersichtlich.

„Eine Begleitung und Unterstützung von Kindern mit aggressiven Verhaltensweisen in der Elementarpädagogik erfordert Ausdauer und den Willen mitunter eingefahrene Verhaltensmuster zu durchbrechen.“

Kinder mit aggressivem Verhalten stellen für Pädagog*innen eine große Belastungsprobe dar. Durch ihr Verhalten erwecken sie den Eindruck, mit allem unzufrieden zu sein. Die Pädagog*innen können ihnen nichts recht machen, und das wiederum kränkt und hinterlässt das Gefühl minderwertig

zu sein. Oft ist es nicht möglich, sich mit anderen Kindern in der Gruppe zu beschäftigen, sie werden von den verhaltensauffälligen Kindern dabei immer wieder gestört. Das erzeugt in dem*der Pädagog*in Nervosität, Zorn und Aggression. Ein Nein wird von den Kindern oft nicht akzeptiert, was vor allem dann Ohnmacht bei Pädagog*innen auslöst, wenn es um die Sicherheit anderer Kinder geht. Bei aggressiven Kindern fehlt oft das Empfinden von Täter*inbewusstsein. Die Konsequenzen, die gesetzt werden, können von den Kindern nicht mit ihren eigenen Handlungen in Zusammenhang gebracht werden. Es ist immer die Außenwelt schuld an den Konflikten.

Für Pädagog*innen ist die ungebremste Wut, die sich auch oftmals körperlich gegen Erwachsene oder andere Kinder richtet, mitunter erschreckend. In den Gefühlen der Angst, Wut, Irritation und Ärger sind Pädagog*innen nicht mehr in der Lage, hilfreiche Handlungen für diese Kinder zu setzen (vgl. Figdor 2006). Die Gefühle, die bei dem*der Pädagog*in aufgrund des Verhaltens des Kindes entstehen, können mitunter dazu führen, dass er*sie die eigenen unbewussten Anteile der Ängste und Erwartungen auf das Kind projiziert. Damit das nicht geschieht, ist es notwendig, die eigenen Emotionen zu reflektieren. Dadurch wird es möglich, Übertragungen des Kindes zu verstehen und Gegenübertragungen wahrzunehmen.

In der Psychoanalyse meint die Übertragung, dass in der Kindheit erlebte Beziehungserfahrungen, mit den damit verbundenen Gefühlen, Wünschen und Erwartungen, unbewusst auf neue Beziehungen übertragen werden. Dieser Vorgang spielt sich innerhalb der eigenen Psyche ab und ist allgegenwärtig. Wenn an frühe Beziehungen negative Erfahrungen geknüpft sind, erleben Kinder neue Beziehungen in der gleichen konflikthaften Weise. Eine Übertragung führt dazu, dass beim Gegenüber eine Gegenübertragung ausgelöst wird. Interaktionspartner*innen reagieren aufgrund eigener Gefühle oder auch Irritationen. Um Gegenübertragungen wahrnehmen zu können, ist es notwendig, dass Pädagog*innen zum einen die eigenen Gefühle und Fantasien aushalten

können und zum anderen dazu in der Lage sind, die eigene emotionale Beteiligung zu reflektieren. Es ist wichtig, über die eigenen Wünsche und Ängste Bescheid zu wissen, damit die eigenen unbewussten Anteile nicht auf das Kind projiziert werden (vgl. Rauh 2010, 174ff). Die Gefühle, die durch das Verhalten des Kindes in dem*der Pädagog*in ausgelöst werden, stehen nicht in direktem Zusammenhang mit dem Kind, sondern mit eigenen früheren Erfahrungen. Wenn ihm*ihr das bewusst wird, ist er*sie daran anknüpfend dazu in der Lage, zur inneren Welt des Kindes zu finden und die Not des Kindes zu verstehen.

„Es ist wichtig, über die eigenen Wünsche und Ängste Bescheid zu wissen, damit die eigenen unbewussten Anteile nicht auf das Kind projiziert werden.“

Durch Fragen zum Kind, aber auch zur Beziehung zwischen Kind und Pädagog*in soll es möglich werden, Einstellungen zum Kind zu verändern. Interessenskonflikte werden nicht mehr verleugnet, sondern als unterschiedliche Sichtweisen angenommen. Dadurch, dass dem*der Pädagog*in klar wird, dass die Erfüllung seines*ihres Bestrebens ungewiss ist, wird er*sie das Scheitern nicht als persönliches Versagen wahrnehmen. Wenn ihm*ihr klar wird, dass die pädagogische Aufgabe nicht immer mit den aktuellen Bedürfnissen des Kindes konform geht, kann sie*er die pädagogische Aufgabe selbst als Schuldigen identifizieren. Dadurch erscheint das Kind nicht mehr als bedrohlich und es ist möglich, eine positive Beziehung weiter bestehen zu lassen. Dem*der Pädagog*in wird klar, dass die Aggression auf ihrer*seiner Seite liegt. Sie*er verlangt nämlich vom Kind etwas Unangenehmes. Dies führt dazu, dass sie*er das Kind in einer anderen Art und Weise wahrnehmen kann. Dadurch ändern sich auch die

Gefühle, die in ihm durch das Kind ausgelöst werden. Dies führt zu einer Veränderung ihres*seines Handelns (vgl. Figdor 2006, 175ff). Dadurch, dass der*die Pädagog*in andere Handlungen setzt oder auch andere Worte in der Kommunikation mit dem Kind findet, wird es dem Kind möglich, anders zu reagieren. Der*die Pädagog*in ermöglicht es dem Kind, andere Verhaltensmuster zu erproben und zu erlernen.

Eine Begleitung und Unterstützung von Kindern mit aggressiven Verhaltensweisen in der Elementarpädagogik erfordert Ausdauer und den Willen, mitunter eingefahrene Verhaltensmuster zu durchbrechen. Es gibt keine Anleitungen, die eine sofortige Veränderung der Situation bewirken können. Dennoch kann es Pädagog*innen gelingen, Kinder mit aggressiven Verhaltensweisen zu begleiten, ohne ständig an die eigenen emotionalen Grenzen zu stoßen.

Petra Peer-Begicevic BA ist Elementarpädagogin und Kindergartenleiterin.

Literatur

Figdor Helmuth (2006): Wege aus der Ohnmacht. Anregungen für einen Ausstieg aus festgefahrenen Beziehungsmustern. In: APP Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik. ADS/ADHS. Ein Mythos? Eine Herausforderung? Eine Fachtagung. Wien, 29. April 2006. Tagungsdokumentation.

Figdor Helmuth (2006): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik I. Vorträge und Aufsätze. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Rauh Bernhard (2010): Szenisches Verstehen. In: Ahrbeck Bernd, Willmann Marc (Hg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen Ein Handbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. 173-181.

Gutes Spiel mit „schlechten“ Karten?

Frühe Hilfen und Elementarpädagogik als professionelles Netzwerk zum Wohl der Familien

■ Unterschiedliche Nutzenebenen einer gelungenen, sozialräumlichen Kooperation zwischen Frühen Hilfen und Elementarpädagogik



Wir alle kennen sie, Familien, in denen Kinder unter schwierigen Bedingungen aufwachsen: Ohne soziales Netz, das die Familien stützen kann. Bezugspersonen, die psychisch krank sind. Eltern, die biografische Erschwernisse aus der eigenen Kindheit mitbringen. Familien, in denen das Geld knapp ist und die aus diesem Grund aus der kulturellen, sozialen und/oder materiellen Gesellschaft ausgegrenzt werden.

Kindern, die in schwierigen psychosozialen Lebensbedingungen aufwachsen, fehlt es häufig an sicheren Bindungs- und anregenden Umwelt Erfahrungen. Psychosomatische Beschwerden und Entwicklungsbeeinträchtigungen können die Folge sein. Diese werden vor allem in den Bereichen Motorik, Sprache, Wahrnehmung und Verhalten sichtbar. Genau diese Kinder sind es auch, die im pädagogischen Alltag enorme Ressourcen an Aufmerksamkeit, Interaktion, Präsenz und Reflexion erfordern. Vielen Pädagog*innen ist die Wahrnehmung vertraut, dass ein kleiner Teil der Kinder im Erzieher*innenalltag einen Großteil der personellen und auch individuellen Ressourcen verschlingt. Das Gefühl bleibt, diesen Kindern nie ganz gerecht werden und ihre Entwicklungsbedingungen ausreichend positiv beeinflussen zu können. Pädagog*innen wissen, dass diese Kinder mehr Unterstützung bräuchten, als es in der Einrichtung möglich ist.

Frau N., ist eine junge, alleinerziehende Mutter. Ihr Sohn Nico besucht die örtliche Krabbelstube, wo den Pädagoginnen auffällt, dass es ihm schwerfällt, altersadäquat in Kontakt zu gehen.

Auch die sprachliche und motorische Entwicklung wirkt verzögert. Frau N. wirkt beim Bringen und Abholen des Kindes erschöpft und es ist zu beobachten, dass die Interaktion zwischen Mutter und Kind häufig belastet ist. Bei einem Entwicklungsgespräch stellt sich heraus, dass die Mutter psychisch krank ist und eine erneute Schwangerschaft besteht.

Dieser und ähnliche Fälle können Zuweisungsgründe zu den Frühen Hilfen sein. Die Maßnahme soll dazu dienen, Familien in belastenden Situationen und Lebensphasen eine bedarfsgerechte Unterstützung zukommen zu lassen. Im Zentrum steht ein regionales Netzwerk, das als multiprofessionelles Unterstützungssystem mit gut koordinierten, vielfältigen Angeboten für Eltern und Kinder fungiert. Ein Netzwerk-Management kümmert sich um den Aufbau und die laufende Pflege der Kooperationen. Kern der vertiefenden Unterstützung ist eine Familienbegleitung über einen längeren Zeitraum, die eine Beziehungs- und Vertrauensbasis mit den Familien herstellt und bedarfsgerecht spezifische Angebote aus dem Netzwerk vermittelt.

Um einen guten Start ins Leben zu schaffen, ist die Zusammenarbeit mehrerer Professionen nötig. Ein Netzwerk aus Pädiatrie, Pädagogik und Sozialer Arbeit versucht in gemeinsamer Kooperation, Familien in schwierigen Lebenslagen möglichst frühzeitig an Angebote anzudocken und so rechtzeitig zu unterstützen. Deshalb stellen Krabbelstuben und Kindergärten sehr wichtige Kooperationspartner im Frü-

hen-Hilfe-Netzwerk dar, da sie einen ersten, institutionalen Einblick in Familien ermöglichen.

Die Pädagogin erkennt, dass Frau N. Unterstützung benötigt und macht sie auf das Angebot der Frühen Hilfen aufmerksam. Sie ruft im Beisein der Mutter beim regionalen Netzwerkmanagement an, wo gemeinsam Fragen geklärt werden können und die Mutter das Einverständnis für einen Hausbesuch einer Familienbegleiterin gibt. Frau N. wird in weiterer Folge dabei unterstützt, wieder Kontakt zu ihrem Psychiater aufzunehmen, um abzuklären, welche Medikamente in

Diese Art der Kooperation bietet nicht nur für die Familien und Kinder wesentliche Vorteile, auch die Fachkräfte profitieren davon. Familien können frühzeitig und präventiv begleitet werden. Dadurch sollen Entwicklungsrisiken von vornherein vermieden (primäre Prävention) sowie potenzielle Gefährdungen des Kindeswohls frühzeitig erkannt und abgefedert werden (sekundäre Prävention). Deshalb richtet sich das Angebot sowohl (universell) an alle Familien als auch (selektiv) an Familien in besonderen Belastungssituationen.

Durch die aufsuchende Begleitung und Unterstützung von Familien in schwierigen Lebenslagen sollen Belastungen reduziert und dadurch soll eine gesunde psychische und physische Entwicklung der Kinder unterstützt werden. Durch den niederschweligen Zugang zu Familien haben Pädagog*innen in Kinderbetreuungseinrichtungen Einblick in kindliche Lebenslagen und sind dadurch wichtige Partner*innen im Netzwerk der Frühen Hilfen. Außerdem kann es entlastend sein zu wissen, dass Mitarbeiter*innen der Frühen Hilfen Familien begleiten und gegebenenfalls andere Hilfsangebote einschalten.

Die Maßnahme „Gut begleitet von Anfang an (Frühe Hilfen OÖ)“ wird in Oberösterreich in mehreren Bezirken angeboten. Das Angebot richtet sich an Familien, wo es mindestens ein Kind unter drei Jahren gibt. Es kann bereits in der Schwangerschaft starten und ist für die Familien kostenfrei. Nähere Informationen zur Maßnahme finden Sie unter www.gesundheitskasse.at/fruehehilfen.

Elisabeth Wurzer ist bei „Gut begleitet von Anfang an“ (Frühe Hilfen OÖ) verantwortlich für das Netzwerkmanagement Steyr. Mag. Wolfgang Paulowitsch-Laskowski ist bei der Österreichischen Gesundheitskasse (ÖGK) in der Maßnahmenkoordination OÖ tätig.

„Ein Netzwerk aus Pädiatrie, Pädagogik und Sozialer Arbeit versucht in gemeinsamer Kooperation, Familien in schwierigen Lebenslagen möglichst frühzeitig an Angebote anzudocken und so rechtzeitig zu unterstützen.“

der Schwangerschaft eingenommen werden können. Weiters gelingt es, die Mutter an eine Eltern-Kind-Gruppe anzudocken, um ihrer Isolation entgegenzuwirken, auch wird mit der Schuldnerberatungsstelle Kontakt aufgenommen, da im Verlauf der Begleitung die finanziellen Schwierigkeiten von der Mutter benannt wurden. Die Unterhaltszahlungen des Vaters durch die Kinder- und Jugendhilfe wurden neu geregelt und finden nun regelmäßig statt. Nachdem eine Reduktion der äußeren Belastungen gelang, konnte der Fokus auch auf Nico gelenkt werden, indem Themen wie sichere Bindung, kindliche Entwicklung, Ernährung, Entwicklungsförderung mit Alltagsmaterialien etc. bearbeitet wurden.

Beruf und Studium bilden eine Symbiose

Studierende der PH OÖ berichten über ihre Erfahrungen

„Der Nutzen wird sofort begreifbar“: Wie berufsbegleitend Studierende ihr Studium erleben.



Karin Haas

Kindergartenassistentin, Mutter einer 1,5-jährigen Tochter. Studierende der Primarstufenpädagogik mit Schwerpunkt Elementarpädagogik im 8. Semester

Warum habe ich mich für diesen Schwerpunkt entschieden?

Ich habe lange überlegt, ob ich das Kindergartenkolleg an der BA-fEP oder das Studium „Primarstufenpädagogik“ absolvieren soll. Als ich dann vom Schwerpunkt „Elementarpädagogik“ gehört und mich in das dazugehörige Curriculum eingesehen habe, war für mich die Entscheidung klar.

Warum ist Professionalisierung wichtig?

„Je jünger die Kinder, desto besser sollte die Ausbildung ihrer Pädagoginnen und Pädagogen sein“ – dieser Aussage kann ich durch meine gesammelten Erfahrungen im Schwerpunkt nur vollen Herzens zustimmen, denn gerade die ersten Lebensjahre eines Kindes, speziell die Zeit bis Schuleintritt, prägen und formen ein Kind für den Rest seines Lebens. Deshalb braucht es in diesen Jahren unbedingt hochprofessionelle Fachkräfte.

Was möchte ich zukünftigen Studierenden empfehlen?

Stellt viele Fragen und nutzt die Kompetenz und das Fachwissen der verschiedenen Vortragenden. Bringt eure Ideen, Vorstellungen und Wünsche ein. Versucht selbst Einblicke in den Alltag im Kindergarten zu gewinnen – es ist sehr hilfreich, Realitäten mit eigenen Augen zu sehen.

Zwei Sätze, die meine Erfahrungen im Schwerpunktstudium beschreiben

- Lernen beginnt bei Kindern keinesfalls erst mit Schuleintritt – Kinder lernen tagtäglich von Geburt an.
- Selbsterfahrungen machen, Forschen, Experimentieren, aber auch genug Zeit für individuelles Arbeiten – all dies brauchen Kinder, um optimal lernen zu können.



Simone Klausberger

Leiterin eines eingruppigen Kindergartens in Hinterstoder. Studierende im BAC-Studium Elementarpädagogik, 3. Semester

Warum habe ich mich für dieses Studium entschieden?

Im beruflichen Alltag suchte ich nach neuen Herausforderungen und der Möglichkeit mich weiterzubilden. In einem eingruppigen Kindergarten fehlte mir der fachliche Austausch mit Kolleg*innen und neue Inputs.

Warum ist Professionalisierung wichtig?

Wir begleiten die Kinder in einer sensiblen Phase ihrer Entwicklung und tragen damit eine große Verantwortung, derer wir uns auch bewusst sein müssen. Gerade wir Elementarpädagog*innen müssen kontinuierlich an unserer Persönlichkeit arbeiten, uns selbst reflektieren und fachlich weiterbilden, um die wachsenden Anforderungen im Berufsalltag zu meistern. Wir sollten als Berufsgruppe mehr für unsere wertvolle und qualitative Arbeit eintreten, um den Stellenwert in der Gesellschaft zu verändern. Dafür müssen wir unsere – teils intuitive – pädagogische Arbeit auch demensprechend argumentieren und fachlich untermauern können.

Was möchte ich zukünftigen Studierenden empfehlen?

Für zukünftige Student*innen der Elementarpädagogik empfehle ich, dass sie den Mehrwert dieses Studiums erkennen, die Chance nutzen, sich zu professionalisieren, mit Motivation und Ausdauer diese Herausforderung annehmen, um das Bild der Elementarpädagogik in Österreich umzugestalten.

Zwei Sätze, die meine Erfahrung im Studium beschreiben

- Meine damalige Berufswahl zur Elementarpädagogin wurde als richtig bestätigt.
- Anders als in der Grundausbildung werden die ausgelösten Verwandlungs- und Entwicklungsprozesse der eigenen Person und der effektive Nutzen des Studiums sofort begreifbar.



Simone Scharlmüller

Leiterin eines fünfgruppigen Kindergartens in Bad Zell. Studierende im BAC-Studium Elementarpädagogik, 5. Semester

Warum habe ich mich für dieses Studium entschieden?

Das BAC-Studium Elementarpädagogik und mein Beruf als Kindergarten- und Krabbelstufenleitung bilden für mich eine Symbiose. Die im Studium theoretisch diskutierten Inhalte kann ich für die Praxis nutzen. Meine Praxiserfahrungen helfen mir, die Inhalte des Studiums mit Praxisbeispielen zu untermauern und dadurch besser verstehen zu können.

Warum ist Professionalisierung wichtig?

Um den Kindergarten und die Krabbelstube als elementare Bildungs- und Betreuungseinrichtung zu etablieren, bedarf es einer fundierten Ausbildung, die ein Studium daher schon lange überfällig macht.

Was möchte ich zukünftigen Studierenden empfehlen?

Zukünftigen Studierenden möchte ich daher empfehlen, das Gelernte im Studium in der Praxis umzusetzen und in der Öffentlichkeit zu verbreiten, um dadurch das Ansehen des Kindergartens und der Krabbelstube zu erhöhen und um der Arbeit, die alle darin verrichten, einen gesellschaftlichen Stellenwert zu vermitteln, den sie verdient hat.

Zwei Sätze, die meine Erfahrungen im Studium beschreiben

- Gemeinsam zu lernen und das Gelernte sofort im Beruf umsetzen zu können, sind Erfahrungen, die mir durch dieses Studium ermöglicht werden.
- Ich bin froh, einen Beitrag zur Professionalisierung der Elementarpädagogik und dem bedeutsamen Auftrag der Bildung und Betreuung der jüngsten Gesellschaftsmitglieder leisten zu können.



Doris Schlattl

Pädagogin einer I-Gruppe in Bad Hall. Studierende im BAC-Studium Elementarpädagogik, 5. Semester, Absolventin Hochschullehrgang Elementardidaktik

Warum habe ich mich für dieses Studium entschieden?

Wenn wir in unserer Biografie eine neue Weggabelung beschreiben, ändert sich die Perspektive. Meine neue Wegstrecke begann vor einigen Jahren an der PH OÖ mit dem „Hochschullehrgang Elementardidaktik“. Vier Semester lang sammelte ich aktuelle theoretische Erkenntnisse, die ich mit der Praxis sehr gut verknüpfen konnte und mir wurde klar, mein Weg führt weiter.

Warum ist Professionalisierung wichtig?

Elementarpädagog*innen sind Expert*innen der Entwicklungspsychologie, sie managen die pädagogische Arbeit, sie agieren als Kommunikationsexpert*innen u. v. m. Es bedarf einiger Anstrengung, um dieses professionelle Handeln zu erwerben und entsprechende Haltungen zu entwickeln.

Was möchte ich zukünftigen Studierenden empfehlen?

Wer sich für das Studium entscheidet, darf holprige Straßen nicht scheuen und keine Angst davor haben, sein Handeln und seine Haltung zu hinterfragen. Nicht jedes Thema lässt den Funken der Begeisterung aufkommen, doch ist es Teil der Professionalität, auch in diesen Phasen durchzuhalten.

Zwei Sätze, die meine Erfahrungen im Studium beschreiben

- Ich will neugierig bleiben.
- Ich freue mich auf neue Herausforderungen, als Teil künftiger positiver Veränderungen unserer Bildungslandschaft.

Digitale und MINT-Bildung in der Elementarpädagogik

Eine aktuelle Herausforderung für alle Beteiligten

■ Wie elementarpädagogische Einrichtungen die naturwissenschaftliche und die digitale Bildung fördern können.



Im Übergang von der Industriegesellschaft zur Wissens-, Informations- und Kreativgesellschaft ist Bildung eine elementare Ressource. Die Globalisierung bringt hierbei viele Möglichkeiten, aber auch große Herausforderungen mit sich. Bereits Kinder wachsen in einer globalisierten Welt auf, aktuell vor Augen geführt durch die weltweiten Auswirkungen der Corona-Pandemie. Kontaktbeschränkungen und das Ausweichen auf virtuelle Kommunikationsformen betreffen alle Kinder überall. Kinder begegnen auch der kulturellen Vielfalt unserer Welt verstärkt durch digitale Medien. So spiegeln sich Globalisierung und kulturelle Vielfalt ebenso in den Kindertagesstätten wider und stellen das pädagogische Fachpersonal vor die Aufgabe, Kinder bei der Auseinandersetzung mit den weltweiten Ereignissen zu begleiten und ihnen jeweils altersgemäß komplexe globale Zusammenhänge zu verdeutlichen.

Digitale und MINT-Bildung garantieren Handlungsfähigkeit

Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) sowie digitale Medien prägen unseren Alltag. In einer zunehmend komplexeren Welt ist es wichtig, handlungsfähig zu bleiben und bereits früh eine grundlegende „MINT-Mündigkeit“ zu erwerben. Wissen über Naturwissenschaften und Technik sind bedeutsam für individuelle Entscheidungsfähigkeit hinsichtlich Gesundheit, Energieverbrauch, Müllvermeidung und vieles

mehr, um als Individuum und Konsument effektiv handeln zu können.

Gleichzeitig ist ein naturwissenschaftliches Grundverständnis entscheidend, um an Diskussionen und demokratischen Entscheidungsprozessen teilhaben zu können (Scientific Literacy). Alle Mädchen und Buben sollten frühe Chancen auf digitale und MINT-Bildung erhalten, um ihnen eine Teilhabe an einer wissens- und technikgeprägten Umwelt zu ermöglichen.

Das wichtigste Ziel dieser Bildungsprozesse ist, Kindern ihre Neugier und ihren Forscherdrang entwickeln bzw. bewahren zu können. Dazu brauchen sie interessierte Erwachsene, die ihre Wege auch außerfamiliär von Anfang an altersangemessen begleiten. Auch wenn die individuellen Zugänge und die Bildungsbegleitung sich entwicklungsabhängig unterscheiden müssen, spricht nichts dagegen, auch Kinder unter drei Jahren bereits in ihren Interessen an der digitalen und medialen Welt der Erwachsenen zu fördern.

„Das Hauptziel der MINT-Bildung ist es Interesse und Freude an den Naturwissenschaften zu wecken, das heißt am Beobachten von belebten und unbelebten Natur, am Erforschen und Experimentieren.“

Ziele der Digitalen Bildung (Digital Literacy)

Kinder kommen heute bereits mit einer umfassenden Medienerfahrung in die Kitas. Die Kita hat dabei den Auftrag, Kinder in ihrer Medienkompetenz zu stärken und sie zu einem kritisch reflektierten Umgang mit digitalen Medien zu befähigen. Der kompetente Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien ist neben

Lesen, Schreiben und Rechnen eine vierte Kulturtechnik (StMWi 2015). Bei der medienpädagogischen Arbeit ist es dabei wesentlich, zwischen Bildung mit Medien und Bildung über Medien zu unterscheiden (Reichert-Garschhammer 2017, 2018, 2019).

Die Kitas befinden sich dabei in einem Spannungsfeld zwischen Medienbildungsauftrag, Pro- und Kontra-Debatte und Unsicherheit, wie sie Medien im pädagogischen Alltag sinn- und verantwortungsvoll einsetzen können. Auch der Europarat hat zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention 2018 Leitlinien konkretisiert, um Kin-

derrechte auch in der digitalen Welt zu respektieren, zu achten und zu erfüllen. Dabei gilt es, Kinder zu unterstützen, eine kreative, kritische und sichere Medien- und Internetnutzung zu erlernen, sie zugleich vor Medien- und Internetrisiken zu schützen und den Schutz ihrer Privatsphäre und personenbezogener Daten sicherzustellen (Reichert-Garschhammer 2017, 2018, 2019). Wie ein intelligentes Risikomanagement in der Kita aussehen sollte, entwickelt derzeit der Modellversuch des IFP „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“, der an 100 Kitas erprobt wird (<https://www.kita-digital-bayern.de/>).

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft und Medien, Energie und Technologie (StMWi) (2015). Zukunftsstrategie BAYERN DIGITAL. Verfügbar unter: <http://www.bayern.de/politik/initiativen/bayern-digital/>

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.). (2019). Pädagogischer Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Anregungen für die Lernbegleitung in Naturwissenschaft, Mathematik und Technik. 6. Auflage. Berlin: HdKF.

Reichert-Garschhammer, E. (2017). Medienbildung ist Kita-Aufgabe. Chancen der Digitalisierung für das Bildungssystem Kita. TPS 10, 10-14.

Reichert-Garschhammer, E. (2018). Kita digital. Chancen und Grenzen der Digitalisierung im frühen Bildungssystem. Unsere Jugend, Heft 6, 251-259

Reichert-Garschhammer, E. (2019). Digitale Transformation des Bildungssystems Kita. In: K. Götz, J. Heider-Lang & A. Merkert, Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen? Schriftenreihe „Managementkonzepte“. München/Mehring: Rainer Hampp Verlag.

Ziele der MINT-Bildung

Das Hauptziel der MINT-Bildung ist es Interesse und Freude an den Naturwissenschaften zu wecken, das heißt am Beobachten von Phänomenen der belebten und unbelebten Natur, am Erforschen und Experimentieren. Es geht darum, Kinder in ihrer angeborenen Neugierde zu stärken, Naturgesetze spielerisch zu entdecken, Fragen der Kinder nachzugehen und um ko-konstruktiv gemeinsam Antworten durch Forschen und Experimentieren zu finden. Die MINT-Disziplinen haben jeweils fachspezifische Eigenheiten und beschäftigen sich mit unterschiedlichen Dingen mit jeweils eigenen Methoden (Stiftung Haus der Kleinen Forscher 2019).

Die Rolle der Fachkräfte bei der digitalen und MINT-Bildung

Die Rolle der Fachkräfte ist davon geprägt, die Selbstbildungsprozesse der Kinder über einen strukturierenden Rahmen und anregende Lernumwelten zu unterstützen. Dabei sind sie Bildungsbegleiter*innen, d. h. Beobachter*innen, Aktivitäten- und Umweltgestalter*innen, Dialogpartner*innen, aktive Teilnehmer*innen an Lernprozessen, Spielpartner*innen und Verhaltensmodelle. Wissen wird hierbei primär nicht gefördert oder vermittelt, es geht stattdessen um eine Beantwortungs- statt Angebotspädagogik, bei der Partizipation und eine

hohe Interaktionsqualität eine entscheidende Rolle spielen.

Die meisten deutschen Bundesländer haben es bislang versäumt, nach der Implementierung ihrer Bildungspläne, den Kitas praktikable Handreichungen mit Good Practice Beispielen, speziellen Fortbildungen oder Implementationsstrategien an die Hand zu geben. Das sind die Voraussetzungen, um diese Bildungsbereiche auch in die Praxis umsetzen zu können. Daraufhin haben sich viele Bildungsinitiativen und Kooperationen gebildet, um diese Versäumnisse auszugleichen und sich explizit mit MINT-Bildung und neuerdings auch digitaler Bildung auseinanderzusetzen. Auch die Forschung nimmt in letzter Zeit den frühkindlichen Bereich, in Bezug auf MINT und digitale Medien, vermehrt in den Fokus.

Die Digitalisierung stellt völlig neue Anforderungen an die frühe Bildung und löst damit einen hohen Forschungs-, Entwicklungs- und Qualifizierungsbedarf aus. Die zunehmende Anzahl von Modell- und Präventionsprojekten versucht dem zu begegnen. Einen bundesweiten Überblick zum Thema MINT-Bildung gewährt der „MINT-Atlas für Kinder von 3-10 Jahren“. Weitere Initiativen sind z. B. der „Verein Wissensfabrik“, das Projekt „Vom Klein-Sein zum Einstein“ und das „Medienportal der Siemensstiftung“. Hinsichtlich Digitaler Bildung sind etwa die Projekte „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken (IFP)“, „ECHT DABEI – Gesund groß werden im digitalen Zeitalter (BMFSFJ)“ und „DigiKids. Medienkompetenz – Projekt für Kitas und Grundschulen (Hessische Landesstelle für Suchtfragen)“ erwähnenswert.

Transferwirkung naturwissenschaftlicher Qualifizierung

Pädagogische Fachkräfte zeigen höheres Fachwissen, spürbare Motivation und größeres Interesse im Kita-Alltag, wenn sie zuvor naturwissenschaftliche Fortbildungen besucht haben. Das

überträgt sich auch auf die Kinder. Sie zeigen mehr Lernfreude und Interesse an Naturwissenschaften. Auch sprachförderliche Effekte sind nachweisbar.

Pädagogische Fachkräfte ohne naturwissenschaftlichen Hintergrund scheuen sich dagegen eher davor, MINT-Themen im Kitaalltag mit den Kindern aufzugreifen. Sie befürchten, aus eigener Unkenntnis, den Kindern falsches Wissen weiterzugeben. Besonders hinsichtlich räumlichen und rechnerischen Denkens, sowie der Unterstützung höherer Denkprozesse zu Technik und Technologie besteht noch ein großer Unterstützungsbedarf. Es scheint eine große Herausforderung für die Fachkräfte zu sein, MINT-Aktivitäten auszuwählen, anzupassen oder gar selbst zu entwickeln, die altersgerecht für Kindergartenkinder sind. Dabei zeigt sich eine große Heterogenität zwischen den einzelnen Kitas. Der MINT-Zugang erfolgt da-

„Es scheint klar, dass die neuen digitalen Medien nicht nur eine weitere Erscheinungsform im Alltag der Kinder sind, sondern vielmehr einen eigenständigen Bildungsbereich darstellen, der neue Anforderungen und Fragestellungen hervorbringt.“

bei vor allem über Projektarbeit, einer der Gründe, weshalb Kinder unter 3 Jahren dabei nur selten in den Blick genommen werden. Hier ist die Beobachtung des freien Spiels der Kinder ein wichtiger Zugang, um feststellen zu können, welchem „Naturphänomen“ sie gedanklich auf der Spur sind.

Qualifizierungsbedarf und Unsicherheiten auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte

Es ist wichtig zu betonen, dass es keineswegs ausreicht, als pädagogische Fachkraft festzustellen, dass im Tun der Kinder, in Aktionen mit ihrer dinglichen Umwelt „sowieso“ ständig MINT-Bildung stattfindet (Tätigkeiten mit Wasser, Sand etc.). Es gehört zum pädagogischen Auftrag, entsprechende Aktionen und Begegnungen mit Naturphänomenen auch im naturwissenschaftlichen Kontext zu betrachten, weiterzuführen und entsprechend sprachlich zu begleiten und zu dokumentieren. Genau diese frühe Form der Bildungs- und Lernbegleitung im MINT-Bereich bedarf naturwissenschaftlich und didaktisch interessiertes und qualifiziertes Personal. Bei unseren externen Evaluationen (www.promik.eu) und zahlreichen Beobachtungen bei laufendem Betrieb ergibt sich jedoch ein Bild, das auf Seiten der Fachkräfte teils geringes naturwissenschaftliches Verständnis und große Unsicherheiten bei der „richtigen“ Vermittlung naturwissenschaftlicher Zusammenhänge offenbart. Ein hoher Qualifizierungsbedarf hinsichtlich MINT und einer diesbezüglich geeigneten kindlichen Lernbegleitung ist evident.

Herausforderungen und Chancen digitaler Bildung in der Elementarpädagogik

Mit der Entwicklung von digitalen und vor allem informatischen Bildungskonzepten betritt man in Deutschland weitgehend neues Terrain. Es scheint klar, dass die neuen digitalen Medien nicht nur eine weitere Erscheinungsform im Alltag der Kinder sind, sondern vielmehr einen eigenständigen Bildungsbereich darstellen, der neue Anforderungen und Fragestellungen hervorbringt. Dies gilt vor allem für den sinnvollen Einsatz von Tablets, Apps usw. sowie informatischen Methoden und Werkzeugen, wie programmierbare Roboter. Während für

den Kindergarten- und Hortbereich erste praktische Anregungen entwickelt wurden und verfügbar sind, betritt man im Krippenbereich noch weitgehend Neuland.

Um Ängsten hinsichtlich der Schädlichkeit früher digitaler Angebote in der Kita etwa durch die Nutzung von Tablets zu begegnen, ist es unabdingbar, die Eltern von Anfang an aktiv mit einzubeziehen. Hier könnte eine besondere Rolle von Kindertageseinrichtungen darin bestehen, über bestehende konsumierende Nutzung hinaus gestalterisch-kreative Möglichkeiten bei den Kindern zu fördern und aufzuzeigen.

Lernpsychologisch erscheint informatische und digitale Bildung in Kitas sowohl sinnvoll als auch möglich. Kinder sind prinzipiell kognitiv dazu in der Lage, ausgewählte informatische Konzepte nachzuvollziehen und umzusetzen, sie sind hierfür auch zu begeistern. Vorhandene Ressentiments, Unsicherheiten und Widerstände in der frühpädagogischen Praxis müssen dabei für eine erfolgreiche Implementierung ernst genommen werden.

Ziel von Politik und Forschung muss es sein, Hilfestellungen anhand von guter Praxis, Ideen und Implementationsstrategien aufzuzeigen, die die pädagogischen Fachkräfte darin unterstützen können, einerseits eine eigene positive Haltung zum Thema zu entwickeln und andererseits die Kinder zum forschen und entdecken mit und ohne digitale Medien zu ermuntern und zu begleiten.

Dr. rer. nat. Dipl. Biol. Joachim Bensele, Verhaltensbiologe, lehrt an der Ev. Hochschule Freiburg „Pädagogik der Kindheit“ sowie an der Universität Salzburg „Elementarpädagogik“ und führte unter anderem Forschungsprojekte zur Qualität außerfamiliärer Betreuung und zur Einschätzung von Kindeswohlgefährdung in Kita und Hort durch. Er ist Mitinhaber der Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen.

ANMERKUNG ZU DEN KINDERFOTOS

Die Kinderfotos im Magazin zeigen Alltagssituationen in elementarpädagogischen Einrichtungen und wurden zur Verfügung gestellt von:

Edith Grabner: Studierende im 3. Semester BAC Elementarpädagogik; Leiterin im 4-gruppigen Gemeindekindergarten in Schönau/Mkr.

Edith Jarosik: Studierende im 3. Semester BAC Elementarpädagogik; gruppенführende Pädagogin im Familienzentrum Bunter Kreis in Enns

FömaK – Mathematik in der Schuleingangsphase

Förderung mathematischer Kompetenzentwicklung



Ziel des Projekts FömaK ist es, Beobachtung, Begleitung und Förderung in der Schuleingangsphase im Bereich Mathematik zu professionalisieren.

Fünf Kindergärten aus den Bezirken Rohrbach und Urfahr Umgebung nahmen im letzten Jahr an diesem Projekt teil.

Die Basis für die Elementarstufe bildet eine Fortbildungsreihe mit drei Veranstaltungen:

- Wenn Kinder am Zählen hängenbleiben
- Nahtstellenbegegnung
- Materialworkshop an der Nahtstelle



Darüber hinaus wird speziell für die Schuleingangsphase ein Beobachtungsbogen zur Verfügung gestellt und Coaching für die Pädagog*innen angeboten. Fortbildung 1: Wenn Kinder am Zählen hängenbleiben

Fortbildung 1

In der ersten Fortbildung werden Grundlagen wie z.B. das Triple-Code-Modell von Stanislas Dehaene oder auch das mathematische Kompetenzstufenmodell nach Fritz Ricken thematisiert.

Ein Beobachtungsbogen dazu für die eigene Institution wird vorgestellt.

Beobachtung 1

Mit diesem Beobachtungsbogen von Martin Schöfl können im pädagogischen Alltag des Kindergartens die mathematischen Kompetenzen der Kinder beobachtet und beschrieben werden.

Coaching und Begleitung

Je nach Bedarf werden die Pädagog*innen in der Umsetzung von Fördermaßnahmen im Alltag begleitet. Dabei sind entweder Präsenztermine oder auch Online-Supervisionen bzw. digitale Fragemöglichkeiten geplant.

Fortbildung 2: Nahtstellenbegegnung

Wesentlich ist in dieser Veranstaltung die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule auf fachlicher Ebene. Im Kindergarten ist das Ermöglichen von Lerngelegenheiten zentral. Dabei spielen prozessbezogene mathematische Kompetenzen, Sprache und Interaktion eine große Rolle. Wie kann im 1. Schuljahr an diese Entwicklung angeschlossen werden, welche nächsten Schritte sind notwendig?

Fortbildung 3: Materialworkshop

In einer dritten Veranstaltung werden Spiele und Materialien für die Förderung vorgestellt. Die Förderbox Men-

gen, Zählen, Zahlen von Krajewski und Schneider bietet viele bewährte und gut durchdachte Materialien, die den Kindern im Alltag als „Mathematikbuffet“ angeboten werden können.

Beobachtung 2

Hier kommt wieder der Beobachtungsbogen zum Einsatz. Durch den Abgleich mit Beobachtung 1 kann die Entwicklung der Kinder in wesentlichen Bereichen sichtbar gemacht werden.

Ausblick

Es ist eine Ausweitung des Projekts auf weitere Bildungsregionen geplant. Damit möchten wir den Kindergärten und Schulen die Möglichkeiten geben, sich über einen längeren Zeitraum intensiver mit dem Thema „Förderung mathematischer Kompetenzentwicklung“ auseinanderzusetzen. Weitere Informationen finden Sie auf der Projekthomepage www.fomak.at

Mag. Kurt Winkler ist VS-Lehrer und Referent an der PH OÖ.

1,2,3 – der Alltag bringt uns Mathe bei

Vom Turnsaal bis zur Natur: Die Anregungen für Mathe-Lernen sind vielfältig



Mathematik ist ein fixer Bestandteil des Bildungsauftrages elementarpädagogischer Einrichtungen. Logisch, denn „Mathe“ ist überall, man kommt nicht daran vorbei. Auch der deutsche Neurowissenschaftler und Psychiater Manfred Spitzer formuliert treffend:

„Mathematik ist nicht sinnlos und weltfremd, sondern eher wie ein Schweizer Taschenmesser, immer und überall für alles Mögliche zu gebrauchen.“ (Manfred Spitzer)

Doch warum haben so viele Menschen eher ein gegenteiliges Bild im Kopf?

Wir sind umgeben von Mathematik und es bedarf motivierter Interaktionspartnerschaften, um diese Entwicklung zu unterstützen. Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Kindern dienen aber nicht dem Ziel, Mathematik zu „erklären“, denn „Mathe“ lernt man nicht durch Erklärungen oder Anweisungen. Folgt man der soziokulturellen Theorie Wygotskis sind soziale Interaktionen mit kompetenten Partner*innen und die Einbettung in den kulturellen Kontext wesentliche Bestandteile für Lernprozesse von Kindern (Fthenakis, Schmitt, Daut, Eitel & Wendell, 2009).

Durch eine ko-konstruktivistische Haltung im Alltag entstehen vielfältige Lerngelegenheiten im Bereich der Mathematik. Das bedeutet nicht, mit einem Kind ständig Würfelspiele zu veranstalten um etwa die Simultanerfassung zu erlernen, sondern vielmehr Mathematik eng mit den Interessen

der Kinder zu verknüpfen. Die dabei gesammelten gemeinsamen Erfahrungen ermöglichen es, nachhaltige Lernprozesse in Gang zu setzen. Kinder beginnen zum Beispiel selbständig ohne Vorgaben oder Anweisungen zu sortieren, was aufmerksame Beobachter*innen bereits in der Krabbelstube wahrnehmen.

In der Praxis bedeutet dies die Kinder im Alltag zu begleiten und dort Impulse zu setzen, wo ihre Interessen und Themen liegen. Aus diesem Grund eignet sich für Kinder, die sich gerne bewegen, der Turnsaal besser, um Mathematik zu begreifen, als Übungsmaterialien beim Tisch.

In der Natur Muster zu suchen und zu entdecken, entspricht eher dem kindlichen Lernen als Arbeitsblätter auszufüllen. Mit den Kindern gemeinsam den Mittagstisch zu decken und die genaue Anzahl an Geschirr zu organisieren, erscheint den Kindern sinnvoller als ein Mathematikprojekt zum Thema „Zahlenraum von 1-10“.

Der Alltag bildet ein unendliches Lernfeld für die Entwicklung mathematischer Kompetenzen. Gelingt es achtsamen Pädagog*innen, sowohl in elementarpädagogischen Einrichtungen als auch in der Schule mathematische Erfahrungen mit Bewegung, Geschichten, Musik oder Naturerlebnissen zu verknüpfen, dann werden nachhaltige Lernprozesse angeregt und die Freude der Kinder an der Mathematik erhalten.

Doris Schlattl ist Akademische Elementarpädagogin, gruppenführende Pädagogin der Integrationsgruppe im KG Bad Hall und derzeit Studentin der Elementarpädagogik an der PH OÖ.

Literatur

Fthenakis, W.E., Schmitt, A., Daut, M., Eitel, A. & Wendell, A. (2009). Natur-Wissen schaffen. Band 2: Frühe mathematische Bildung. Essen: LOGO Lern-Spiel-Verlag GmbH.

Der Lehrgang Frühe sprachliche Förderung



Foto: Privat



Foto: Privat



Foto: Philipp

Sprachwissenschaftliche Grundlagen im Modul 1

Wenn wir von Spracherwerb sprechen, meinen wir den Erwerb verschiedenster sprachlicher Ebenen: vom Lautsystem der zu erwerbenden Sprache über die Wörter mit ihren Bedeutungen und Betonungsmustern bis hin zu Sätzen und schließlich der Verwendung von Sprache in Texten bzw. im Diskurs. Um die sprachlichen Fertigkeiten eines Kindes richtig einschätzen zu können, ist es notwendig, sich mit den linguistischen Grundlagen des Systems einer Einzelsprache vertraut zu machen und die komplexen Zusammenhänge zwischen den sprachlichen Ebenen zu kennen. Diesen Themen widmen wir uns unter anderem in diesem Lehrgang.

Es ist aber auch wichtig, mit den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung vertraut zu sein, zu wissen, wie ein Kind seine Muttersprache und jede weitere Sprache erwirbt. Die-

ser Bereich wird ebenfalls behandelt, um die Teilnehmer*innen in die Lage zu versetzen, adäquat auf sprachliche Schwierigkeiten zu reagieren und auch die Eltern bei Fragen zum Spracherwerb zu beraten.

Dr. Nicola Tschugmell MSc. ist Klinische Linguistin, Psycholinguistin und Romanistin.

Beobachtung als Voraussetzung für sprachliche Förderung im Modul 2

Die Kunst der Beobachtung, das Sich-Einlassen auf ein Kind unter bewusster Teilhabe und Zuwendung des*der Pädagog*in als Basis für die Optimierung der Förderhandlung stellen den Grundsatz unseres Lehrgangsmoduls „Beobachtung“ dar.

Welchen Bildungsangeboten wendet sich das Kind zu, welche Interessen verfolgt es, wobei engagiert es sich, worin kann es sich vertiefen – das zu erkennen und in maßgeschneiderte und aufbauende Teilziele von Förderinhal-

ten umzusetzen bildet die Kernaufgabe der Sprachförderpädagog*innen. Durch das ressourcenorientierte Beobachten das Lerninteresse des Kindes zu begreifen und aufzugreifen und damit die Voraussetzung für dessen Lernen zu ebnet, ist Ziel des Lehrgangsmoduls.

Die durch diesen Zugang hervorgerufene intrinsische Motivation des Kindes setzt eine Positivspirale in Gang, von der auch die handelnden Pädagog*innen profitieren.

Margit Lindinger MBA MSc ist Kindergarten- und Krabbelstubenleiterin, Lehrbeauftragte der PH OÖ.

Didaktik der frühen sprachlichen Förderung im Modul 3

Im Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung heißt es: Sprache wird über Interaktionen mit primären und sekundären Bezugspersonen und in der aktiven und selbsttätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben.

Dieser Grundsatz wird in diesem Modul befolgt, indem eine ganze Reihe von sprachförderlichen Situationen, die besonders geeignet sind, die Beziehung zum Kind in der Sprachfördersituation zu stärken und Vertrauen aufzubauen, praktisch erprobt werden. Sei es beim dialogischen Lesen von

Bilderbüchern, beim Aufgreifen unzähliger Alltagssituationen oder auch bei bewusst inszenierten Sprachanlässen, es gilt immer: Sprache wird am leichtesten gelernt, wenn sie für das Kind bedeutsam ist. Die dialogische Haltung und die Bereitschaft, sich auf die Themen der Kinder einzulassen, steht also ganz oben in der Didaktik der frühen sprachlichen Förderung.

Mag.^a Maria Pilz ist Lehrende an der PH OÖ.

Chancen für die Kooperation Kindergarten und Schule

Unser ko-konstruktivistischer Bildungsauftrag kann realisiert werden, indem die individuelle Sprachförderung des Kindergartens präzise dokumentiert und unter aktiver Einbindung der Eltern an die Schule weitergegeben wird

So können Beobachtungen bei Schuleintritt den Lehrer*innen zugänglich gemacht werden und Fachkräfte beider Bildungsinstitutionen können mit- und voneinander lernen.

Der Blick über den Zaun der benachbarten Bildungseinrichtung und das gemeinsame Üben zeigt, dass ein Bildungsraum Kindergarten/Volksschule möglich ist.

Kurzarbeit im Bildungsbereich?

Leserbrief von Lehrenden im Bereich Elementarpädagogik

Nachdem es Mitte März zum coronabedingten Lockdown in Österreich kam, war in Oberösterreich ein überraschendes Phänomen zu beobachten: Während alle Lehrkräfte in ausnahmslos allen Schulstufen aufgefordert waren, ihren Unterricht auf Distance learning umzustellen, wurden im Elementarbereich ganz selbstverständlich ein Großteil der pädagogischen Fachkräfte in Kurzarbeit geschickt. Ein Schelm, wer darin eine unterschiedliche Bewertung von Bildungsarbeit sehen würde?

Im Rahmen des Studiums Elementarpädagogik haben die Teilnehmer*innen ihre hohe Professionalität und gleichzeitig Kreativität bewiesen, indem ein 20 Seiten umfassendes Dokument erstellt wurde, mit unzähligen Maßnahmen als Beispiel, wie die Bildungs- und Beziehungsarbeit für Kinder und vor allem auch die Kontakte zu den Eltern weitergeführt werden könnten. Von Videoaufnahmen mit Geschichten oder Bilderbücher (Bilderbuchkino), Audioaufnahmen für Toni-Box bis hin zu einer elektronischen Pinnwand mit unterschiedlichsten Ideen für zu Hause, Portfolioarbeit mit Hilfe der Eltern, Newsletter oder auch eine Kindergartenzeitung ... eine Fülle an kreativen Ideen scheiterten an der schlichten Tatsache, dass Elementarpädagog*innen der privaten Träger über Monate in die Kurzarbeit verabschiedet wurden.

Ab Juni waren beinahe alle Kinder zurück – aber nicht die pädagogischen Fachkräfte. Beschränkte Stundenkontingente als Folge der Kurzarbeit und zum Teil sogar gestrichene Vorbereitungsstunden zeugen davon, dass Bildungsarbeit im Kindergarten/in Krabbelstuben ganz offensichtlich noch immer als reine

Betreuungszeit angesehen wird. Die Chance, in dieser Zeit den Wert einer qualitativen Bildungsarbeit im dialogischen Lernen zu zeigen, wurde wieder nicht genutzt. Homeoffice für eine professionelle Weiterentwicklung der Teams zu nützen, wurde vielfach nicht einmal in Betracht gezogen.

Dass es auch anders möglich gewesen wäre, zeigen Beispiele aus Einrichtungen, in denen von der Leitung die Zeit für eine Weiterqualifizierung der Mitarbeiter*innen und für eine Neuausrichtung des pädagogischen Konzeptes genutzt wurde. Beobachtungskonzepte wurden erstellt und die Wochen, als noch weniger Kinder die Einrichtung besuchten, als optimaler Zeitpunkt für eine erste Umsetzung und Evaluierung genutzt.

Coronabedingte „festfreie“ Zeiten bieten die Chance, den Ballast einer traditionell verankerten Alltagsgestaltung im Kindergarten (zum Teil sogar in der Krabbelstube) abzuwerfen und der interessierten Öffentlichkeit zu zeigen, was professionelle Bildungsarbeit bedeutet: die Kinder im Alltag regelmäßig und achtsam zu beobachten, ihre Entwicklungs- und Lernthemen zu erfassen und in einer anregenden Lernumgebung im Dialog mit den Kindern zu bearbeiten. Im Sinne einer professionellen Weiterentwicklung im Elementarbereich ist es höchst an der Zeit, die Gelegenheit zu nützen.

Maria Pilz, Karin Obermoser, Thomas Wahlmüller, Birgit Weixelbaum, Elisabeth Wurzer

Los geht's!

Der Einstieg ins Berufsleben im Kindergarten unter der Lupe

■ Berufsneulinge sind gefordert, alle Anforderungen, die der pädagogische Arbeitsalltag mit sich bringt, zu bewerkstelligen. Wie kann Unterstützung gelingen?



Foto: Privat

Transitionen sind unerlässliche und unvermeidbare Bestandteile unseres Lebens. Im Laufe seiner Biografie ist jeder Mensch gefordert, sich mit Themen wie Wandel, Veränderung, Übergang und Neubeginn, Trennung und Tod auseinanderzusetzen. Ein kritischer Übertritt, den junge Erwachsene in unserer Gesellschaft durchleben, ist der Übergang von der Ausbildung und somit der Einstieg in die Berufswelt.

Angehende Elementarpädagog*innen haben sich am Ende ihrer Ausbildung ein umfangreiches Fundament der didaktisch-methodischen Bildungsarbeit angeeignet, haben erste wichtige Erfahrungen in der Praxis gesammelt

und steigen mit viel theoretischem Wissen in den Beruf ein.

Gleichzeitig befinden sich junge Erwachsene bedingt durch den persönlichen Reifungsprozess in einer Sequenz der Neuorientierung und Persönlichkeitsentwicklung. Es sind viele individuelle und private Veränderungen, die mit diesem besonderen Übergang einhergehen. Neueinsteiger*innen im Kindergarten sehen sich vielfach erstmalig mit besonderen Herausforderungen

„Neueinsteiger*innen im Kindergarten sehen sich vielfach erstmalig mit besonderen Herausforderungen konfrontiert und sie sind gefragt, diese neuen Anforderungen zu meistern.“

konfrontiert und sie sind gefragt, diese neuen Anforderungen zu meistern.

zu integrieren. Handlungskompetenz ist also gefragt.

Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) verstehen für frühpädagogische Fachkräfte unter dem Erwerb von Handlungskompetenzen, „in komplexen und mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 78). Sie stellen somit die Erwartung an die Fachkräfte, dass diese ihr „theoretisches, fachliches Wissen“ so nutzen, dass sie ihre Handlungen auf die jeweilige Situation spezifisch abstimmen können.

Elementarpädagog*innen brauchen neben diesem reflektierten und habituellen Erfahrungswissen hohe fachliche und reichhaltige soziale Kompetenzen, methodisch-didaktische Fertigkeiten, eine grundlegende hohe Motivations- und Leistungsbereitschaft und eine reflektierende Situationswahrnehmung und -analyse, um zu einem tatsächlichen Handeln und in adäquates Agieren mit den Kindern, deren Eltern und dem Team bzw. Expert*innen zu kommen.

In den Beruf einsteigende pädagogische Fachkräfte haben in den seltensten Fällen die Möglichkeit, langsam und begleitet in den Berufsalltag einzusteigen, sondern sind gefordert, diese alltäglichen herausfordernden Situationen und mit dem Beruf zusammenhängenden Anforderungen zu erfüllen und Handlungskompetenz zu beweisen.

Im Bereich der unterstützenden und fördernden Maßnahmen für Berufseinsteiger*innen werden von Seiten der Arbeitgeber*innen bereits viele Aspekte bewusst(er) gestaltet und als wichtig erachtet, jedoch müssen noch viele Teilaspekte genauer betrachtet werden und bedürfen eines Ausbaus, damit der Berufseinstieg gelingen kann, und nicht vorschnell ein Berufsabbruch und eine hohe Fluktuation stattfinden.

Zukünftige Arbeitgeber*innen brauchen eine klare Struktur und ein gutes Konzept, sodass Neulinge gut unterstützt und begleitet werden können:

- (Ein-)Schulungen vor Dienstantritt:

„Zukünftige Arbeitgeber*innen brauchen eine klare Struktur und ein gutes Konzept, sodass Neulinge gut unterstützt und begleitet werden können.“

- weitere Schulungen im ersten Dienstjahr;
- eine beständige Peergruppe als Referenzrahmen und Lernort für Menschen in ähnlichen Situationen;
- kontinuierliches Mentoring im ersten Arbeitsjahr durch eine trägerexterne Person;
- neue Pädagog*innen, die zuerst als Springer*innen oder Personalreserve arbeiten;
- Leiter*innen als Schlüsselposition für Berufsanfänger*innen dienen als besondere Anlaufstelle für Fragen und Anliegen.

Die genannten Aspekte stellen eine gute Basis für einen gelingenden Berufsstart dar.

Birgit Weixelbaum BA MSc ist Kindergartenpädagogin, Horterzieherin und Lehrende an der PH OÖ.



Foto: Grabner

Der berufliche Alltag stellt Pädagog*innen im elementarpädagogischen Bereich immer wieder vor große Herausforderungen. So sind sie gefordert, die mannigfachen Erwartungen, die von unterschiedlicher Seite (z. B.: bildungspolitische, gesellschaftliche und kirchliche Interessen, Interesse an Bildung und Betreuung, Interessen von Eltern, von Organisationen, ...) an sie gestellt werden, adäquat zu erfüllen. Veränderte Lebenswelten und Lebenslagen der Kinder und ihrer Familien fordern pädagogische Fachkräfte dazu auf, diese bedeutenden Aspekte in ihre Arbeit

Literatur

Fröhlich Gildhoff Klaus, Weltzien Dörte, Kirstein Nicole, Rauh Katharina, Pietsch Stefanie (2014): Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. In: Förster Charis, Hammes-Di Bernado Eva (HG.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus- Fort- und Weiterbildung? Freiburg im Breisgau. Herder. S. 73 - 89.

Ein Blick über den Tellerrand: einmal Freiburg und zurück

■ Wie das „Infans-Konzept der Frühpädagogik“ in der Praxis funktioniert.

Ist das „Infans-Konzept“ der Frühpädagogik überhaupt in der Praxis umsetzbar? Diese Frage beschäftigte uns nach Jahren der theoretischen Auseinandersetzung immer intensiver.

Also machten wir, das sind Elisabeth Wurzer und ich, Maria Pilz von der PH OÖ, sowie Petra Vollmann und Barbara Fagett von der PHDL, auf den Weg nach Freiburg. Warum ausgerechnet Freiburg? Dort wird in den elementarpädagogischen Einrichtungen seit Jahren das „Infans-Konzept“ umgesetzt.

Was bedeutet es, nach diesem Konzept zu arbeiten?

Das Konzept, entwickelt in Berlin von Beate Andres und Hans-Joachim Laewen, ist nach ihrer eigenen Definition „... das am weitesten entwickelte und am besten erprobte Konzept, das aktuell zur Verfügung steht“. Es stellt ein konkretes Handlungsmodell zur Verfügung, „... das nachhaltiges Lernen der Kinder ermöglichen soll, indem es an die Themen und Interessen der

Kinder anknüpft und Bildungsprozesse der Kinder (...) auf höchstmöglichen Niveau herausfordert“ (Andres & Laewen 2011). Auf professioneller Weise werden die Bildungsprozesse der Kinder angeregt, begleitet und vor allem auch in Portfolios dokumentiert.

Unser erster Besuch galt dem „Haus für Kinder am Hirzberg“, in dem seit 16 Jahren nach dem Konzept von Infans gearbeitet wird. Idyllisch am Waldrand gelegen, bietet dieses Haus die idealen Voraussetzungen für 42 Kinder im Alter von drei bis zehn Jahren, um in den Werkstätten bzw. dem naturnahen Garten ihren Bildungsinteressen nachzugehen. Hier wie in allen anderen besuchten Einrichtungen entscheiden die Kinder selbst, welche Angebote sie im Atelier, in der Schreibwerkstatt, im Bauraum usw. oder im Garten wahrnehmen wollen.

Was fällt sofort auf in der Rolle der stillen Beobachterinnen?

Wir sind hier nicht die Einzigen, die beobachten. Während sich einige Pädagog*innen in intensiver Interaktion mit den Kindern befinden, sind andere mit einem Klemmbrett damit beschäftigt, das Handeln der Kinder zu dokumentieren. Jedes Kind steht hier immer wieder im Zentrum der Auf-

merksamkeit und ein Beobachtungsplan gibt darüber Auskunft, wo und wie engagiert es an seinem Thema gearbeitet hat.



Foto: Privat

Diese Erfahrung wiederholte sich in den großen städtischen Einrichtung „Tausendfüher“ bzw. „Kita Rieselfeld“, die jeweils mehr als 100 Kindern Platz bieten. Von der Leiterin Claudia Frey

konnten wir erfahren, wie selbstverständlich die Umsetzung dieses anspruchsvollen Konzeptes über viele Jahre gelingen kann.

Resümee unserer Reise

Ja, es ist möglich, die Bildungsarbeit in Kindergärten zu verändern, sich von alten Strukturen zu lösen und den Kindern den Bildungsraum zu ermöglichen, in dem sie ihr Potenzial entfalten können. Nach fast 20 Jahren Arbeit nach Infans fasst Claudia Frey es so zusammen: „Es geht darum, den Kindern Sicherheit zu vermitteln, zu verstehen, was ein Kind braucht, und sie am Ende zur Selbstbestimmung zu führen.“

Mag.^a Maria Pilz ist Professorin an der PH OÖ.

Literaturtipps

Andres, B & Laewen, H-J. (2013). Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Weimar: verlag das netz

Wissenschaftsbasiert und praxisnah

■ Elementarpädagogik im Fokus der Fortbildung bedeutet Professionalisierung und Inspiration im pädagogischen Handlungsfeld.



Foto: Privat

Die Pädagogische Hochschule Tirol (PHT) zeichnet sich als weltoffener Bildungscampus aus, der sämtliche pädagogische Berufsfelder vereint. Seit September 2016 werden an der PHT Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Fach- und Assistenzkräfte an institutionellen Kinderbildungs- und Kinderbetreuungseinrichtungen (Kinderkrippen, Kindergärten

und Horten) organisiert und durchgeführt. Dies ist aufgrund des Beschlusses der Tiroler Landesregierung und der Fördervereinbarung zwischen dem Land Tirol und der Pädagogischen Hochschule Tirol gelungen. Durch die Novellierung des Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetzes, LGBl. Nr. 88/2016, sind die Betreuungspersonen verpflichtet, an Fortbildungsveranstaltungen im Umfang von zumindest 15 Stunden pro Jahr teilzunehmen (§ 29a Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz). Derzeit gibt es in Tirol 926 institutionelle Kinderbildungs- und Kinderbetreuungseinrichtungen mit ca. 4900 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Das Team Elementarpädagogik der PHT hat für das Studienjahr 2020/21 in den Bereichen der allgemeinen Fortbildungen, der Fortbildungen zur umfassenden sprachlichen Bildung und der Inhouse-Angebote 260 Seminare geplant und organisiert. Das Konzept der INHOUSE-Seminare wurde überarbeitet. Die neuen bedarfsorien-

tierten, zeitgemäßen INHOUSEplus-Veranstaltungen sind an eine spezielle didaktisch-methodische Umsetzung gebunden: INHOUSEplus-Angebote sind immer mehrteilig und finden über einen längeren Zeitraum statt. Sie zeichnen sich durch eine wissenschaftsbasierte, fachliche Input-Phase, eine Erprobungs- bzw. Anwendungsphase im beruflichen Alltag und einer begleiteten Reflexionsphase aus. Dies ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik und erste konkrete Schritte eines Transfers in die Praxis. Diese besondere Form der beruflichen Fortbildung trägt zu einer hohen Qualitätsentwicklung des Standortes bei. Die guten Anmeldezahlen für dieses Format sprechen für sich. In der Weiterbildung werden seit 2017 folgende vier Hochschullehrgänge angeboten: HLG Führungsmangement für Leiter*innen elementarpädagogischer Einrichtungen, HLG Pädagogische Qualität in der Früherziehung, HLG Deutsch als Zweitsprache – Interkulturalität, HLG Frü-

he sprachliche Förderung. Speziell für Leiterinnen und Leiter konzipierte Fortbildungen runden das Programm ab. Große Vorteile und Chancen für zukunftsweisende Weiterentwicklungen auf tertiärem Niveau bringt die Zusammenführung der Fort- und Weiterbildung aller schulischen und außerschulischen Einrichtungen. Es ergeben sich vielfältige Kontakte inhaltlicher und personaler Art. Eine gelebte Transition zwischen Elementar- und Primarpädagogik wird ermöglicht.

Vorausschauend zu ergänzen ist, dass im Studienjahr 2021/22 das Bachelorstudium Elementarpädagogik - Frühe Bildung startet. Dieses Studium wird im Verbund West von der PH Tirol, der KPH Edith Stein und der PH Vorarlberg gemeinsam entwickelt.

Daniela Klingler MA ist Teamleiterin der Elementarpädagogik am Institut für Schulentwicklung und berufsbegleitende Professionalisierung der PH Tirol.

„Wenn die Erwachsenen im Büro sind ...“

Ein humorvoller Blick auf einen ganz normalen Arbeitstag einer Kindergartenleiterin



Foto: Privat

Hanna und ich beginnen unseren Arbeitstag. Sie bei den Forschern, ich im Büro. Hanna ist 4.

Der PC fährt hoch, ein Blick ins Dienstbuch: Eine Kollegin hat Urlaub, die Springerin weiß schon Bescheid. Eine andere Mitarbeiterin besucht eine Schulung, die Assistentin ist also allein in der Gruppe, daher springt das

Gehirnareal für Logistik an und ich schiebe gedanklich den Dienstplan herum, damit die Mikrotransitionen gut abgedeckt sind. Hanna sucht in der Zwischenzeit mit der Lupe ihre Hausschuhe, und weil sie das so spannend findet, sucht sie einfach alles, was sie sieht.

Ein Blick in die Mails mit diversen Infos: Bei der letzten Urlaubsmeldung ist etwas schiefgegangen und sie gehört nochmal kontrolliert; das weitere Vorgehen bei der Eingabe der Daten zur Sprachstandsfeststellung wird erläutert; eine Liste über neu angemeldete Kinder für den Herbst ist da, die Brandschutzverordnung muss zur Kenntnis gebracht werden, eine Broschüre zum Thema Kinderschutz und Kinderrechte kann bestellt werden, eine Erinnerungsmail, dass ich die Essensbestellung unbedingt schicken muss; das logopädische Screening soll für Herbst organisiert werden: Taschentücher haben eine neue Bestellnummer. Und Hanna? Hanna ist

gerade bei der Jause und bestellt sich ein Butterbrot mit ohne Gurken.

Eine Wahrnehmungsrunde durch den Betrieb gibt mir Auskunft über den Tag, lässt mich ordnen, was wo gebraucht wird und – das Telefon klingelt: Eine Firma will mir ganz dringend gefilzte Muttertagsherzen vom Bio-Alpaka verkaufen, das Telefonat ist sehr kurz. Noch einmal Telefon: Eltern möchten den Kindergarten besichtigen, ein Termin wird notiert. Ich treffe viele Eltern im Haus – irgendwie leben wir hier zusammen – das spüre ich und es ist ein gutes Gefühl. Ein Vater kommt und sucht „die Tante“. Weil ich hier die Obertante bin, weiß ich, wen er sucht, und begleite ihn durchs Haus. Ein paar Mal klingelt es noch und dann ist Zeit für Administratives im Büro. Hanna ist jetzt im Garten und „lupt“ das Gras.

Mitarbeiter*innen haben Anliegen: Sie wollen auf Urlaub, müssen mal zum Arzt und möchten ihre tägliche Arbeit reflektiert und bewertet wissen. Sie

haben Fragen zu strukturellen Abläufen, berichten von wichtigen Entwicklungsschritten der Kinder oder holen Unterstützung und Ideen für herausfordernde Situationen bei mir ab. Ich selbst muss noch schnell den Freitagsschlussdienst mit einer Kollegin tauschen, wegen des Seminars auf der PH.

Mit dem Mittagessen kommt Dynamik ins Haus, die Erwachsenen sind ziemlich konzentriert. Buchstabensuppe ist der Renner, Spinatravioli geht so, Heidelbeerjoghurt ein Traum. Endlich wieder weiterspielen.

Hanna fragt, ob sie mit Sumeya ins Büro kommen kann. Ich vertröste sie, denn jetzt fängt gleich die Teambesprechung mit den Fachkräften an. „Ahh“, sagt Hanna, „da sind dann die Erwachsenen im Büro – dann spü i hoit wos.“

Nina Hager ist Leiterin des Kindergartens Brucknerstraße in Linz mit 5 Gruppen und 107 Kindern.

Elementarpädagogische Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten an der PH OÖ

Bachelorstudium
Elementarpädagogik

Lehrgang
Frühe sprachliche Förderung

Lehrgangsbeginn September 2021

Anmeldung ab März 2021 unter
www.ph-ooe.at/lehrgang-anmeldung

Bildungsangebote für
Elementar-
und Hortpädagogik



<https://ph-ooe.at/nahtstelle.html>

Impressum

das magazin der pädagogischen hochschule oö

Eigentümer, Herausgeber und Verleger

© Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz
www.diePaedagogische.at

Druck

Kontext Druck

Für den Inhalt verantwortlich

Josef Oberneder, MAS MBA MSc
Mag. Thomas Wahlmüller

Redaktion

Mag. Thomas Wahlmüller

Lektorat

Christa Hagler, BEd MA

Gestaltung, Satz

Josef Philipp, MSc